

RELEN. Educación Normal en Latinoamérica.

2022

EDUCACIÓN
NORMAL



iQU4TRO
EDITORES

RELEN. Educación Normal en Latinoamérica. 2022

© iQuatro Editores

ISBN: 978-607-59678-5-1

DOI: <https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.0>

Edición: abril 2023

Páginas: 560

Comité Técnico Académico

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Consejo Técnico

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Belen España

D.R. © 2023, iQuatro Editores

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los artículos son remitidos a académicos especializados en el tema. Asimismo, nuestro Comité editorial determina si el artículo es aceptado o rechazado, cuidando su originalidad y calidad.

La presente obra no puede ser reproducida, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Querétaro, México

Índice

Capítulo 1. Pensar para escribir: una búsqueda de finales alternativos para los cuentos con desenlace negativo	9
Capítulo 2. La coevaluación como estrategia de aprendizaje experiencia de evaluación formativa en educación Normal	24
Capítulo 3. Museos y formación docente: el proceso de favorecer prácticas transformadoras y su impacto en los documentos recepcionales. El caso del museo de memoria y tolerancia y la Escuela Normal Superior de Michoacán.	39

Capítulo 4. Las TAC en el nivel superior: desarrollo de competencias digitales y su integración en la formación docente inicial	53
Capítulo 5. Movilidad académica en tiempos de pandemia COVID-19: acciones y significados.....	66
Capítulo 6. Escenarios de futuro de la Educación Normal.....	76
Capítulo 7. La comunicación y colaboración como factores clave para la creación de aulas inclusivas.	89
Capítulo 8. El Diario de clase para la Reflexión de la Práctica del Futuro Docente.....	98
Capítulo 9. Propuesta para el aprendizaje del idioma inglés en la nueva normalidad caso salud mental y emocional para alumnos de secundaria pública, en el contexto de post confinamiento por la pandemia global provocada por COVID 19.	110
Capítulo 10. Elementos multifactoriales para la empleabilidad: reto para egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo	123
Capítulo 11. Evaluación del conocimiento Meta cognitivo sobre estrategias de lectura y quehaceres del lector en una Escuela Normal Rural.....	134
Capítulo 12. Educación socioemocional y práctica docente post pandemia: Percepciones de estudiantes normalistas.	149
Capítulo 13. Estilos de aprendizaje en correlación al desempeño académico en la Educación Normal.....	162
Capítulo 14. La incorporación del inglés en las jornadas de práctica y su impacto en la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal “De las Huastecas”	175
Capítulo 15. El liderazgo compartido como un camino a la gestión escolar: una visión desde la dirección de la EN3N.	189
Capítulo 16. Manifestación de actitudes científicas con el uso de prototipos didácticos.....	203
Capítulo 17. Las vivencias del COVID -19 en la Escuela Normal No. 3 de Toluca: La virtualidad o educación a distancia en la formación de los estudiantes de la LEP	215

Capítulo 18. Las percepciones de los estudiantes normalistas sobre los retos que enfrentan al elaborar su tesis, en época de Post pandemia.....	227
Capítulo 19. Freinet y las prácticas sociales de lenguaje en Educación Secundaria.....	239
Capítulo 20. Redes Sociales, una Alternativa Pedagógica en Pandemia Covid-19.....	252
Capítulo 21. Las tic como recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje en la escuela normal de Tejupilco.....	264
Capítulo 22. La igualdad de género dentro del aula de nivel preescolar desde la cultura de paz y los derechos humanos.	282
Capítulo 23. Retos y reflexiones sobre el docente Normalista desde la narrativa y el relato autobiográfico	299
Capítulo 24. El portafolio electrónico y su contribución a la reflexión de la práctica del docente normalista.....	311
Capítulo 25. Las competencias docentes, desempeño profesional y trabajo a distancia.....	324
Capítulo 26. El microrrelato: un medio para distinguir las emociones positivas asociadas a la felicidad, en alumnos de tercer grado de educación preescolar.....	336
Capítulo 27. El trabajo colaborativo en el acompañamiento a la práctica profesional: percepción de sus implicados.....	350
Capítulo 28. La integración de estudiantes adultos a la formación inicial de docentes.....	367
Capítulo 29. Concepción de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura en la formación docente inicial, la necesidad de su didáctica específica en la malla curricular	381
Capítulo 30. Acercamientos teóricos al campo del currículum. Un estado del conocimiento	395
Capítulo 31. Habilidades docentes hacia la cultura de la participación y colaboración en educación primaria.....	410
Capítulo 32. La formación continua y otras problemáticas como retos del docente y del aspirante a ser docente.....	425

Capítulo 33. Los imaginarios docentes en la formación inicial	437
Capítulo 34. La enseñanza de la probabilidad y estadística. Dimensiones implícitas en la propuesta curricular.....	450
Capítulo 35. Experiencias sobre la formación inicial de los estudiantes normalistas para atender la educación inclusiva en las escuelas primarias.	466
Capítulo 36. El tema a considerar “Las Fichas como Estrategia en el trabajo docente”.....	479
Capítulo 37. La importancia del trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje en educación primaria.	486
Capítulo 38. Impacto de la investigación como estrategia para la inclusión educativa.....	494
Capítulo 39. Impacto de Jornadas Docentes de Estudiantes de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Educación Secundaria, Plan 2018....	506
Capítulo 40. Perspectiva de docentes de educación primaria ante el uso de estrategias para el desarrollo de la educación socioemocional	517
Capítulo 41. La evaluación en la formación docente	528
Capítulo 42. Desarrollo de las capacidades de investigación en los docentes en formación en la LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Edo. México	538
Capítulo 43. El entramado socioformativo del estudiante normalista en situación de discapacidad	552

Capítulo 1. Pensar para escribir: una búsqueda de finales alternativos para los cuentos con desenlace negativo.

Luis Alfredo Morales Ortega
María Iveth Irela Orozco Jiménez
Irma Isadora Ortega Trujillo
Alfredo Guevara Martínez

Escuela Normal Rural: “Gral. Matías Ramos Santos”
<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.1>

Resumen

El estudio se centra en analizar los diferentes tipos de finales de los cuentos infantiles. La intención fue comprender los argumentos que dan los niños cuando les gusta o disgusta algún tipo de desenlace. La investigación es de corte cualitativo, se utilizó el método de estudio de casos, empleando la técnica de la entrevista a profundidad a tres niños de quinto grado de educación primaria. El estudio se organizó en tres momentos: selección-lectura, entrevista-escritura, entrevista-revisión-corrección. La información obtenida ayudó a verificar cuáles son los argumentos que expresan los niños por el gusto y disgusto de los finales de los cuentos y cómo este tipo de argumentos influyen en la construcción de un final alternativo.

Palabras clave

Finales de los cuentos, estudio de casos, producción de textos, argumentos.

Introducción

La escritura representa un instrumento importante de comunicación que permite a los niños expresar sus ideas, sus creencias, sus inquietudes, para que se reflejen en los textos que escriben y así darles un uso comunicativo y social a los textos. (SEP, 2018). Al escribir con esta intención, se tiene una posibilidad para hacer reflexionar a los niños sobre los finales de los cuentos, para que expresen cuáles les gustan o cuáles les disgustan y escriban finales alternativos. Esto nos hace plantearnos algunas interrogantes, como: ¿Los niños podrán pensar en otro tipo de final para los cuentos que no les gustan? ¿El enfrentarlos a la lectura de cuentos con diferentes finales les permitirá pensar en escribir finales alternativos? ¿Cómo propiciar que los niños cambien el final de un cuento y propongan uno diferente?

Lograr que los alumnos encuentren oportunidades para escribir, desarrollen ideas, las organicen y produzcan textos adecuados, representa una de las dificultades a las que se enfrenta todo maestro en el transcurso de su actuar profesional. Surgen muchas dudas didácticas al respecto, ¿cómo hacerle para que los alumnos se interesen en la producción de textos?, ¿qué estrategias implementar para que el escribir no sea una actividad aburrida, sino una actividad habitual?, ¿cómo lograr que los niños desarrollen habilidades para producir mejores textos?

Pero cuál será el reto que debe enfrentar todo maestro respecto a la escritura, hasta dónde se puede llegar o se debe llegar. Menciona Teberosky (1992), que el término más pertinente es formar escribientes y no escritores, alude a que el reto es que todos los niños sean capaces de pensar en ideas, organizarlas y escribirlas con un sentido comunicativo, es decir, que puedan tener la posibilidad de usar la escritura en la producción de textos, lo que implica que desarrollen la capacidad para generar ideas, y que puedan ponerlas en palabras. Estas capacidades se construyen, pero sólo a partir de una enseñanza y un aprendizaje durante toda la escolarización del niño.

Castedo (1995), explica que un componente fundamental de las prácticas en el aula, es incluir las ideas de los niños, para que a partir de actividades reflexivas y comunicativas puedan transformarse. Retomaremos este principio, para tratar que los niños, a través de la lectura de cuentos con distintos finales, piensen en un final que sea diferente, pero con base en las mismas acciones de los personajes, reflexionen sobre ellas y decidan cuál puede ser un final más adecuado al ya establecido por el autor. La idea es que puedan tomar decisiones sustentadas en el mismo contenido del cuento y a partir de ellas, decida sobre otro final.

La lectura de cuentos, hace que los niños reflexionen y encuentren en ellos un mensaje, para que logren comprender la forma de actuar de los personajes, esto les permite juzgar lo que se hace bien y lo que es inadecuado. Por tanto, será interesante, llevar a los niños a este tipo de reflexiones para que expresen qué tipos de finales les gustan y cuáles no y por qué. Menciona Colomer (2005), que una de las creencias que se tiene respecto a escribir cuentos para los niños, sólo con finales felices, tiene que ver con crearles una forma de ver la vida tranquilizante, en donde, ante cualquier vicisitud, se debe esperar que las cosas terminen bien, porque siempre al final, debe llegar el vivieron felices. Pero también menciona, que el “constatar que los finales han cambiado en este sentido nos sirve, pues, para ver un rasgo im-

portante de la literatura infantil y juvenil propia de nuestra época” (p. 205). Será interesante explorar, qué piensan los niños de los distintos tipos de finales de los cuentos, cuáles son sus opiniones, cuáles les gustan y cuáles no, qué tipo de final proponen y por qué.

Para este trabajo se consideraron las siguientes dos preguntas de investigación:

¿Cuáles son los finales de los cuentos que más les gustan o disgustan a los niños de quinto grado?

¿Qué argumentos expresan los niños sobre los finales alternativos que escriben de los cuentos con un final negativo?

Para construir una explicación a estas interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos:

Identificar los tipos de finales de los cuentos que más les gustan o disgustan a los niños.

Analizar los argumentos que expresan los niños cuando escriben un final alternativo sobre los cuentos con un final negativo.

Revisión de la Literatura

Los cuentos relatan un hecho, una situación, que se desarrolla en un lugar y que involucra a una serie de personajes que buscan un propósito a través de sus acciones. Es un pequeño mundo en donde hay una historia y que, de alguna manera, tienen que terminar. Cada historia necesita un final, pero, como dice Colomer (2005) ¿Sólo habrá un final adecuado? ¿Qué pasa si el final no gusta? Entonces, siempre el lector encuentra alternativas, que surgen del entendimiento del cuento, de la identificación con los personajes; esto es bueno, porque el lector hace suya la historia, ya no es de quien la escribe, es de quien la interpreta, por lo tanto, es posible decidir por otro final, en cómo pienso que debe ser el final de un cuento.

Menciona Heilbrun (como citado en Larrosa, y otros, 1995), que:

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. (p. 37).

Este autor menciona que, las historias que leemos o escuchamos son un referente

en nuestra vida, nos dejan una interpretación de lo que en ellas sucede, y les encontramos relación con otras historias o con situaciones que vivimos. Además, que las podemos utilizar para originar nuevas historias, que nos den la posibilidad de crear, de buscar otros finales, que permitan analizar de otra manera lo que sucede, para proyectar diferentes formas de actuación. Los finales son importantes, pero lo más importante, es que cada uno puede decidir el que es más justo y conveniente.

Los finales de los cuentos, no se piensan o surgen por casualidad, son consecuencia de las acciones de los personajes, por lo que, para crear o entender un final, se deben conocer los elementos que componen la trama. A los personajes, para saber quiénes son, qué piensan, qué valores demuestran, cómo actúan, también sus motivaciones, aquello que los lleva a actuar y tratar de entender el por qué lo hacen. Todos estos elementos, son importantes para decidir o entender por qué terminan de cierta manera los cuentos y no de otra forma.

Sobre el final de los cuentos, Fernández de Gamboa (2018), precisa que:

No es de extrañar que el desenlace sea un componente fundamental en las narraciones, no solo por su innegable importancia como elemento constructivo, sino también por la intención didáctica que se esconde en el tipo de final utilizado en cada relato, especialmente en el contexto de la literatura infantil. (p. 29).

El final de un cuento, lleva a entender dos situaciones, por un lado, son parte de la estructura, de los elementos que lo deben componer; por otro, tienen una intención didáctica, por lo que, hay que pensar en una final que deje un mensaje positivo a los niños. Esto representa el valor educativo que se le ha dado a los cuentos infantiles, la intención moralizante, en donde los cuentos, deben transmitir valores, formas correctas de comportarse y deben dar tranquilidad a los niños, el saber que, aunque pasen o sucedan problemas en la vida, siempre al final, todo se resolverá, vendrá una felicidad.

Colomer, menciona que “el final de los cuentos supone un elemento decisivo tanto para otorgar sentido a la narración, como para provocar la reacción emotiva del lector” (2005, p. 208). Se coincide con Fernández de Gamboa, pues, hay dos elementos que dan sentido al final, uno, que tiene que ver con la estructura misma del cuento, su desenlace, en donde, se requiere llegar al equilibrio del cuento, y al llegar a esto, se le da sentido a la narración. Por otro, lado, la intención es provocar una reacción de emociones, y siempre se ha pensado, que, si el cuento infantil es un instrumento educativo, esas emociones que despierten los finales deben ser en el sentido positivo, que despierten felicidad, tranquilidad.

Los tipos de finales en los cuentos

Colomer (2005), realiza la siguiente clasificación y explicación de cada tipo de final:

La aceptación del conflicto: Una nueva versión del final feliz

Si un personaje se ha perdido, se enfrenta a un dragón o debe encontrar una planta mágica, el conflicto se sitúa en el espacio exterior y el personaje puede eliminarlo. Pero en los libros actuales el conflicto proviene muy a menudo del propio interior del personaje, lo causa su agresividad, celos o intolerancia, por ejemplo. O bien se produce por su encuentro con las

adversidades inevitables de la vida; con la enfermedad, la muerte o el desamor, pongamos por caso. Difícilmente puede pensarse entonces que exista un desenlace feliz que borre las causas del conflicto de un plumazo. Ello ha llevado a buscar una nueva versión de final «positivo»: se brinda al lector la idea de que el protagonista ha terminado por asumir que las cosas son así y ha hallado vías para superarlas. Para que la literatura infantil haya aceptado esta solución han tenido que pasar dos cosas:

* En primer lugar, que haya habido una cierta ruptura de la protección infantil existente hasta entonces sobre los temas que pueden abordar los libros. Es decir, que no se considere que determinados problemas no tienen cabida en esa literatura justamente porque su solución no puede ser estrictamente feliz.

* En segundo lugar, que el propósito moral que se persiga sea precisamente el de incrementar la capacidad de los niños para enfrentarse a problemas internos. La literatura ha ido concediendo cada vez mayor atención a este tipo de conflictos y, los cuentos infantiles modernos han puesto en primer plano la descripción de los procesos internos de los personajes.

El final abierto

En este tipo de finales no se especifica en qué termina la historia, dejando varias interrogantes sin una respuesta. Esto arroja como reto para el lector hacer distintas interpretaciones, dependiendo de lo que haya entendido de las acciones del cuento. Colomer (2005), menciona que “el aumento de los finales abiertos se debe principalmente a la voluntad de reflejar una realidad más compleja que antes, en la que las cosas no se solucionan del todo o para siempre” (p. 211). Esta autora menciona dos razones por las cuales varios escritores recurren a los finales abiertos:

* La primera, porque deben mantener la verosimilitud narrativa de un conflicto que no puede tener una solución positiva definitiva y sin matices, tal como muy bien sabe el lector a partir de su conocimiento social o histórico.

* La segunda radica en el intento educativo de fomentar la toma de conciencia social de los niños y niñas precisamente a partir de la incertidumbre del resultado. El mensaje consiste, entonces, en mostrar que las cosas no tienen por qué terminar bien si las personas –y el lector– no hacen algo por ello.

El final negativo

En los finales negativos las cosas para el personaje protagonista no terminan bien, siempre hay un sufrimiento. Los cuentos que terminan así, son los que más impactan al lector, al romper tajantemente sus expectativas o herirle a través de su identificación con personajes que no hallan salida (Colomer, 2005, 2016; Fernández de Gamboa, 2016).

En la tabla 1, se presenta la clasificación y explicación que hace Fernández de Gamboa (2018), a los diferentes tipos de finales.

Tabla 1.1

Tipos de final de los cuentos.

TIPO DE FINAL	EXPLICACIÓN
Positivo por desaparición del problema	En el que el problema planteado al comienzo de la historia se resuelve satisfactoriamente.
Positivo por asunción del problema	Es una nueva versión del final feliz, donde lo positivo radica en la aceptación del conflicto, ya que este no se resuelve, sino que los personajes aprenden a vivir con él.
Abierto	Que permite al lector varias interpretaciones, puesto que se deja en el aire la incógnita sobre cómo el protagonista podría actuar en relación con el problema planteado.
Negativo	En el que el conflicto planteado al inicio de la narración no se resuelve satisfactoriamente para el protagonista, ya que este no consigue su objetivo o no existe un proceso de mejoramiento para él.

Las aportaciones de Colomer (2005, 2016), permiten entender que los finales de los cuentos se han ido modificando, se han buscado otras alternativas. Esto es importante, porque se hace una “extensión hacia los temas psicológicos y el propósito de enseñar a los niños que el conflicto personal no puede evitarse, sino que forma parte de la vida.” (2005, p. 210). Esto lleva implícita la idea, que los niños son capaces de asumir los conflictos y comprender las consecuencias que pueden tener, los lleva a una madurez psicológica, por lo que todos los tipos de finales, también cumplen con una función educativa.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, empleando como método el estudio de caso y como técnica, la entrevista a profundidad. El estudio de caso es definido por Stake (1998) como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su importancia en circunstancias importantes. Neiman y Quaranta establecen que “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (2006, p. 220). Un caso debe ser una situación o fenómeno que cause inquietud por conocer y comprender, por lo tanto, debe existir un interés o curiosidad por generar conocimiento sobre él. Considerando que el contexto donde se desarrolló la investigación es una institución educativa, los casos objetos de esta investigación fueron 3 alumnos de 5° grado de una escuela primaria ubicada en un contexto urbano.

Para la selección de los casos, se consideró como criterio los resultados de una evaluación diagnóstica, centrada en la producción de un cuento, donde se seleccionaron 3 alumnos, uno por cada nivel de desempeño: alto, medio y bajo. Se consideraron como indicadores de evaluación: los elementos de la estructura narrativa del cuento, originalidad y uso de signos de puntuación.

Colomer (2005), precisa la idea de que los niños cuando leen un cuento lo interpretan, entienden lo que sucede, lo que está bien y lo que está mal, juzgan a los personajes, pero también, son capaces de aplicar lo que entienden en los sucesos de su contexto, al lograr comparar a una persona por su comportamiento o sus características con algún personaje. De esta manera, la investigación se abordará desde la comprensión a partir de la interpretación que hagan los niños de los finales de los cuentos, así como de los finales alternativos que escriban, para tratar de comprender las razones que los llevan a decidir si les gusta o les disgusta y el por qué cambiar el tipo de final.

Momentos de la investigación

Primer momento: Selección y lectura de cuentos

Se realizó la selección de 4 cuentos, tomando como criterio que tuvieran finales diferentes, para que así, los alumnos a través de su lectura, interpretaran las acciones de los personajes, el conflicto que se presenta y la forma como termina, y de esta manera, expresaran su opinión sobre su gusto y disgusto y las razones. Estos fueron: El león que se creía cordero (final tradicional); La vendedora de fósforos (final negativo); Nana vieja (aceptación del conflicto); y Gotas en las mejillas (final abierto).

Segundo momento: entrevista centrada en el análisis del cuento y su final

Se desarrolló una plática con los alumnos, en donde se utilizó la entrevista como instrumento para recuperar aquella información que diera cuenta de lo que piensa el niño sobre lo sucedido en el cuento, los personajes y el tipo de final, con la intención de identificar

su gusto o disgusto por la forma como termina la historia. En este momento, también fue importante hacer que el niño reflexionara sobre otro tipo de final, aquel que considerara más justo o adecuado, según las acciones de los personajes y los problemas que aparecen.

Tercer momento: entrevista centrada en el final escrito por los niños

Se le dio tiempo al niño para que escribiera su final, luego lo entregó al maestro, quien lo analizó, y posterior a ello, se realizó una entrevista donde se conversó con el niño sobre lo que escribió, para entablar una serie de reflexiones sobre lo que consideró para llegar a ese final, y sobre la forma como lo escribe, identificando algunos detalles en la redacción, pero lo importante va a ser platicar sobre las ideas que consideró para llegar a ese final.

Resultados

Respecto a cuáles son los finales de los cuentos que más les gustan a los niños, se encontró que en los tres casos fue el final feliz. Las explicaciones que dan los niños tienen su fundamento en porque todo termina bien y son felices. El C1 (caso 1) menciona: porque todos merecen ser felices; todos necesitamos que las cosas salgan bien y eso no hace felices. El C2 (caso 2) expresa: me gusta que los cuentos terminen sin ningún problema; que todo se resuelva porque eso nos da alegría; cuando estamos tranquilos sin problemas es lo mejor. El C3 (caso 3) opina: porque al final debe haber tranquilidad; las cosas se deben resolver para estar bien y ser felices; debemos ser felices por eso ese cuento me gustó.

Bettelheim (1975), valoró tan positivamente la virtud tranquilizadora de los finales felices, que por esa razón es entendible que sean del gusto de los niños. Eso se demuestra en los casos analizados, pues se menciona que cuando estamos tranquilos es lo mejor. Al respecto, Fernandez de Gamboa (2018), expresa que llama la atención que en la mayoría de las investigaciones que analizan las preferencias de los lectores por un tipo de final (Goldman & Varnhagen, 1983; León & Marchesi, 1987; Goldman & Kantor, 1993, como se citan en Fernández de Gamboa, 2018), se observe la tendencia a los finales felices y como contraparte los finales negativos. Aquí se encuentra una coincidencia con los tres casos de este estudio.

Colomer (2005), en un análisis que realizó sobre cuentos escritos para niños de 5 a 15 años de edad, encontró que el 63.68 % son cuentos con un final feliz, mientras que el 3.98 % manejan un final negativo. Esto indica que los niños leen más cuentos con un final feliz, por lo que es un motivo para que les gusten más.

Con relación a los finales de los cuentos que les disgustan, en los tres casos analizados se coincide que el de final negativo. Veamos a continuación, las explicaciones que dan los niños al respecto.

Caso 1

C1: Su final me hizo sentir triste. En este cuento se muere una niña y en el otro, de perdido el leoncito tenía a su familia oveja.

Menciona Gasol & Blanch (2006), que los cuentos entretejen una serie de sentimientos entre los personajes, que provocan el despertar o sentir emociones en los niños, a la vez, Fernández (2010), hace referencia los cuentos desencadenan situaciones difíciles que pueden despertar emociones en los niños. Eso es lo que expresa aquí el C1, al mencionar que el final la hizo sentir triste y luego hace una comparación con el cuento anterior y manifiesta que, aunque sea en el otro cuento, el leoncito tenía a familia oveja.

El C1 identifica la diferencia entre ambos finales de los cuentos, expresa sus argumentos del por qué le gusta uno y le disguste el otro, y esos argumentos se centran en las emociones que despiertan. El tema de la muerte no le gustó en este final, por eso Colomer explica que, en los finales negativos, “la historia termina así. Así de mal. Así de triste. La vida pone a veces finales tristes a las historias. Pero a muchas personas no les gusta leer finales tristes; para ellas hemos inventado un final feliz.” (2005, p. 211).

Mtro: ¿Qué piensas de la niña, por qué crees que tenía que salir a la calle el día de noche buena?

C1: De que estuvo mal, porque su madrastra no la tenía que enviar a trabajar.

El C1 se pone en el lugar de los personajes, diciendo que su madrastra no la tenía que haber enviado a trabajar, ya que eso ocasionó la muerte de la niña, por lo que expresa que la madrastra tendría sentimientos de culpa. Se demuestra que se entiende que las acciones de los personajes generan consecuencias que desencadenan sentimientos y emociones, indicando que lo que sucede en los cuentos no se desliga de la realidad, de lo que también nosotros podemos sentir o experimentar.

Mtro: El hecho de que no tuviera a su madre, ni a su abuelita vivas, ¿cómo crees que debía ser el trato de su papá y su madrastra hacia ella?

C1: La deberían de apoyar porque es su hija. Apoyar con amor.

En esta situación se ve que la alumna quiere implementar el valor del amor, mostrando que los cuentos funcionan también, para relacionar, expresar y reafirmar las ideas que se tienen o se han vivido. Por ejemplo, aquí menciona que, aunque fuera su madrastra la debería de apoyar porque es su hija, y que el principal apoyo es el amor.

Caso 2

C2: Aún seguiría viva, pero infeliz, porque su madrastra la maltrataría todavía.

El C2 reconoce que si la niña no hubiera salido en Nochebuena seguiría viva, pero seguiría siendo infeliz, seguiría sufriendo por culpa de la madrastra. Se acepta que la condición de la niña no puede cambiar, porque no depende de ella, sino de alguien más: la madrastra.

C2: En que la abuelita bajó para llevarse a su nieta al cielo, con Dios.

El tema de la muerte lo comprende la niña y a la frase del cuento le da una buena explicación, pues relaciona el caer de la estrella con la abuelita, que bajó por su nieta y fue

quien subió con Dios. A veces se piensa que, emplear en los cuentos ese tipo de frases, con un sentido más poético, no serán tan comprensibles para los niños, pero aquí se demuestra que son capaces de darles una interpretación.

Mtro: ¿Si fueras tú la protagonista del cuento qué hubieras hecho?

C2: No hubiera salido de mi casa, aunque mi madrastra me pegara, porque mi deber es estudiar y no trabajar.

Mtro: ¿Qué hubiera sido lo más correcto?

C2: El haberme quedado en la casa y platicar con mi madrastra a que cambie su forma de ser.

El C2 expresa alternativas que pudieron pasar en el cuento, es capaz de proponer acciones, establece una empatía con la niña y comenta que, en su lugar, ella no hubiera salido esa noche, aunque le pegaran, manifestando que en ocasiones hay que afrontar la realidad, no evadirla, en donde hay momento de sufrimiento que servirá para buscar otras alternativas. Aquí menciona un argumento del porqué una niña no debe ir a trabajar, mencionando que tiene el derecho de estudiar, aunque lo menciona como un deber. Luego menciona, que lo mejor hubiera sido quedarse a platicar con su madrastra para buscar que cambie su forma de ser. Aquí Gisela está generando “una nueva propuesta de valores que incluyen mayoritariamente la comunicación y el afecto de los demás” (Colomer, 2005, p. 210).

C2: Porque al fin la niña muere y ya no iba a estar batallando con su madrastra.

C2: Le falta que aprenda la madrastra.

El C2 encuentra que la condición de la niña es difícil, por lo que acepta que murió y lo encuentra como algo que va a ocasionar que ya no siga sufriendo por culpa de su madrastra. Lo único que considera que le hace falta al final, es que algo pase para que aprenda la madrastra. Aquí se encuentra que la niña logra tomar una postura con relación a qué le falta al cuento, lo que evidencia que sí se logra una interpretación de lo que no puede cambiarse, aunque resulte triste e injusto. Gallardo y León (2008), expresan la importancia de los cuentos en la infancia, para que, a través de ellos, los niños logren interpretar las imágenes y las situaciones que en ellos suceden.

Final del cuento escrito por los niños

A continuación, se expondrán los resultados respecto a los argumentos que expresan los niños sobre el final alternativo que escribieron del cuento La vendedora de fósforos. La intención es analizar las explicaciones que dan para justificar el porqué de ese final. En la tabla 3, se transcribieron los escritos tal como los realizaron los alumnos.

Tabla 1.1.

Finales escritos por los alumnos.

CASO 1	CASO 2	CASO 3
[...]vio que la luz se iba haciendo cada vez más fuerte, por lo que era tan grande aquella luz que solo parpadeo y resulto despertar en su habitación, -fue tan solo un sueño- dijo la niña con lágrimas en los ojos por la emoción que le provoco aquel sueño, en eso solo se levantó y miro hacia la ventana notando que aún estaba nevando, fue al cuarto de su abuelita corriendo y allí estaba ella tejiendo en su silla, en eso también fue a buscar a su mamá la cual aún estaba dormida, la niña no dudo en lanzarse hacia ella para despertarla, por lo que su madre le pregunta asombrada -¿Qué tienes hija?-[...] -Nada mami, pero ¿Y mi madrastra? [...] ¿Cuál madrastra?, en eso la niña le comentó todo su sueño que había tenido, la mamá sorprendida de aquel sueño[...]tan solo le comento -mejor cámbiate recuerda que hoy es noche buena. FIN.	[...]solo la niña se había dormido en la banca, mientras que la abuela bajó desde el trono de dios para ir a visitar a la madrastra en donde le dijo -Por qué tratas mal a mi nieta? ¿Qué es lo que te hace? Si tan solo es una niña, bien sabes que yo falleciera te la había encargado de corazón -la madrastra aterrada y abergonzada tan solo se agarró a llorar y le contesto -¡discúlpeme! Pero hace poco falleció mi marido Y fue tanto la decepción y el estrés tuve que ante su perdida que siempre recale con su nieta- la madrastra arrepentida al decir esto, tan solo le prometió a la abuela de la niña que jamás la iba a maltratar y la iba a cuidar mucho mejor y a darle la atención necesaria, ya que sí quería a la niña.	Dios descendió junto con su abuela en donde bajaría exclusivamente por su nieta, ella asombrada con lo que estaba presenciando tan solo tomo la mano de su abuela y decidio marcharse con ella. Antes de llegar al trono de dios juntas decidio pasar primero con la madrastra en donde le agradeció por el haber cuidado de ella aunque la maltratara, la madrastra solo se quedo sin palabras al saber que su hijastra estaba a punto de llegar al cielo y por supuesto lograr ver su perdón hacia ella de forma impactante.

Los resultados que arrojan las entrevistas con cada caso sobre el por qué le dieron ese final, se obtienen las siguientes explicaciones. El C1, expresa que el final no le gustó, porque la niña sufría mucho, lo único bueno fue que ve a su abuelita, pero tiene que morir para

irse con ella. Menciona que le dio ese final al cuento para que la niña no muriera y que la única forma de cambiar el final, era que todo lo que pasó en el cuento fue un sueño. Argumenta que: es que los niños no deben morir así, a lo mejor si están enfermos sí; los niños no deben trabajar los papás deben cuidarlos; las abuelitas quieren mucho a sus nietos, pero se mueren pronto, mi abuelita ya se murió y me quería mucho, me tejía bufandas.

Fittipaldi (2007) afirma que, “los niños(as) no son lectores de textos escritos únicamente, sino que leen todo lo que les rodea” (p.37) y son capaces de relacionarlo con los cuentos que leen, les encuentran una relación con sus experiencias o sentimientos. En el C1, encontramos que sus argumentos para escribir su final, los sustenta en su experiencia familiar al mencionar a su abuelita, pero también maneja un argumento referido a los derechos de los niños.

El C2, expresa que: cuando un niño muere por ser maltratado da mucha tristeza; los niños no debemos trabajar sino estudiar y divertirnos, los papás deben trabajar y en el cuento no trabajaban, mejor mandaban a la niña a vender; en los semáforos hay niños que piden dinero y yo pienso que tienen una madrastra; le di ese final porque no quise que la niña muriera, es mejor darle una lección a la madrastra para que cambiara; las personas malas necesitan cambiar.

Jiménez y Gordo (2005), mencionan que los cuentos son importantes porque permiten que los niños se identifiquen con los personajes y pueden llegar a recrear sus acciones al trasladarlas al mundo que los rodea. Encontramos en el C2, que sus argumentos se centran en esta idea, pues se logra recrear la condición del personaje del cuento con los niños que piden dinero en los semáforos. Se encuentra una coincidencia con el C1, respecto a los derechos de los niños y las obligaciones de los padres. A la vez, menciona un argumento que tiene relación con los valores, en donde las personas malas deben cambiar.

El C3, explica que le dio ese final al cuento porque, la vida de la niña no iba a cambiar, la madrastra siempre la maltrataría y a su papá no le importaba; todos tenemos que ser felices, hay niños que siempre van a sufrir, que tengan papás que no los quieran, que se peleen mucho; en mi casa mis papás a veces se pelean me regañan.

Bettelheim (1975), precisa la idea de que los cuentos transmiten a los niños que la lucha ante las dificultades de la vida son inevitables, también menciona que los lectores encuentran repercusiones de lo que pasa en los cuentos con las historias de su propia vida. Los argumentos del C3, tiene relación con estas ideas, pues el alumno expresa que la vida de la niña no va a cambiar, aquí entiende que las dificultades a las que se enfrenta este personaje son inevitables, comprende eso, por esa razón, el final que escribe sigue siendo negativo. El alumno no únicamente se queda con lo que pasa en el cuento, sino que lo relaciona con su propia condición, con su historia de vida, al mencionar que sus papás se pelean y la regañan, realiza una recreación de la condición de la niña del cuento con su ambiente familiar.

Discusión

Son muy escasas las investigaciones que se centran en indagar las opiniones de los niños respecto a los diferentes tipos de finales de los cuentos infantiles y, aún menos, las que analizan los finales alternativos que proponen los niños a los cuentos con diferentes finales.

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, se encontró que los niños reconocieron el tipo de final de los cuentos presentados y lograron tomar una postura, así como comparar cada uno de los finales y proponer finales alternativos sustentados en las acciones de cada cuento. Entonces, resulta importante para la formación crítica del niño como lector, que el docente trabaje en las aulas cuentos con diferentes finales, no solo el tradicional positivo, (Colomer, 2005, 2016; Fernández de Gamboa, 2018) para que sean interpretados y se asuma una postura crítica y valorativa sobre los personajes, sus acciones y el final. Pues, el estudio ha demostrado que los niños tienen la capacidad como lectores para hacerlo. Al respecto, se coincide con Fernández de Gamboa (2018), cuando en su estudio hace referencia a que, “el acceso a obras con diferentes tipos de final resulta esencial para la formación literaria del lector, dado que cada tipología moviliza aprendizajes específicos y aporta experiencias literarias diversas.” (p. 38).

El estudio demostró, que los niños se interesan más y son más activos como lectores, cuando leen en el aula cuentos con finales diferentes, porque permite comparar los finales e identificar qué es distinto en cada cuento y eso los llevó a identificar argumentos para proponer un final alternativo pero apegado a la realidad de los personajes. Es decir, se fue más allá de simplemente comprender la trama del cuento, se logró establecer una empatía con los personajes, pero a la vez ser conscientes de su realidad y condiciones de vida. Estos resultados, coinciden con los hallazgos de Kermode, en donde concluye que “el sentido de un final, es decir, la importancia del final como un elemento organizador, no solo de la propia trama de la obra, sino también para dar sentido al mundo que nos rodea.” (como es citado en Fernández de Gamboa, 2018, p. 29).

Conclusiones

Los cuentos permiten la activación del pensamiento, por un lado, para entender la naturaleza del hecho que se narra y, por otro lado, para interpretarlo. Siempre los niños le dan sentido a lo que sucede en los cuentos, reconocen cómo es el personaje, quién es bueno, quién malvado, quién sufre, qué acciones no son correctas, y todo eso lo juzgan, debido a la concepción que tienen de las cosas, es decir, tienen una visión de cómo funciona lo que sucede en su contexto.

Los finales de los cuentos, representan un aspecto importante, porque permiten entender por qué termina así una historia, qué se hizo o se dejó de hacer para llegar a ese tipo de final o qué se pudo evitar o cómo se debió actuar ante tal circunstancia y todos estos elementos son los que marcan el rumbo del porqué terminó así. Esto ocasiona que nos guste o no, que estemos de acuerdo o no, que mejor debió terminar de esta forma y, tiene que ver, con las interpretaciones que tenemos de cómo funcionan o deben ser las cosas.

Un primer aspecto de la investigación, fue identificar los tipos de finales que más les gustan a los niños, por eso se seleccionaron cuentos con diferente desenlace para conocer su gusto o no. Una de las ideas que se tiene, es que los niños deben leer cuentos con finales felices y son lo que más circulan y leen en el contexto escolar y familiar. Un argumento que se da al respecto, es que este tipo de finales funcionan como un elemento tranquilizante, en donde el niño va a identificar y va a entender, que, aunque se presenten las peores dificultades, los peores sufrimientos, siempre al final todo saldrá bien y se será feliz por siempre.

Cuáles fueron los tipos de finales que más les gustaron a los niños. Los tres casos, manifestaron aceptación por el final feliz y los tres casos manifestaron disgusto por el final negativo. Colomer (2005), precisa que el uso de nuevos desenlaces en los cuentos para niños, sobre todo los de final negativo, ha estado acompañado de polémicas sobre su idoneidad. Una de las más habituales es que, “niega su conveniencia al cuestionar hasta qué punto esos elementos pueden ser entendidos o asimilados psicológicamente por los niños” (p. 210).

Los casos estudiados en este trabajo, evidencian una comprensión de las acciones y las dificultades de los personajes, así como de diferenciar y opinar sobre cada uno de los finales, por qué les gusta o disgusta, además, no sólo toman en cuenta al escribir su final alternativo lo que sucede en la trama, sino que, se considera lo que viven en su propio contexto social y familiar. Los alumnos al escribir el final alternativo del cuento negativo, no lo hacen por ocurrencia, son capaces de relacionar lo que sucede en el cuento con elementos de su vida y eso los lleva a tomar decisiones en sus escritos.

Los argumentos que expresan los alumnos para justificar el final alternativo que le dieron al cuento, se centran en su vida familiar, los derechos de los niños, los valores, las dificultades que se tienen en la vida y en sus propias historias de vida.

Referencias

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16(3), 2-21. Obtenido de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*, 203-217.
- Colomer, T. (2016). ¿Fueron felices y comieron perdices? El sentido del final en los libros para niños. *CLIJ*, 29, 6-14.
- Fernández, C. G. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas* (26), 1-8.
- Fernández de Gamboa, K. (2018). Los finales en la literatura infantil contemporánea. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 27-42. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/download/338905/429812>

- Fittipaldi, M. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo. En A. P. Cerrillo, C. Cañamares, & C. Sánchez Ortiz, *Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca, CEPLI-Universidad Castilla-La Mancha, 363-369.
- Gallardo, P., y León, J. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. España: Wanceulen Editorial.
- Jiménez, M. L., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & saber*, 5 (10), pp. 151-170.
- Larrosa, J., Amaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, J., y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Capítulo 2. La coevaluación como estrategia de aprendizaje experiencia de evaluación formativa en educación Normal.

Mario Alberto Quiñonez Ayala

Daniela Romero Robles

Marcelino González Maitland

Escuela Normal Superior plantel Hermosillo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.2>

Resumen

El presente trabajo comparte las consideraciones para el diseño de mecanismos de coevaluación que favorezcan el desarrollo de la competencia evaluativa de futuros docentes. En el trabajo se comparten las condiciones del diseño de la propuesta de intervención y el análisis de la implementación, además de conclusiones sobre la incorporación de coevaluaciones sistemáticas y reflexiones para validar su eficiencia en el desarrollo de la capacidad evaluativa de los participantes. Como herramientas adicionales, en el trabajo se incorporan siete dimensiones de la evaluación formativa y la noción de idoneidad didáctica propuesta por el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemáticos (EOS).

Palabras clave

Coevaluación, competencia evaluativa, evaluación formativa.

Introducción

Como consecuencia de la estrategia de fortalecimiento y transformación de escuelas normales, en el año 2018 se implementó una reestructuración de los programas educativos para el desarrollo de las nuevas generaciones de docentes en el país. El nuevo perfil de egreso de la educación normal se define en términos de competencias genéricas, profesionales y disciplinares; donde éstas últimas hacen referencia a los elementos propios del campo de la ciencia, pedagogía y didáctica de su especialidad. De lo anterior, las competencias genéricas y profesionales se convierten en un referente común de las diferentes licenciaturas de educación secundaria, por lo que se reconoce la relevancia de reflexionar y promover estrategias para su desarrollo. En particular, se destaca la competencia profesional que declara que el egresado “evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional”, donde se puntualiza en la valoración de acuerdo con la especialidad, el diseño y uso de instrumentos, y la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (DEGEsUM, 2018).

La consideración de la evaluación formativa como un componente explícito del perfil de egreso, reconoce la importancia de desarrollar la competencia en los espacios de formación inicial; además de incluir, un proceso continuo cuya finalidad es que los estudiantes sean capaces de autorregular su aprendizaje mediante el acceso a información útil para la mejora de su desempeño, lo cual también es declarado por Rodríguez e Ibarra (2012) que afirman que:

...información útil, relevante y prospectiva facilitada al estudiante sobre su proceso, nivel competencial y resultados a través de la cual, además de mejorar su desempeño concurre la posibilidad de modificar o mejorar en un futuro inmediato. Esta información puede ser facilitada por el profesorado, los compañeros o por el propio estudiante. (p. 4)

Por lo anterior, se puede asumir que el plan de estudios 2018 invita a generar experiencias de aprendizaje que incorporen prácticas de evaluación formativa que les permitan a los futuros docentes reflexionar sobre las mismas, facilitando con ello que los estudiantes normalistas puedan replicarlas en su futura práctica docente. Por la diversidad de elementos que pueden ser considerados, el presente trabajo se restringe al estudio de un proyecto de intervención que incorpora los componentes de evaluación formativa dirigido a estudiantes del programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES), aunque la experiencia es replicable en otros programas, el mayor beneficio del contexto es el aprovechamiento de las concepciones de estadística descriptiva e inferencial de los participantes y la orientación de la evaluación formativa a un entorno predominantemente cuantitativo.

Entre los componentes teóricos guía para el trabajo se destacan dos como centrales, el primero es la consideración de las dimensiones de evaluación formativa de Ramos y Rueda (2020) y que fue utilizado para diseñar el plan de acción a nivel macro. El segundo componente es la noción de idoneidad didáctica y permite puntualizar los elementos que deben atenderse para la valoración de una intervención didáctica.

Los objetivos del trabajo planteados como guía son los siguientes:

- * Analizar los elementos que incorporan los estudiantes al realizar una evaluación entre pares y autoevaluación.

- *Estructurar una propuesta general para la valoración de desempeño.

- *Diseñar una experiencia de evaluación formativa que favorezca el desarrollo de la competencia evaluativa de los futuros docentes.

- *Analizar la experiencia de evaluación formativa.

Revisión de la Literatura

El concepto de evaluación formativa es bastante popular y recurrente en el presente académico, resaltando la importancia de ofrecer retroalimentación a los participantes y brindando las herramientas suficientes para modificar y mejorar su futuro inmediato. Aunque la relevancia no se cuestiona, la implementación no es trivial y debe de ser antecedida por un compromiso entre los participantes. Para la construcción del trabajo y elaborar una propuesta que favorezca la participación y atienda las necesidades de los diferentes actores, se consideran las siete dimensiones de evaluación formativa presentada por Ramos y Rueda (2020), las cuales fueron traducidas a etapas de negociación con estudiantes para clarificar el papel que juegan y las expectativas de su participación. Las dimensiones son presentadas de forma sintética a continuación:

- * La dimensión social, que determina el rol de los implicados en el proceso de evaluación, su actuar, su sentir y el nivel de participación.

- * La dimensión política, donde se manifiestan las razones o intenciones sobre el por qué evaluar.

- *La dimensión ética, donde se deja de manifiesto a los individuos que deben beneficiarse en una evaluación formativa y los estándares considerados.

- *La dimensión teórica y filosófica, donde se determina el mecanismo de evaluación, los criterios elegidos y su pertinencia con respecto al modelo educativo.

- *La dimensión procedimental, en la que se determina el proceso que se debe seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora.

- *La dimensión metodológica, que atiende a las herramientas pertinentes y los mecanismos para procesar información.

*Relacionado con el punto anterior, se declara la dimensión de fines y usos, que invita a reflexionar sobre la utilidad de los resultados obtenidos.

De forma complementaria, las dimensiones política y teórica fueron enriquecidas por la noción de idoneidad didáctica, la decisión se atribuye a la necesidad de incorporar mecanismos de evaluación de los proyectos de intervención didáctica. El concepto de idoneidad didáctica es presentado por Godino (2011); y considera los siguientes elementos:

*Idoneidad Epistémica: Grado de representatividad de los significados institucionales implementados (o pretendidos), respecto de un significado de referencia.

*Idoneidad Cognitiva: Grado en que los significados implementados (pretendidos) están en la zona de desarrollo potencial de los alumnos, así como la proximidad de los significados personales logrados a los significados pretendidos/implementados.

*Idoneidad interaccional: Grado en que los modos de interacción permiten identificar y resolver conflictos de significado (conflictos semióticos) y favorecen la autonomía en el aprendizaje.

*Idoneidad mediacional: Grado de disponibilidad y adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

*Idoneidad Emocional: Grado de implicación, interés y motivación de los estudiantes

*Idoneidad ecológica: Grado de adaptación curricular, socioprofesional y conexiones intra e interdisciplinarias.

*Los componentes teóricos propuestos son considerados como referencia y se convierten en la justificación metodológica del trabajo.

Metodología

El trabajo se enmarca en un paradigma socio crítico, al integrar elementos teóricos y prácticos, además de estudiar un contexto específico que se pretende transformar mediante la crítica social, la autorreflexión y la participación del colectivo (Alvarado y García, 2008).

En esta sección se precisan los aspectos metodológicos del trabajo y la valoración de su congruencia, para lo anterior se organiza el trabajo en cuatro fases, que se delimitan por las dimensiones de evaluación formativa y, de forma paralela, se indican las técnicas e instrumentos incorporados.

En la Figura 2.1 se especifica el esquema metodológico, el cual se organizó con la secuencia de las dimensiones de evaluación formativa y las técnicas e instrumentos utilizados.

Figura 2.1

Esquema metodológico

	Dimensiones de evaluación formativa	Técnicas	Instrumentos
Fase 1	Social Ética	Grupo focal (2)	Guía de tópicos
Fase 2	Política Teórica y filosófica	Revisión documental Trabajo de escritorio	
Fase 3	Procedimental Metodológica	Censo	Cuestionario
Fase 4	Utilidad	Observación	Registro narrativo

Para apoyar al lector, se presenta una explicación sintética de cada fase, que esencialmente contiene dos elementos, clarificar cómo se atendió la dimensión de evaluación formativa propuesta y las consideraciones para la selección de las técnicas e instrumentos elegidos.

Fase 1

Para la atención de las dimensiones social y ética, las cuales se relacionan con la participación y responsabilidad en la práctica evaluativa, se implementaron dos grupos focales conformados por ocho estudiantes en cada uno. Las sesiones de los grupos focales fueron intercaladas y enriquecidas con las respuestas del grupo anterior, generando un total de seis sesiones de una hora cada una. Todos los participantes fueron alumnos de quinto semestre de la especialidad de matemáticas y se llevó a cabo en el semestre escolar 2021-2.

Fase 2

Para la consideración de las dimensiones política y teórica, en las cuales se clarifican las intenciones de evaluar, los criterios y la relación con el modelo educativo, para profundizar sobre los elementos fue necesaria una revisión del plan de estudios y extraer el significado de “evaluación” que se promueve como parte del contenido curricular. Posteriormente, se incorpora la información para el diseño de un instrumento guía para la coevaluación de los participantes.

La revisión documental buscó identificar los cursos del plan de estudios de LEA-MES que tienen relación explícita con la competencia profesional “evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional”, donde se puntualiza en la valoración de acuerdo con la especialidad, el diseño y uso de instrumentos, y la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (DEGEsUM, 2018).

Entre los resultados destacados, se identificaron tres asignaturas de la malla curricular con mención explícita del concepto de evaluación vinculado a la competencia profesional; las primeras son cursos del trayecto de práctica profesional y los propósitos se orientan a la evaluación del docente y su práctica mediante la metodología de investigación acción

participante, los cursos específicos son: Práctica docente en el aula (SEP, 2019b) y Estrategias de trabajo docente (SEP, 2020a). La tercera asignatura es el curso de Planeación y evaluación (SEP, 2019a), donde el contenido propuesto se restringe a reflexiones sobre el modelo competencial y metodologías para planear, gestionar y evaluar la práctica docente.

Ante la ausencia de experiencias relacionadas con evaluar a estudiantes fue necesario aprovechar espacios en otras asignaturas y promover el desarrollo de la competencia, además de incorporar la teoría de idoneidad didáctica (Godino, 2011) para generar indicadores generales pero relacionados con la futura práctica docente. Los cuatro indicadores y su relación con cada idoneidad se indican en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1

Correspondencia entre indicadores de cuestionario e idoneidades didácticas.

Indicador	Relación con criterios de idoneidad
El expositor muestra dominio sobre la resolución del problema (argumenta coherentemente sus resultados)	Idoneidad Epistémica: busca medir que los objetos involucrados en la actividad, las definiciones, propiedades y acciones del sujeto formen parte del significado institucional de referencia y pretendido. Idoneidad Cognitiva: busca medir que los conceptos matemáticos fundamentales abordados previamente en otros cursos sean efectivamente utilizados en la resolución del problema. Idoneidad Interaccional: busca medir lo adecuado de la presentación alrededor del tema, considerando organización, fluidez al hablar, énfasis en conceptos matemáticos involucrados.

El expositor responde de manera satisfactoria las dudas planteadas por la comunidad	Idoneidad Afectiva: busca medir si se favorece la argumentación y se resaltan las cualidades de estética y precisión de las matemáticas. Idoneidad Interaccional: busca medir la interacción entre el que presenta el problema y los involucrados, reconociendo y resolviendo los conflictos planteados, favoreciendo el diálogo, validando afirmaciones, conjeturas y respuestas apoyándose en argumentos matemáticos.
El expositor utiliza elementos que favorezcan la resolución y comprensión del problema (dibujos, gráficos, expresiones algebraicas, expresiones numéricas, entre otras)	Idoneidad mediacional: busca medir el uso de materiales manipulativos e informáticos que permitan la introducción de buenas situaciones, lenguajes, procedimientos y argumentaciones. Idoneidad ecológica: busca medir la integración de nuevas tecnologías, la innovación basada en la práctica reflexiva y de qué manera los contenidos se relacionan con otros contenidos intra e interdisciplinarios.
El expositor utiliza un lenguaje pertinente para la comunidad a la que se dirige.	Idoneidad Interaccional: busca medir el uso correcto de definiciones y procedimientos, así como el nivel del lenguaje empleado al público al que se dirige.

Nota. Descripción de indicadores para actividades de presentación y relación con la teoría de idoneidad didáctica. Elaboración Propia.

Fase 3

Las dimensiones procedimental y metodológica fueron trabajadas de forma simultánea, ya que atienden las decisiones para asegurar la efectividad del proceso (considerando las herramientas, recursos y alcance pretendido). El instrumento se puso a prueba en presentaciones sistemáticas de dos grupos de LEAMES durante el semestre 2022-1, los cuales están conformados por 25 y 29 alumnos.

La asignatura elegida para la implementación de la coevaluación fue el curso de “Geometría Plana y del Espacio”, en los que se destacan dos componentes del propósito general:

Adquiera gusto por los retos que ofrecen los problemas geométricos para la elaboración de conjeturas, y reconozca la importancia de escuchar y analizar los argumentos de sus compañeros en su propia construcción.

Reconozca los procesos de enseñanza y aprendizaje del razonamiento geométrico que tienen lugar en las aulas de la formación inicial a través de la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje y de los procesos de enseñanza del docente para identificar el posible impacto en el desarrollo de los aprendizajes en la educación obligatoria (SEP 2020b, p5).

La relación del curso con el proceso de enseñanza y el análisis de la argumentación, son los componentes que justifican la incorporación de la estrategia de coevaluación como un mecanismo necesario para el trabajo en el aula.

El docente titular asignó quince sesiones para la resolución y presentación de problemas de geometría (cuatro diarios). De forma individual, los estudiantes seleccionan tres problemas y debían presentar el método de solución utilizado a sus compañeros, para recabar información se generó un google forms por sesión para que el resto de estudiantes evaluaran a los presentadores con los criterios determinados. Vale la pena destacar que el formulario incluyó una escala de valores de 1 a 5, pero sin compartir una rúbrica para la asignación (la finalidad era que los estudiantes determinarían de forma personal el desempeño del presentador).

Al concluir cada sesión (cuatro presentaciones), se compartía un google forms para que los evaluadores y el responsable de la exposición asignaran un puntaje de los cuatro indicadores que representan a los elementos de la teoría de idoneidad didáctica.

Fase 4

La última dimensión de la evaluación formativa atiende la utilidad entre los participantes, en la cual se invita a la reflexión sobre el papel de los resultados y la interpretación de los mismos para obtener una mejora. La estrategia incorporada consistió en recabar los comentarios relacionados con el mecanismo de evaluación, registrando las solicitudes de mayor información o consultas sobre el procesamiento utilizado.

Resultados

Siguiendo la estructura del apartado previo, en la siguiente sección se presentan los resultados más relevantes de las fases 1, 3 y 4; por ser consideradas las más enriquecedoras del trabajo realizado.

Fase 1

Como se mencionó previamente, la guía de tópicos se restringió a generar acuerdos sobre cinco puntos centrales de la evaluación de productos de compañeros, presentando la coevaluación como la estrategia a seguir.

La primera interrogante fue: ¿cómo asignar un puntaje al producto de los compañeros? Por lo que los participantes generaron catorce mecanismos cuantitativos que incorporan estadísticos de tendencia central (predominantemente la media aritmética), al concluir con la etapa de propuesta se realizó una votación entre los involucrados y se determinó que el puntaje asignado a las presentaciones sea con el cálculo de la media aritmética sin incluir valores extremos (el más grande y el más pequeño, como mecanismo de protección si algunos compañeros no prestan la atención debida durante las presentaciones).

La segunda interrogante fue: ¿cómo favorecer la participación y objetividad de los evaluadores? Los estudiantes coincidieron en la relevancia de integrar penalizaciones y descuentos en los puntos del evaluador, además de que el puntaje asignado priorice su desempeño y no su sola participación. En varios momentos de la discusión, se utilizaban escenarios “hipotéticos” como mecanismos para visibilizar a sujetos cuya participación y compromiso con la tarea sería cuestionable, reconociendo la importancia de los correctivos porque su aportación incide en el puntaje de cada producto.

La tercera pregunta de la guía de tópicos fue: ¿cómo asignar un puntaje al evaluador? La interrogante nuevamente invitó a la creatividad de los participantes y se propusieron ocho métodos cuantitativos, los cuales evolucionaron entre dos categorías. En el primer grupo de opciones se destacan mecanismos con puntos adicionales, que pretendían proteger o evitar afectaciones sobre errores potenciales, los métodos fueron desechados por los participantes al reconocer que no permitían identificar la mejora de la competencia evaluativa. Por lo anterior, se generaron variantes de las propuestas en donde el puntaje máximo (10) solamente será obtenido por los estudiantes cuyo desempeño como evaluador sea impecable. Al concluir la discusión, se determinó democráticamente que la calificación del evaluador en cada actividad se calcularía con un valor inicial de 10 puntos menos una penalización equivalente a la puntuación de estandarizada y se obtiene de la siguiente forma:

$$\text{Calificación de evaluador} = 10 - X - XS$$

Donde X representa la calificación propuesta al producto presentado, X equivale a la media de calificaciones recopiladas en la actividad (omitiendo extremos) y S indica la desviación estándar de las calificaciones. Como justificación para el uso de la desviación estándar se mencionó que las presentaciones de algunos estudiantes eran “fáciles” de evaluar al tener un historial académico bueno y los resultados obtenidos manifiestan poca variación (una característica común entre estudiantes destacados), mientras que se requería que el cálculo se adaptara a estudiantes intermitentes o con alta variación.

Las últimas preguntas fueron ¿qué retroalimentación proporcionar al evaluador para mejorar su desempeño? y ¿qué información adicional se obtiene de los puntajes asignados? En este punto los estudiantes coincidieron en la importancia de recibir retroalimentación frecuente y un apoyo cualitativo del rendimiento, la principal solicitud fue que se les indicara el nombre de los compañeros con respecto a los cuales su criterio de evaluación era cuestionable, ya sea porque la evaluación propuesta está “muy” por encima de la media global o “muy” por debajo de la misma.

Fase 3

A partir de la elección de la asignatura y el tipo de tareas esperadas, durante cada sesión se presentaban cuatro problemas de geometría a cargo de diversos estudiantes, ya que cada uno debía completar dos presentaciones durante el periodo en el que se implementó la estrategia (aproximadamente mes y medio, con dos sesiones semanales en cada uno de los grupos). Cada presentación tenía una duración de 15 minutos y el estudiante responsable debía profundizar sobre la estrategia utilizada e indicar la respuesta correcta al problema. Para favorecer las aportaciones críticas del resto de estudiantes se compartía la lista de problemas con una semana de anticipación y todos debían proponer una respuesta al problema previo a las presentaciones.

Como se mencionó previamente, cada sesión permitía recabar la valoración de cuatro presentaciones a través de un google forms para que los evaluadores y el responsable de la exposición asignaran un puntaje de elementos de la teoría de idoneidad didáctica. En la Figura 2.1 se presenta un ejemplo de procesamiento obtenido con uno de los grupos de estudio (grupo A), donde cada columna indica la calificación de los evaluadores sobre una misma presentación.

Figura 2.1

Procesamiento de información de evaluadores

GRUPO A	CALIFICACIÓN COMO EVALUADOR				18/02/22
	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4	
ESTUDIANTE A.01	9.33	9.42	9.21	8.54	
ESTUDIANTE A.02	9.65	9.30	9.33	9.47	
ESTUDIANTE A.03	9.65	8.55	9.71	8.54	
ESTUDIANTE A.04					
ESTUDIANTE A.05	9.88	9.42	9.42	9.93	
ESTUDIANTE A.06	9.39	9.30	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.07	9.65	9.30	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.08	6.54	6.85	6.92	6.58	
ESTUDIANTE A.09					
ESTUDIANTE A.10	9.65	9.84	9.47	9.47	
ESTUDIANTE A.11	9.88	9.84	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.12					
ESTUDIANTE A.13	9.88	9.30	9.67	9.93	
ESTUDIANTE A.14	9.65	9.30	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.15	9.39	9.30	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.16	9.39	9.30	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.17	9.65	9.73	9.67	9.67	
ESTUDIANTE A.18	9.39	9.30	9.47	9.47	
ESTUDIANTE A.19	9.88	9.73	9.42	9.42	
ESTUDIANTE A.20	9.87	8.14	7.84	9.93	
ESTUDIANTE A.21	9.33	9.73	9.42	9.54	
ESTUDIANTE A.22	9.65	9.73	9.67	9.93	
ESTUDIANTE A.23	9.65	9.73	9.67	9.93	
ESTUDIANTE A.24					
ESTUDIANTE A.25	8.87	9.30	9.21	9.42	
DOCENTE	9.65	9.73	9.47	9.54	

Nota. Imagen de resultados del grupo A obtenidos durante la sesión del 15 de febrero de 2022. Elaboración Propia.

La puntuación más baja identificada en la imagen fue obtenida por el estudiante A.08 durante la presentación del problema 1, lo que significa que tuvo un error de 3.66 desviaciones estándar con respecto a lo propuesto grupalmente (puntuación estandarizada). En la imagen también se destaca que los estudiantes con los códigos A04, A09, A12 y A24 no se presentaron a la sesión, por lo que no se involucraron en la evaluación de las presentaciones.

Adicional a la tabla por sesión, la información generó un acumulado para cada alumno que se compartió de forma semanal, permitiendo a los participantes acceder a un seguimiento de su desempeño y señalando eventos atípicos. En la Figura 2.3 se comparten las calificaciones como evaluador del estudiante con el código de A25, además se incluye la media y dispersión de su desempeño (media aritmética de 9.26 y desviación estándar de 0.47) y se indican las experiencias en la que su resultado como evaluador fue notablemente más bajo de lo habitual (resaltadas en amarillo), la finalidad es que pueda reconocer las variables involucradas y corrija la “poca objetividad” en futuras experiencias.

Figura 2.3

Calificaciones totales del estudiante A25

	18/02/22	18/02/22	18/02/22	18/02/22	17/02/22	17/02/22	17/02/22	17/02/22
ESTUDIANTE A.70	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4
	8.87	9.89	9.79	9.47	8.87	8.79	9.87	9.87
ESTUDIANTE A.70	20/02/22	21/02/22	22/02/22	21/02/22	24/02/22	24/02/22	24/02/22	24/02/22
	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4
	9.14	8.89	8.87	9.47	8.79	8.89	9.89	8.71
ESTUDIANTE A.70	18/03/22	18/03/22	04/04/22	03/04/22	04/04/22	18/03/22	18/03/22	18/03/22
	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4
	9.67	8.71	9.49	9.71	8.79	8.74	9.71	9.49
ESTUDIANTE A.70	22/03/22	22/03/22	22/03/22	22/03/22				
	PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4				
	9.89	8.71	9.79	9.89				
					MEIA	DESVIACION		
					9.26	0.47		

Nota. Imagen de resultados del estudiante con el código A25 que incluye todas las experiencias en las que se solicitó la evaluación de compañeros en el grupo A (28 eventos). Elaboración Propia.

Fase 4

Los resultados principales se describen en dos direcciones, la primera es la información que se puede extraer de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes y, la segunda variante, consiste en el registro de nuevos elementos, solicitados por los participantes para mejorar en su desempeño (mientras se evaluaba su presentación).

El procesamiento utilizado no fue una temática de particular interés para los estudiantes involucrados, una explicación factible era el semestre de los participantes y el nulo antecedente de estadística inferencial. Al margen la superficialidad en el manejo de los cálculos, se considera una experiencia satisfactoria por la recurrencia de los estudiantes de explicar, por iniciativa propia, los distintos puntajes atípicos.

Como elemento complementario, también se registró la solicitud de tres estudiantes del grupo B que pidieron mayor detalle del cálculo asignado a sus presentaciones, especí-

ficamente sobre los puntajes obtenidos en los indicadores (relacionados con los criterios de idoneidad didáctica). En atención a la solicitud, se realizaron envíos individuales que incluyen los gráficos a los que se tiene acceso en google forms y, al cuestionarlos sobre la finalidad de acceder a la información, su respuesta se limitó a conocer el rubro que deben atender para mejorar la calificación de futuras presentaciones. Al incluir este tipo de interacciones como prácticas sistemáticas, se promueve la intencionalidad de los participantes de ajustarse a los elementos considerados por el grupo y se espera que sean incluidos en experiencias futuras.

Discusión

En este punto, ya es pertinente reflexionar sobre la eficiencia de la intervención y los beneficios de incorporar una práctica evaluativa sistemática que proporcione a los participantes información que desarrolle la competencia evaluativa. Con tal finalidad, se depuró la lista de participantes a aquellos que se involucraron en, al menos, el 85 % de las evaluaciones realizadas por el grupo y sin desempeños atípicos durante la última sesión. Posteriormente, se calculó el error obtenido en la primera sesión y la última, para asignar un puntaje de diferencia que indica el error acumulado. La información se organizó en tablas como la que se presenta en la Figura 2.4.

Figura 2.4

Extracto de la evolución del desempeño en experiencias evaluativas

	PRIMERA SESIÓN				ÚLTIMA SESIÓN				ERRORES SOCIAL	ERRORES INDIV.	DIFERENCIA
	22-03-22	22-03-22	22-03-22	22-03-22	22-03-22	22-03-22	22-03-22	22-03-22			
	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4			
ESTUDIANTE A 1	4.14	4.85	4.93	4.58	4.71	4.34	4.71	4.78	3.34	3.45	10.95
ESTUDIANTE A 2	9.15	9.39	9.42	9.42	9.35	9.71	9.70	9.68	2.34	1.99	1.87
ESTUDIANTE A 3	4.43	4.48	4.32	4.43	4.45	4.71	4.70	4.68	3.34	3.11	1.59
ESTUDIANTE B 1	4.29	4.45	4.48	4.42	4.23	4.22	4.46	4.39	4.68	2.87	1.21
ESTUDIANTE B 2	9.46	4.57	9.86	4.42	9.49	4.43	9.46	2.77	4.23	1.14	3.09
ESTUDIANTE B 3	9.36	7.29	7.46	4.42	4.46	4.43	4.46	4.77	4.68	2.88	2.89

Nota. Extracto de tabla con la valoración de la primera y última experiencia de evaluación, incluye los acumulados de error de ambas experiencias y la diferencia entre los errores obtenidos (que indican el número de desviaciones estándar de separación con respecto a la media global). Elaboración Propia.

El mecanismo de selección redujo la lista a 29 estudiantes y el resto fue descartado por no cumplir con los requisitos de participación determinados. Para validar la eficiencia de la estrategia se realizó una prueba de hipótesis para muestras pareadas, con un nivel de significancia de 5%. La hipótesis nula asume que la intervención no es efectiva o que la diferencia es menor o igual a cero, mientras que la hipótesis alternativa indica que la modificación en la competencia evaluativa tuvo una mejora.

El valor $\alpha=1.7011$ representa el valor de contraste para prueba de cola derecha y el valor con 28 grados de libertad es de $t_c=1.9994$. Por los resultados obtenidos se considera que la diferencia es significativa, por lo que se tiene evidencia estadística para concluir que la intervención propuesta favorece la competencia evaluativa de los participantes.

Figura 2.5

Calificaciones totales del docente titular del curso de Geometría plana y del espacio

Calificaciones totales del docente titular del curso de Geometría plana y del espacio

Nota. Imagen de resultados del docente que incluye todas las experiencias en las que se solicitó la evaluación de sus estudiantes en los grupos A y B, con 28 y 41 eventos respectivamente. Elaboración Propia.

El último punto es la identificación de estudiantes que se autoevaluaban con puntajes por debajo de la valoración de los compañeros, manifestando un rigor adicional y permitiendo que la estrategia visibilice este tipo de prácticas o canalizando el acompañamiento a otras instancias si es recurrente (tutorías, acompañamiento psicológico o pláticas con el profesor).

Conclusiones

La competencia evaluativa se reconoce como un componente necesario para los futuros docentes, pero son pocos los intentos de reflexionar sobre su desarrollo y el tipo de prácticas que favorecen tal habilidad. Marín y Guzmán (2011) reconocen la evaluación de las competencias docentes como un problema complejo e invitan a construir propuestas teórico-metodológicas, susceptibles de ser puestas en práctica y pertinentes para resolver la tarea.

El presente trabajo representa el primer acercamiento a un modelo didáctico que favorece el desarrollo de la competencia evaluativa, atribuyendo un papel destacado a la coevaluación que involucra activamente a los estudiantes en la toma de decisiones de inicio a fin del proceso. La experiencia y responsabilidad compartida permite que docentes y estudiantes, conjuntamente, clarifiquen los objetivos del aprendizaje y definan los criterios o estándares para su calificación y mejora continua.

El modelo didáctico presentado es una aportación para la toma de decisiones a partir de información cuantitativa, permitiendo que los actores educativos utilicen herramientas estadísticas y su interpretación como parte del entrenamiento de la competencia evaluativa necesaria en su futura práctica docente.

Entre las posibles líneas de desarrollo se destaca la sistematización de los datos recopilados para compartir cálculos y conclusiones en tiempo real y replicación de la intervención en otros programas de educación normalista, enriqueciendo los indicadores con elementos propios de otras líneas de especialidad.

Referencias

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187- 202.
- DEGESuM (2018). Planes 2018, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas.
- Godino J. (2011). XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM-IACME), Recife (Brasil). Recuperado el 11 de marzo de 2022, Disponible en: https://www.ugr.es/~jgodino/eos/jdgodino_indicadores_idoneidad.pdf
- Marín, R. & Guzmán, I. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. [fecha de Consulta 2 de junio de 2022]. ISSN: 1575-0965. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>

- Ramos L. & Rueda M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XLII, número 169. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59287/52527
- Rodríguez, G. & Ibarra, M. (2011). De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. Cadiz: Universidad de Cádiz, Evalfor.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019a). Programa del curso: Planeación y evaluación. Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio, DEGESuM. México. Disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/MAT/1431.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019b). Programa del curso: Práctica docente en el aula. Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio, DEGESuM. México. Disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/MAT/1435.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020a). Programa del curso: Estrategias de trabajo docente. Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio, DEGESuM. México. Disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/MAT/1446.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020b). Programa del curso: Geometría plana y del espacio. Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio, DEGESuM. México. Disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/MAT/1444.pdf>

Capítulo 3. Museos y formación docente: el proceso de favorecer prácticas transformadoras y su impacto en los documentos recepcionales. El caso del museo de memoria y tolerancia y la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Marcela Hernández González
Edith Linares Alemán
Rosario Maldonado Torres

Escuela Normal Superior de Michoacán

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.3>

Resumen

Este trabajo derivó del análisis de los objetivos de los cursos de inglés en los planes de estudio 2018 y del hallazgo de un vacío curricular, ya que en los programas no existen espacios que promuevan el desarrollo de la habilidad didáctica en los futuros docentes. El propósito fue establecer un escenario posible donde practicaran la enseñanza del inglés en preescolar y primaria, a la vez que desarrollaran su propio nivel de dominio. Los resultados apuntan a la concientización de los actores sobre la integración de la enseñanza del inglés en las escuelas de práctica, al desarrollo de habilidades comunicativas y docentes en los estudiantes y al creciente sentido de responsabilidad hacia la impartición de la asignatura.

This work derived from the analysis of the objectives of the English courses in the 2018 study plans and the finding of a curricular gap, since there are no spaces in the programs that promote the development of didactic skills in future teachers. The purpose was to establish a possible scenario where they would practice teaching English in preschool and elementary school while developing their own level of proficiency. The results point to the awareness of the actors about the integration of English teaching in practice schools, the development of communicative and teaching skills in students, and the growing sense of responsibility towards the teaching of the subject.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, educación normal, prácticas profesionales, competencias docentes.

Introducción

El presente trabajo es un informe de los resultados obtenidos en la implementación de una estrategia para favorecer en los estudiantes normalistas un mayor dominio del idioma inglés y el desarrollo de habilidades básicas para la enseñanza de este en educación básica por las formadoras de inglés de la Escuela Normal de las Huastecas (ENDH), ubicada en Huejutla, Hidalgo.

En la propuesta curricular de los planes y programas de estudio 2018 de las licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales, se contempló la enseñanza del inglés como lengua extranjera, comprendiendo seis horas a la semana desde el primero hasta el sexto semestre, excepto en los programas interculturales bilingües (que solo llevan el curso de inglés durante tres semestres), impartidas por docentes especialistas.

La incorporación de la nueva figura docente Formador de inglés “C” (FIC) en las Escuelas Normales y el desarrollo de estos planes y programas, fueron resultado de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (EFTEN) en cuyo texto establece que:

“El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma permitirá hacer del inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues les facilitará el aprovechamiento de recursos y herramientas en el idioma inglés para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria.” (SEP, 2017, p. 51)

Hay que reconocer que el párrafo anterior no contempla que el alcanzar un cierto nivel de dominio de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), no garantiza que los docentes en formación egresarán con herramientas suficientes para generar y reproducir de manera óptima el conocimiento de la lengua extranjera entre los alumnos de educación básica que atenderán. Para ello, sería necesario haber recibido preparación técnica específica en la enseñanza del inglés, una omisión en el nuevo currículo de inglés que debe ser subsanada.

Al realizar su actividad profesional, los docentes formadores de este equipo investigador detectaron una inconsistencia entre el tercer objetivo que plantean los cursos y su contenido curricular, puesto que los contenidos no abonan a la formación profesional para la enseñanza del idioma en los contextos de primaria y preescolar. Así mismo, se enfrentaron al hecho de que la lengua extranjera era considerada en la institución como un curso complementario a la preparación de los estudiantes sin otorgarle un espacio en las jornadas de práctica. Esta situación significaba una desventaja grande para los alumnos quienes, llegado el momento, enfrentarían el reto de su enseñanza a los estudiantes de educación básica.

Considerando que los futuros docentes de preescolar y primaria requerirán al egresar, además de un dominio lingüístico intermedio (B1), las competencias específicas para la

enseñanza de la lengua extranjera y un dominio básico de la metodología que les permitan involucrar a los estudiantes, crear ambientes de aprendizaje, dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear materiales, proporcionar retroalimentación apropiada y comprometerse en el proceso de enseñanza.

El objetivo fue entonces desarrollar una visión estratégica que permitiera lograr mejores resultados en cuanto a la profesionalización del docente egresado quien no sólo debería alcanzar su nivel meta de dominio del inglés, sino que durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera adquiriría a la vez habilidades de enseñanza que le servirían para complementar su formación docente, a pesar de no contar en la institución con la especialidad en la enseñanza del inglés.

Hay que tomar en consideración que para los estudiantes normalistas de la región huasteca, la adquisición de habilidades comunicativas en una lengua extranjera es un proceso complejo si consideramos su que por su origen mayoritariamente indígena el aprendiz debe comprender y contrastar la organización sintáctica y gramática de su primera lengua (náhuatl o español) con los principios de la lengua meta (inglés), adoptando las distribuciones mentales que le ofrece el nuevo idioma.

Por otra parte, la gran mayoría ingresa a la educación profesional con conocimientos nulos o, si al caso, mínimos de inglés debido a las poco exitosas experiencias de enseñanza-aprendizaje previas, lo cual origina que muchos de ellos se muestren desconfiados hacia los esfuerzos que se les plantean al volver a estudiar el idioma inglés y poder alcanzar resultados positivos, generando una sensación anticipada de fracaso al considerar que durante sus prácticas o al egresar, deberán no solo comunicarse sino enseñar dicha lengua a sus futuros alumnos.

Revisión de la Literatura

En lo tocante a la didáctica específica del inglés, las fuentes documentales consultadas y los estudiantes entrevistados muestran que más allá de los obstáculos intrínsecos que presenta el aprendizaje de un idioma extranjero, tanto de motivación como de percepción del que aprende, existen también los extrínsecos que se derivan del estilo docente y del método de enseñanza empleado.

Entre algunos de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas más conocidos según Martín Sánchez (2009), se encuentran:

1) Método gramática-traducción o tradicional, presta especial atención a la instrucción de reglas gramaticales. Las explicaciones del profesorado se sustentan en la lengua materna o en la oficial.

2) Método directo, se apoya en la conexión directa de la palabra extranjera con la realidad a la que representa. Favorece la expresión oral y la memorización de vocabulario.

3) Método audio-oral, prioriza el uso de la lengua hablada (expresión oral y audición) a partir de la reproducción o repetición.

4) Método audiovisual, se sustenta en el empleo de recursos visuales y auditivos para desarrollar la capacidad de escucha y de comprensión del lenguaje hablado a través de la interacción.

5) Enfoque comunicativo, potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular.

6) Aprendizaje basado en proyectos, privilegia el uso de estrategias centradas en el alumnado a través de la participación activa, el desarrollo de la motivación y el trabajo en grupo.

Cabe resaltar que, aunado a las conocidas carencias en la enseñanza del inglés en el sistema educativo público, los entrevistados reconocen el amplio uso del método tradicional -el que menor dominio de la lengua y de la didáctica requiere- durante su paso por la educación básica, debido a que, según refieren, cuando llegaban a tener maestro de inglés este mostraba tener muy escasa preparación sobre el tema. Lo cual no abona a las metas propuestas.

Por el contrario, el MCER para las lenguas promueve el desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, privilegiando el uso de estrategias pedagógicas que fomenten el enfoque comunicativo. Para que la motivación pueda consolidarse, Rubio Osuna (2011) nos dice que la combinación de prácticas y recursos variados y novedosos que contribuyan a que el alumnado no pierda la atención, deben ser una constante; de modo que deberán evitarse las actividades monótonas que pueden causar apatía, así como incorporar metodologías alternativas (Alcalde, 2011), procurando hacer del aprendizaje de la lengua extranjera una experiencia globalizadora y de comunidad.

Ante tales antecedentes, y considerando que en los planes y programas de educación básica la lengua extranjera: inglés es una asignatura que los futuros docentes tendrán la responsabilidad de impartir, las FIC de la ENDH vislumbraron que la preparación de los alumnos normalistas en el dominio de esta lengua extranjera y, aún más, en su propia didáctica, es una necesidad urgente.

Metodología

La English Language Academy-ENH (ELA) es el equipo investigador que llevó a cabo el diseño de la estrategia y actividades implementadas mediante fases reflexivas de investigación-acción durante los trabajos de los cursos de inglés con los distintos grupos de las licenciaturas de preescolar y primaria durante el ciclo escolar 2020-2021, siguiendo el modelo de John Elliot (2000) y que están constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y evaluar, y reflexionar.

En la primera fase se llevó a cabo la recogida de datos a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

Tabla 3.1.

Instrumentos que se usaron en el estudio.

Instrumento	Objetivo
Entrevista semiestructurada	A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. La entrevista semiestructurada se basa en una serie de asuntos o preguntas, pero el entrevistador tiene la libertad de hacer preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados.
Observación: registro de notas	Exploración de contextos y los aspectos de la vida social, las actividades que se desarrollan, los participantes de esas actividades, sus significados, comprender procesos, vinculaciones entre personas y situaciones, e identificar problemas. Los elementos por observar son: el ambiente físico, ambiente social y humano, actividades individuales y colectivas, artefactos, hechos relevantes, eventos e historias.

Fuente: Adaptado de Hernández, et al y Valenzuela y Flores (2010; 2012).

Esta primera fase de la investigación-acción inició con un diagnóstico de necesidades educativas de la ENDH mediante la observación y la aplicación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a personal y alumnos, que permitieron identificar su percepción hacia el inglés en cuanto a la importancia que tiene en su formación y el papel que juega en la educación básica.

Así mismo, se aplicó un examen de ubicación que arrojó como resultado que los estudiantes normalistas contaban en su mayoría con un nivel A0 y A1 en el dominio del idioma extranjero, tal como se aprecia en la siguiente gráfica.



El postulado principal de la metodología Learning By Teaching (LBT) de Jean-Pol Martin (Grzega, 2005), señala que después de la intensa preparación de un tema los estudiantes se comprometen responsablemente con sus propios procesos de aprendizaje y de enseñanza. Con base en este postulado y el análisis previo, la ELA implementó estrategias y técnicas de enseñanza que cubrieron las necesidades que se detectaron gradualmente.

Para tal efecto se consideró un universo de 105 estudiantes pertenecientes a la generación 2018-2022 de las licenciaturas en Educación Preescolar, Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, y Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, ya que se trata de la primera generación en la que se implementaron los planes y programas 2018.

Mientras cursaban el primer semestre se llevaron registros de observación de los procesos de práctica de otros semestres, identificando que la ENDH no consideraba que el inglés tuviera un aporte significativo, por lo que formaba parte de los cursos que eliminaban los trabajos académicos durante las jornadas de práctica.

En el segundo semestre, cuando los estudiantes acudieron a la jornada de observación y ayudantía en las escuelas de práctica, se incluyeron indicadores de observación del curso de inglés para conocer la situación real del idioma extranjero en cuanto a su implementación como parte de las asignaturas de educación básica.

En tercer semestre, los alumnos diseñaron material de elogio (praising material) como una estrategia de reconocimiento al logro de los niños que les permitiera mantener su motivación e interés. Mientras que, en cuarto semestre, se enfocaron en el diseño de material didáctico para introducción y práctica de vocabulario.

Para la observación y evaluación del proceso académico de los alumnos durante sus jornadas de práctica de inglés en escuelas de educación básica, las FIC realizaron observaciones in situ con listas de cotejo con todos los elementos considerados en la planeación y el seguimiento de la metodología, o mediante grabaciones en video y evidencias fotográficas de los alumnos practicantes en lugares de difícil acceso, además de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Fue necesario contar con un equivalente para la interpretación de los datos obtenidos para garantizar la confiabilidad y aportar “rigor, amplitud y profundidad” a la investigación (Denzin y Lincoln, 1998, citado en Hernández, et al, 2010), por lo que se realizó la triangulación con la teoría, propuesta de Denzin (1978, citado en Valenzuela y Flores, 2012) que consiste en cotejar los resultados del estudio con la teoría investigada, con el objeto de interpretar los datos para encontrar las posibles convergencias y divergencias.

A partir del análisis de los datos, se obtuvieron los resultados y conclusiones del estudio, al tiempo que se profundizó en el conocimiento de la realidad objeto de estudio. Se resaltan las siguientes categorías de análisis:

* “Lengua extranjera: inglés” como parte del currículum

El 100% de los estudiantes normalistas logró identificar que el documento Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP, 2017), en el campo curricular Lengua extranjera: inglés, demanda que los estudiantes participen en prácticas sociales del lenguaje tanto orales como escritas. Lo cual los llevó a reconocer la importancia y necesidad de preparación docente para ser competente en el uso del idioma e impartir las clases correspondientes, llegando incluso a considerar que el no hacerlo es privar a los niños de oportunidades personales, laborales y sociales que los rezagan del resto.

*El inglés en la organización escolar

De los estudiantes que realizaron las prácticas profesionales como parte del curso de inglés, un 95% reportó que no se imparte esta asignatura en las escuelas de Educación Básica que les fueron asignadas, a pesar de esta situación, se les brindó la oportunidad de llevar a cabo el desarrollo de sus planeaciones didácticas durante las jornadas. Además, se detectó que la falta de personal capacitado y de los recursos didácticos necesarios para impartir las clases de lengua extranjera han provocado que se desvalorice y que no se considere en la organización del horario escolar como parte de las actividades académicas de la Educación Básica. Solo el 5% señaló que el trabajo académico se implementa tal como lo marcan los planes de SEP.

*Prejuicios ante la lengua extranjera

Todos los estudiantes manifestaron prejuicios respecto a la enseñanza del inglés en sus contextos, señalando diversas razones, como: 40% su creencia personal de ser incapaz de aprender el idioma y por ende, enseñarlo; 80% creía que las comunidades indígenas no tendrían apertura hacia los temas tratados ya que estarían fuera de su esfera cultural; 55% suponía que la interacción con los niños se vería comprometida al no poder comunicarse; y el 90% pensaba que el aprendizaje de una lengua extranjera representaría una amenaza ideológica hacia su identidad.

*El maestro como modelo a seguir

El 100% de los alumnos expresó que las acciones y actitudes de las FIC fueron modelos a seguir para replicar las siguientes: monitoreo constante durante la realización de actividades en el aula, uso de material atractivo, implementación de canciones, rimas y juegos, y desarrollo de manualidades. Dichas acciones propiciaron resultados positivos en la interacción con los alumnos en el aula generando un ambiente de aprendizaje armonioso donde los niños disfrutaron del proceso enseñanza-aprendizaje y promovieron su participación, como lo señala la metodología Role Modeling.

*Aprender enseñando

84% de los alumnos refieren que su participación en las jornadas de práctica les

provee la oportunidad de darle un uso real y significativo a la lengua extranjera, además de que les ayudó a reconocer sus debilidades. Asimismo, han manifestado reconocer el aporte del método LBT a su formación profesional brindándoles la oportunidad de vivir la experiencia de la enseñanza a la vez que fortalecen sus propios conocimientos, y la reflexión que se genera de su propia práctica para indagar más sobre los efectos metacognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

*Presentación – Práctica – Producción (PPP)

El 100% de los estudiantes coincidieron en que los niños aceptaron y se involucraron en las actividades como resultado del proceso de planeación dinámico y creativo que realizaron. La planeación bajo la metodología PPP, les permitió examinar las etapas de la clase, el estilo, el ritmo de aprendizaje, y las características de sus alumnos. Inclusive, previeron las posibles preguntas que podrían plantear los alumnos y los principales problemas que se podrían presentar.

Igualmente, el 100% coincidió en la dificultad que encontraron al cambiar de formato y estilo de planeación comparado con el que se utiliza para los otros cursos. Respecto a los materiales, el 70% siguió las indicaciones para la selección, uso y/o diseño (creativos, atractivos y auténticos), mientras que el 30% ignoró la indicación y optó por el uso de materiales bilingües tradicionales que no favorecieron el enfoque comunicativo.

*Enfoque Total Physical Response (TPR)

De acuerdo con lo que plantean Spratt, Pulverness y Williams (2011) se comprobó que el aprendizaje en los niños se da con mayor naturalidad cuando se encuentran relajados como consecuencia de llevar a cabo actividades en el aula que implican la interacción física y además favorecen la retención a largo plazo. El 80% de los alumnos practicantes incluyó actividades tipo TPR para favorecer los periodos de concentración de los niños que requieren cambios de actividad frecuente, movilidad, promoviendo la memorización por asociación de manera natural.

*Enfoque comunicativo

El 100% de los alumnos expresó sentirse más cómodo y seguro al comprobar que sí existe una comunicación real con los niños a pesar de que ésta se realice en niveles básicos y con vocabulario reducido, lo cual lograron mediante el uso de Classroom Language para dar indicaciones directas (sit, come, listen, look) y frases cortas (What color is it?, Who is it?). Mencionaron además que el uso de este enfoque hace la clase más ágil e interactiva al promover la comunicación gracias al trabajo entre pares y grupos, y el uso de materiales auténticos que contribuyen a desarrollar la fluidez y seguridad al expresarse.

Resultados

Todas las sesiones para las jornadas de práctica se diseñaron bajo el esquema indicado por la ELA, tomando en cuenta las siguientes metodologías, técnicas y enfoques de la enseñanza: “Role Modeling”, “Learning By Teaching” (LBT), “Presentation, Practice, and Production” (PPP), “Total Physical Response” (TPR), y “Communicative Approach” (Spratt, et al, 2011).

*En cuanto a la preparación en el aula:

- Modelado del rol docente (Role Modelling) – A través de la propia actuación se busca que los estudiantes observen, identifiquen y de manera consciente reproduzcan el proceder del maestro de inglés, generando breves espacios de sensibilización acerca de la elección de actividades y estrategias que utiliza la docente (Lunenberg, M et al, 2007).

- Enfoque comunicativo (Communicative Approach) – Poniendo énfasis en el intercambio de información mediante el uso casi exclusivo del lenguaje meta (inglés), de manera natural, utilizando un registro bajo y cognados a modo de facilitar la comprensión (Spratt, et al, 2011). Considerando la interacción como el medio fundamental para el aprendizaje de una lengua, dentro del aula se promueven actividades organizadas en pares y grupos convirtiendo a los alumnos en usuarios activos.

- Respuesta física total (TPR) – Como un enfoque que aprovecha los movimientos físicos para activar los procesos mentales que conducen al aprendizaje natural en los niños de preescolar (Spratt, et al, 2011).

*Planeación de secuencias didácticas mediante la metodología PPP.

El adiestramiento en esta metodología PPP propuesta por Spratt, Pulverness y Williams (2011), involucró sesiones de vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación y fluidez. Sus etapas se presentan a continuación:

*Presentation (presentación)

- Warm-up (calentamiento) – Es una actividad breve de alrededor de 5 minutos cuyo principal objetivo es captar la atención de los niños y motivarles a la interacción.

- Introduction (introducción) – 10 minutos en que se presenta el tema con ayuda de material didáctico, invitando a la repetición coral.

*Practice (práctica)

- Guided Drill (ejercicio guiado) – Mediante el uso de material didáctico distinto al anterior, los pequeños practican el “lenguaje meta” de manera guiada durante 10 minutos más, esto significa que es posible ofrecer la ayuda necesaria para que el alumno comience a comprender la estructura y gane precisión en la forma de usarlo. Se sugiere la división del grupo en pequeños equipos para que todos aprovechen la misma cantidad de tiempo.

- Semi-guided Drill (ejercicio semi-guiado) – Abarca 10 minutos de práctica cambiando la organización del grupo y la actividad, la cual debe estar preparada para que los alumnos vayan utilizando el “lenguaje meta” cada vez con mayor seguridad y soltura, y diversificando los ejemplos.

- Free Drill (ejercicio libre) – Nuevamente se utiliza una fracción de 10 minutos para que los niños puedan hacer uso del “lenguaje meta” de manera más espontánea, siempre con ayuda de material didáctico atractivo.

*Production (producción)

- Consolidation/Demonstration (consolidación/demonstración) – Consiste en incorporar el lenguaje adquirido a la realidad personal, compartiendo con el resto del grupo un ejemplo situado. Dependiendo del tiempo destinado para la sesión completa, la dificultad del vocabulario y la estructura presentados, puede ser asignada como tarea o trabajo autónomo.

* En cuanto a la práctica

Los alumnos analizaron el programa de inglés en Educación Básica para conocer su enfoque, organizadores curriculares, y aprendizajes esperados. También realizaron un diagnóstico de la realidad escolar en torno al inglés y las necesidades del contexto para ser atendidas a través de las secuencias didácticas que diseñaran.

Asimismo, se instruyó a los alumnos bajo las siguientes consideraciones para la planeación e implementación de las sesiones.

*Estudiar a profundidad el tema que se va a trabajar, incluyendo la pronunciación y la escritura.

*Planear y preparar anticipadamente la sesión para generar autoconfianza y seguridad, mismas que se transmiten a los niños.

*Manejar un vocabulario de indicaciones cortas en inglés (Classroom Language) para utilizarlo en el aula la mayor parte del tiempo.

*Modelar los ejercicios, y hacer uso del lenguaje gestual y corporal para garantizar la transmisión del mensaje y su comprensión.

*Buscar y seleccionar materiales auténticos, es decir, aquellos elaborados principalmente por y para hablantes nativos (Brown, 2006), y/o crear materiales monolingües 100% en inglés, atractivos, fácilmente manipulables y reusables.

*Optar por material distinto en cada actividad de acuerdo con el nivel de libertad o control de cada ejercicio de práctica.

*Monitorear a los alumnos constantemente y ejercer corrección amablemente.

*Hacer de la clase un proceso sistemático que se viva como una experiencia agradable y divertida.

Discusión

Los resultados presentados previamente llevaron a las FIC al análisis del impacto de las estrategias implementadas por la ELA para dar cabal cumplimiento a la EFTEN y los 3 objetivos de los programas de inglés a partir de un autodiagnóstico que permitió la identificación de fortalezas, debilidades, y retos para la generación de nuevas acciones en los siguientes ciclos del proceso de investigación-acción.

El modelo propuesto es una incursión sistemática y progresiva del inglés en las prácticas profesionales que pueda ser considerado como una estrategia metodológica innovadora aplicable en las Escuelas Normales.

Fortalezas

*La selección de las acciones incorporadas a los trabajos del curso de inglés para abonar al trayecto de práctica profesional fue un acierto. Dichas acciones fueron:

- Implementación en el aula normalista de las metodologías Role Modelling y Learning by Teaching.

- Análisis de los programas de inglés en Educación Básica.

- Uso de indicadores de observación.

- Aplicación de entrevistas semiestructuradas.

- Promoción de situaciones significativas.

- Uso de los enfoques comunicativos y TPR.

- Distinción en la forma de planear e impartir las clases de inglés con la metodología PPP.

- Habilidad inicial en la selección y uso de material auténtico, así como en técnicas de motivación.

- * Capacidad de la ELA para plantear y evidenciar la importancia del inglés en el trayecto de práctica ante autoridades de Educación Normal y Básica.

- * Habilidad para ajustar y gestionar los tiempos para la implementación de la práctica.

- * Comunicación constante y trabajo colaborativo de la ELA.

- * Apertura y apoyo de las autoridades educativas institucionales.
- * Generación y mantenimiento del vínculo emocional maestro – alumno.

Debilidades

- * Necesidad de incrementar la rigurosidad científica.
- * Incipiente familiaridad de las FIC con el Sistema de Educación Normal.
- * Falta de sistematización del proceso de incorporación de actividades de inglés a la práctica profesional.
- * Tiempo limitado para los procesos de planeación, implementación y seguimiento de los procesos para las jornadas de práctica.

Retos

Los resultados obtenidos son un estímulo para dar continuidad a las siguientes acciones y procesos:

- * Lograr una sinergia real y permanente de colaboración con las escuelas de educación básica que aceptan alumnos normalistas como maestros practicantes.
- * Continuar y mejorar la instrucción focalizada en métodos y estrategias propias de la enseñanza del inglés como segunda lengua.
- * Elevar el nivel de dominio del inglés de nuestros estudiantes.
- * Fortalecer sus competencias lingüísticas y docentes.
- * Mantener actualizado el compilado de métodos y estrategias que guíe los trabajos de habilitación docente en la enseñanza del inglés de manera gradual y sistemática respetando la dosificación por semestre.
- * Fortalecer las habilidades de los practicantes en la identificación y selección de materiales didácticos, promoviendo el uso de recursos de fuentes originales y especializadas en el idioma extranjero, con el fin de evitar el uso de materiales bilingües que remiten al método tradicional de traducción y se convierten en un distractor de la enseñanza.
- * Implementar actividades que aumenten la motivación y la autoconfianza ya que sirven como detonantes para el uso imparable de la creatividad y la expresión corporal, garantizando el éxito de la sesión.
- * Contrastar los resultados del estudio con estudios anteriores que contribuyan al tema de investigación.

*Diferenciar el modelo de incursión en prácticas profesionales aplicable entre licenciaturas generales y licenciaturas indígenas.

*Lograr que el inglés sea considerado formalmente dentro del trayecto de práctica profesional.

Conclusiones

La incorporación de la enseñanza del inglés bajo esta propuesta nos apertura una nueva perspectiva sobre los alcances en dominio del idioma y su enseñanza, de nuestros estudiantes. Por otro lado, nos plantea nuevos retos y sugerencias para la mejora continua y la reestructuración de los programas de enseñanza, sobre nuevos caminos que transitar en la investigación de la enseñanza del inglés y en una segunda etapa del desarrollo de nuestra investigación-acción.

Referencias

Brown, S. (2006). Teaching Listening. Cambridge: Cambridge University Press

Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Editorial Morata. Cuarta edición.

Grzega, J. (2005). The concept “Learning by Teaching”. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de <http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Lunenberg, M., Korthagen, F., y Swennen, A. Teaching and Teacher Education 23 (2007) 586-601.

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras/History of Foreign Language Teaching Methodology. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education, 5, 54-70.

Rubio Osuna, M. D. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Revista Csif, 46.

Secretaría de Educación Pública (2017a). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.

Secretaria de Educación Pública. (2017) Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación. Ciudad de México, México

- Secretaría de Educación Pública. (2018). Planes de Estudio de Inglés para Escuelas Normales.
- Spratt, M., & Williams, M. (2011). The TKT Course Modules 1, 2, and 3. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012) Fundamentos de investigación educativa volumen 2 y 3 (eBook). Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Capítulo 4. Las TAC en el nivel superior: desarrollo de competencias digitales y su integración en la formación docente inicial.

Juan Manuel Durán Pérez
Juan Abraham Legaspi Durán
Juan Carlos Escobar Eugenio
J. Jesús Ramírez Hernández

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.4>

Resumen

Este artículo parte de una investigación de tipo longitudinal no evolutiva mediante un diseño experimental pretest-posttest, su propósito es la discusión y sistematización de información sobre las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), para fortalecer competencias digitales y didácticas de estudiantes normalistas. Se socializan resultados de un instrumento validado en el área de tecnología educativa y de un proyecto integrador como referente didáctico para docentes formadores y en formación. Parte de un enfoque cuantitativo que demuestra la pertinencia de considerar las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula normalista y de educación básica.

Palabras clave

Competencias Digitales, Educación y Tecnología, Formación Docente, Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento.

Introducción

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano, a raíz de los distintos gobiernos en turno y con base en las necesidades que requiere el mundo globalizado, se han gestado distintas reformas y renovaciones curriculares en sus diferentes niveles educativos. Para el caso de las Escuelas Normales del País, la más reciente se dio en 2018 y en la actualidad se gesta la de 2022. Analizando el Plan y Programas de Estudios para las Escuelas Normales 2018, dentro de su malla curricular, no aparece ningún curso relacionado con el desarrollo de competencias en tecnologías digitales, considerándolo como un curso a trabajar de manera transversal en los diferentes trayectos formativos.

Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) brindan la posibilidad de acrecentar las experiencias y enriquecer los procesos de formación académica de los estudiantes normalistas, al mismo tiempo los dotan de herramientas que facilitan su actuar pedagógico permitiéndoles transitar en el camino hacia la profesionalización.

Uno de los principales aspectos que interesa exponer en este artículo refiere a la necesidad de considerar las TAC no solo en el diseño de los planes de estudio como herramienta que permitirá fortalecer la formación docente en competencias digitales, también para contemplarse en los procesos de intervención pedagógica y la creación de materiales que vengán a mejorar sus procesos de enseñanza

Identificar el nivel de desarrollo de las TAC como herramienta de enseñanza y de aprendizaje en el docente en formación inicial permitió evaluar las competencias digitales de los estudiantes normalistas y con ello obtener un diagnóstico sobre los niveles de competencia. La implementación del programa de intervención con las TAC se lograron alcances en el plano individual para el desarrollo de proyectos particulares donde el desarrollo de competencias digitales continuó fortaleciéndose.

El objetivo del presente artículo es la discusión y sistematización de las TAC para fortalecer las competencias digitales de los docentes en formación inicial. El artículo en consecuencia aporta elementos didácticos a docentes formadores y en formación quienes pueden considerarlo como un apoyo didáctico. Este artículo es derivado del proyecto de investigación Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento: competencia en la formación del docente inicial. Modelo educativo 2018. Adscrito a la Línea de Investigación: Procesos de formación y aprendizaje en el desarrollo de competencias profesionales, que cultiva el Cuerpo Académico en Formación CA-ENESVR-02, Docencia 2.0 de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” de Juchipila, Zacatecas.

Revisión de la Literatura

El estudio fundamentado desde el paradigma constructivista abre la posibilidad a las tecnologías educativas en el campo de la docencia donde la experiencia en su uso y aplicación es factor pieza clave en la concreción del conocimiento. Para Cabero y Llorente (2015), la teoría

constructivista es más significativa para su aplicación en entornos virtuales y reales puesto que permite la interacción, la participación activa y el razonamiento continuo hacia la construcción de nuevos aprendizajes.

Desde un enfoque constructivista y desde la perspectiva de referentes como Piaget y Vygotsky, el conocimiento se construye con base en las experiencias que el ser humano adquiere en distintas etapas de su vida, mediante la interacción con otros en diferentes espacios, momentos y contextos marca una influencia que da paso a la adquisición de nuevos aprendizajes. En la teoría de Vygotsky es a través de la interacción social como se llega al desarrollo de procesos superiores de pensamiento.

En el ámbito educativo, lugar donde se sitúa la investigación que aquí se expone, el docente es el referente principal transmisor de conocimientos, dota de experiencias a los estudiantes y es guía facilitador para promover el aprendizaje permanente que permita ampliar el bagaje cultural y cognitivo. Para Aparicio y Ostos (2018), es esta figura, responsable de proporcionar las herramientas y medios que posibiliten el acceso al conocimiento que incida en el desarrollo de la inteligencia. Desde la óptica particular las TAC vienen a fortalecer estos procesos al considerarse como un emisor-receptor de datos que sustenta la adquisición de habilidades y competencias digitales en el uso y manejo permanente.

La competencia digital es concebida por Ferri (2013), como el uso crítico creativo asociado en la tarea docente a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para Valarezo y Santos (2016), asocian a las TAC como aquellas que llegaron a sustituir a las TIC y que permiten no solo el razonamiento a través de su uso, sino que trascienden a la construcción de nuevos conocimientos partiendo desde experiencias previas hasta la consolidación de competencias digitales.

Para el desarrollo y consolidación de las competencias digitales es preciso el atender a modelos metodológicos con adecuaciones para su uso en diferentes contextos, desde lo analizado y encontrado en las intervenciones con los estudiantes, se pudo reconocer que la gran parte de las ofertas tecnológicas no son creadas para usos educativos, sin embargo, se pueden realizar adaptaciones para favorecer las situaciones de enseñanza y con ello acrecentar el cúmulo de estrategias o dispositivos aplicados a la educación. Al respecto De la Cuadra, Gallego y Vinader (2016), exponen de la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para el uso y manejo de aplicaciones de uso general por la carencia de diseños exclusivos para la educación.

En consecuencia, las competencias digitales y didácticas son indispensables en la tarea docente, en el nivel superior los estudiantes poseen una rica gama de conocimientos al respecto, por lo que el profesor fácilmente puede ser superado por el alumno, concierne entonces al docente la tarea de la actualización y capacitación permanente que lo coloque en condiciones para favorecer la enseñanza y promover aprendizajes entre sus estudiantes.

Para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza, Cabero y Martínez (2019), señalan distintas etapas por las que es necesario transitar para consolidar las competencias. Una de las primeras etapas denominada iniciación, está centrada en el modelo instruccional

donde el docente guía, facilita, orienta los procesos y el estudiante atiende a las consignas, para un segundo momento se recurre a la inclusión de las tecnologías como elemento innovador que permite diversificar la práctica y enriquecer las tareas para el aprendizaje, para la última etapa se destacan aspectos actitudinales y cognitivos donde la enseñanza juega un papel primordial a través del modelaje y acompañamiento del aprendizaje que trascienda la barrera del aprendizaje individual y pueda replicarse de manera permanente en su ámbito profesional.

Metodología

La investigación que da forma al presente artículo se sitúa en el enfoque cuantitativo, con un diseño experimental el cual a través del uso de datos y análisis estadístico dio lugar a la comprobación de las hipótesis:

H1. La implementación del programa de intervención Integra TAC, aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz.

H0. La implementación del programa de intervención Integra TAC, no aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz.

El escenario donde tuvo presencia el proyecto de investigación se sitúa en el ámbito educativo, nivel superior, en la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” de Juchipila, Zacatecas. Partió de un diseño presencial, pero emigró al virtual debido a la contingencia por COVID-19 que tuvo presencia en el ámbito nacional a partir de 2020.

Se desarrolló un proyecto de intervención: Integra TAC mediante un pretest- posttest que permitió diagnosticar en un primer momento para dar paso al diseño del proyecto como alternativa para favorecer el desarrollo de competencias digitales y didácticas que impacten en los procesos de formación docente y en lo subsecuente dentro del ámbito profesional.

Se trabajó con dos grupos, el primero de control y el segundo experimental, este último bajo un modelo a distancia con la plataforma classroom donde los estudiantes desarrollaron habilidades digitales partiendo desde sus saberes previos, recibiendo asesoría directa del maestro instructor bajo la modalidad de aula invertida, hasta la construcción de proyectos individuales para la aplicación en sus prácticas docentes.

Se implementó un cuestionario de competencias TIC bajo el diseño de Fernández, Fernández y Cebreiro (2016), con un nivel de confianza del 95% y una consistencia interna coeficiente alfa de Cronbach $\alpha = 0.981$, con un índice de confiabilidad de 0.93 para el manejo técnico y 0.97 para el uso didáctico y el diseño de materiales educativos digitales/entornos de aprendizaje.

El instrumento fue valorado por jueces expertos en el área de Tecnología Educativa de los países de Austria, Hungría, Dinamarca, Inglaterra, España y Alemania, considerando una muestra de 522 profesores, utilizando la técnica probabilística de aleatorio simple, con un error muestral de 4.6 y un nivel de confianza del 95%. Se trabajó mediante una escala Likert donde: 1 = nada competente, 2 = poco competente, 3 = competente, 4 = muy competente y 5 = totalmente competente.

Para el caso del diseño de la presente investigación el instrumento fue aplicado en 2020 a través de un formulario de Google a una población de 60 estudiantes, pertenecientes al segundo grado de la licenciatura en educación primaria, se trabajó también la intervención con un grupo experimental de 30 estudiantes, en un pretest y un postest, en un diseño experimental.

Los resultados se analizaron a través del uso de Excel y el software SPSS, se realizó un análisis inferencial para control y comparación de los hallazgos en el pretest postest. Se utilizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnova, para el caso de las hipótesis y la comparación de promedios en variables se realizaron las pruebas de Wilcoxon y chi-cuadrado. Desarrollo del proyecto.

En el proyecto se define un propósito, algunas competencias a desarrollar, la ubicación curricular, ficha técnica, etc. La metodología implementada para el desarrollo del taller fue mediante el uso de aula invertida, donde se les proporciona a los estudiantes las instrucciones correspondientes, un ejemplo del producto solicitado, la herramienta digital a utilizar, un video tutorial de cómo crear el producto y una lista de cotejo para valorarlo. El trabajo a desarrollar por los estudiantes fue integral pues ellos a su vez crearon un proyecto sobre una temática específica utilizando varias aplicaciones en línea e incorporando cada uno de los productos hasta finalizar con una valoración del aprendizaje. Los productos versaron sobre el uso de las herramientas específicas que a continuación se mencionan.

- Producto 1, cartel para esto utilizaron CANVA.
- Producto 2, infografía para ello implementaron Piktochart.
- Producto 3, imagen interactiva, con Genially.
- Producto 4, juego mediante con Educaplay.
- Producto 5, presentación con Emaze.
- Producto 6, video con Powtoon.
- Producto 7, encuesta o un examen con Kahoot o Formularios de Google.

Se trabajó en sesiones virtuales con explicaciones de manera general y en particularidades de lo que no quedó comprendido o esclarecido, brindando el tiempo para asesoría y culminación de la actividad, incentivando a que los participantes adquirieran un rol activo ya que es la mejor forma de desarrollar competencias.

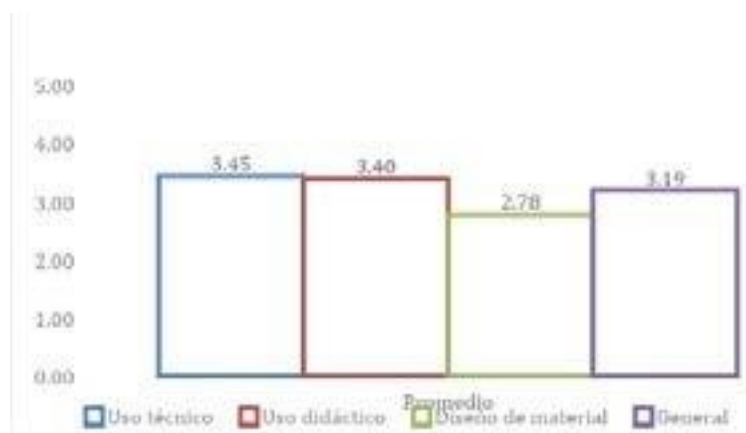
Resultados

Diagnóstico.

Esta etapa del estudio consistió en la realización del diagnóstico de las competencias digitales de los estudiantes de segundo grado de primaria del plan de estudios 2018. Este se efectuó aplicando un cuestionario, que en el marco del proyecto es el pretest, cuyos ítems estaban estructurados en tres categorías: a) uso técnico, 13 ítems; b) uso didáctico, 16 ítems; y c) creación de materiales digitales con 16 ítems. La información resultante permitió identificar el nivel de desarrollo y concreción de las habilidades que caracterizan a cada una de las antes mencionadas. El proyecto Integra TAC se centró en fortalecer la utilización de software educativo para el diseño de recursos digitales, por ser la que representó mayor debilidad. En la figura 4.1, se muestran estos resultados generales de la primera etapa del proyecto.

Figura 4.1.

Promedio general por dimensión.



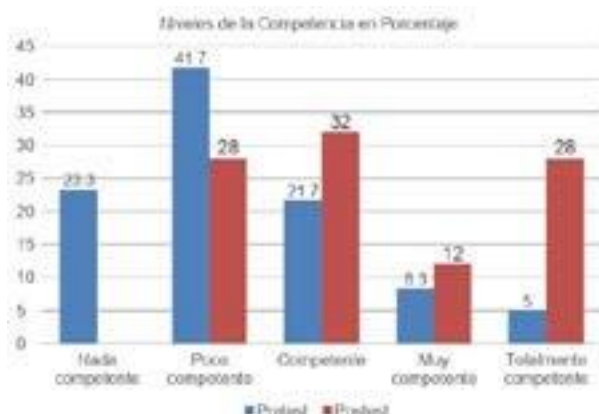
Análisis de los efectos del Taller Integra TAC. Pretest y Postest.

El análisis del pretest y el postest permitieron identificar que la propuesta de intervención derivó en el desarrollo del diseño y uso de recursos digitales. De manera general el porcentaje se observa una mejora en las habilidades ya que el porcentaje de estudiantes que

se ubicaron en el nivel totalmente competente aumentó de 5% a 28%, el muy competente de 8.2% a 12%, el competente de 21.7% a 32%, mientras que el poco competente poco competente disminuyó de 41.7 al 28% y el nada competente de 23% a 0%. La figura 4.2, muestra los resultados de forma más clara.

Figura 4.2.

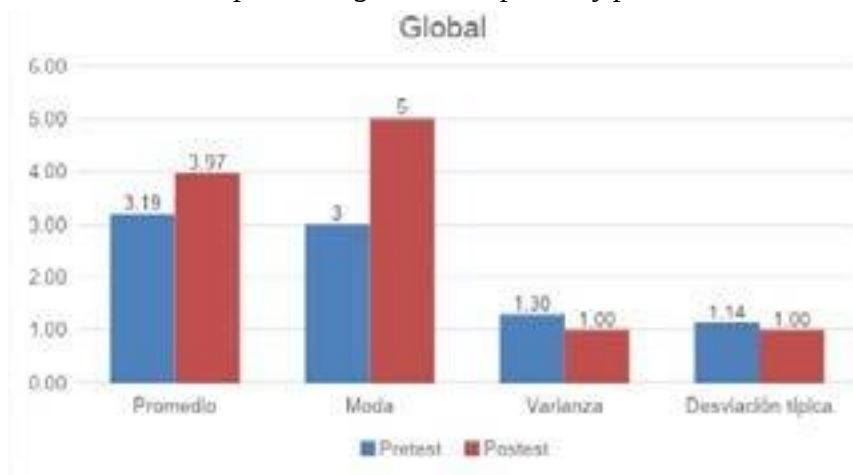
Comparativo de la competencia entre el pretest y postest.



La media aritmética de las puntuaciones codificadas emitidas por el grupo aumentó en el postest, siendo en la primera prueba de 3.19 y en la posterior de 3.97. Otras medidas para el análisis cualitativo también cambiaron hacia mejores indicadores, como la moda, que evoluciona de 3 a 5, disminuye la varianza de 1.3 a 1 y lo mismo ocurre con la desviación típica, de 1.14 a 1, En la figura 4.3 se representan estos resultados.

Figura 4.3.

Comparación general del pretest y postest.

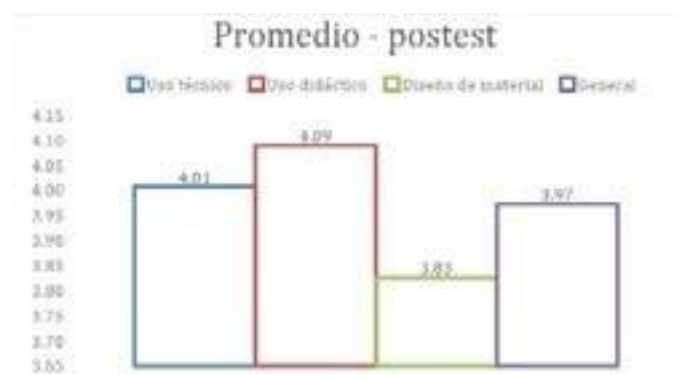


Los resultados del postest evidencian el aumento de la media en todas las dimensiones, indicando que la percepción de la competencia digital, tanto en las cuestiones técnicas, didácticas y de diseño de recursos, mejoró. En cuanto a la primera dimensión, uso técnico de

la tecnología, el grupo participante se consideró muy competente; en el uso didáctico, muy competente y en el diseño de objetos digitales o virtuales tendieron hacia muy competentes, aunque el promedio está en 3.83. En lo general, se encuentran cerca de muy competentes, codificado como 4. En la siguiente figura se ilustran los resultados del postest.

Figura 4.5.

Promedio global de las dimensiones en el postest.



Aplicación de la prueba de normalidad.

Para determinar si los datos siguen una distribución normal o no, se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnova ya que se contaba con más de 50 registros. Para el caso de la hipótesis nula (H_0) en la que los casos siguen en una distribución normal se obtiene si $\text{sig.} > 0.05$ mientras que esta se rechaza si $\text{sig.} < 0.05$. El nivel de significancia fue de 0.000, lo cual es menor a 0.05. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_1), lo que significa que los datos no siguen una distribución normal.

En la prueba de hipótesis se aplicó la chi-cuadrada y la prueba de Wilcoxon. Ésta era: H_1 la implementación del programa de intervención Integra TAC aumenta el nivel de la competencia digital en enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado de licenciatura en educación primaria. La H_0 era que dicho programa de intervención no aumenta tales competencias. El resultado de la prueba de significancia fue de 0.043, menor a 0.05. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula, indicando que el taller que tomaron los estudiantes aumenta el nivel de desarrollo de la competencia. Con la prueba Wilcoxon se obtuvo un nivel de significancia de 0.00.

Discusión

La discusión debe analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores.

El constructivismo y el proyecto de intervención.

El constructivismo, como teoría que aborda la génesis del aprendizaje, explica que tanto el conocimiento como la inteligencia se construyen a partir de una serie de eventos graduales que guardan una constante y existe una relación intrínseca con el ambiente lo rodea al aprendiz del mundo (Piaget, como se citó en Yale University, 1977). Si se traslada esto a la educación, el docente es el agente que genera ese contexto para que se logre un aprendizaje. Es el caso del proyecto de intervención que se implementa, en un escenario rodeado de tecnología para el desarrollo de su competencia, que se asimila según la exigencia de cada experiencia, donde el docente participa como facilitador del proceso de enseñanza y el estudiante resuelve las actividades como lo plantea Aparicio y Ostos (2018).

En aquel momento no fue posible la implementación en ambientes presenciales debido al aislamiento ordenado por las autoridades educativas a causa de la pandemia por SARS-cov2. Sin embargo, se optimizaron de buena manera las condiciones que se tuvieron como el trabajo en un ambiente totalmente virtual por medio de una plataforma, como el uso de redes sociales, de modalidades asíncronas y síncronas para entablar comunicación. Es por lo anterior que el trabajo realizado se asocia directamente al constructivismo como lo menciona Cabero y Llorente (2015), donde los estudiantes participan de forma activa y son quienes controlan su propio progreso de aprendizaje, pues no se tienen horarios de trabajo y no se limita a solo una fuente de información.

Las TAC en la educación y los resultados obtenidos

Cózar, González-Calero, Villena y Merino (2019), consideran que las TIC tienen una gran posibilidad en la educación como uso didáctico y Martínez (2016), resalta la importancia de la formación docente en el uso de las TAC, tomando estas consideraciones el proyecto de intervención fue un acierto, puesto que se contó con excelentes aplicaciones con un gran potencial de uso en la educación ya que les brindó a los jóvenes la oportunidad de formarse en el uso de las TAC al tiempo que lograron mejorar su competencia digital.

Se reconoce que el servicio que brinda Internet es una oportunidad al conocimiento y el buen uso es una competencia de los futuros docentes. En los resultados del pretest los estudiantes dicen que son competentes y una vez concluido el taller la percepción de los jóvenes mejoró al respecto de dichas habilidades y saberes. Una de las razones a las que se atribuyen estos resultados es la metodología implementada de aula invertida, pues la primera fase corresponde al aprendizaje autónomo (Hernández, Rodríguez y Hernández, 2019), donde se vieron en la necesidad de utilizar Internet para consultar, tanto el tema a desarrollar como para el aprendizaje de las aplicaciones para la creación de recursos digitales.

Las TAC en la educación

El uso de la tecnología tiene muchas funcionalidades y en la educación es una forma de innovar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Huerta, Castro, Paniagua y Melchor (2018), en su experimento sobre las formas de enseñar en las que emplearon dos modelos distintos, uno basado en el docente y contenido y otro por medio del uso de una

plataforma digital educativa con una metodología constructivista, logró obtener mejores resultados en las evaluaciones de los jóvenes que participaron en este último. Es muy limitado el conocimiento que un docente puede brindar en un tiempo determinado y en un espacio cerrado, el uso de Internet es un espacio virtual infinito de información donde los jóvenes pueden aprender. Dentro de la formación de profesores, el taller implementado tiene el propósito de desarrollar la competencia digital y con ella desarrollar nuevas formas de enseñar y de aprender. Respecto a los resultados no se contrastan dos propuestas, sino que se le apuesta a una sola, la tecnología para mejorar los aprendizajes y desarrollar la competencia digital.

El uso de la tecnología en la educación es muy diverso. Granados (2015), en el desarrollo de su investigación, hace uso de la tecnología digital implementándolo en la enseñanza de los métodos numéricos, dando mejores resultados al hacerlo. Existen muchas herramientas que facilitan las actividades, para ello en el taller se tuvieron varias aplicaciones, para que los estudiantes vieran las posibilidades que tienen en los procesos educativos y así poder también elegir dependiendo de las necesidades, lo cual permitió el desarrollo de varias competencias digitales.

Con un proyecto pensado para el trabajo presencial y abriéndose la oportunidad para demostrar los beneficios del desarrollo de la competencia digital en un proyecto de trabajo totalmente en línea, complicando la realización de la intervención, pero con ayuda de algunos amigos compañeros maestros que conocían a los grupos permitió en un primer momento tener un acercamiento y poder aplicar el cuestionario, conociendo el nivel de competencia y así crear un proyecto acorde a las necesidades.

Conclusiones

La evaluación del impacto del programa de intervención Integra TAC, en el desarrollo de las competencias digitales en las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria, se inició, partiendo de la evaluación diagnóstica y generando el programa de intervención Integra TAC, con el propósito de identificar y mejorar algunas de las áreas de oportunidad. Una vez realizada la intervención se realizó una segunda evaluación de las competencias digitales, logrando descubrir mejoras en las áreas principales de la intervención, por tal motivo se considera cumplido el objetivo general: evaluar el impacto del programa de intervención Integra TAC.

Para el cumplimiento del objetivo: Identificar el nivel de desarrollo de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) como herramienta de enseñanza y de aprendizaje, en el docente en formación inicial, se evaluó las competencias digitales de las y los estudiantes con la aplicación del cuestionario, cuyos resultados proporcionaron un diagnóstico sobre los niveles de competencia, donde se perciben desde nada competente hasta totalmente competente, en las dimensiones de uso técnico, uso didáctico y creación de materiales digitales.

El proyecto de intervención Integra TAC, es una propuesta para la creación de materiales digitales que los docentes comúnmente requieren, pudiéndose utilizar de forma

virtual o presencial, por tal motivo el proyecto es un aporte al desarrollo de la competencia digital, por el enfoque de aprendizaje y de enseñanza, teniendo una aplicación directa en el campo laboral docente. Las herramientas utilizadas en el proyecto, tienen un amplio margen de aplicación y muchas otras opciones, las cuales con el conocimiento mínimo se pueden explorar y explotar al máximo.

Respecto al cuestionamiento ¿cuál es el impacto del proyecto de intervención Integra TAC, en el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz?, este fue favorable al analizar los resultados del pretest y postest, sobre todo se observa en la parte correspondiente al primer nivel donde los estudiantes se consideraban nada competentes y en el postest ninguno se encuentra en ese nivel, al contrario aumenta en el nivel cuatro donde se consideran altamente competentes. Con ello el impacto del proyecto de intervención integra TAC, fue positivo.

Implementar el programa de intervención en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), con las y los docentes en formación inicial, es un objetivo logrado mediante el uso de la información obtenida en el diagnóstico. Para lograrlo se analizó las competencias con más áreas de oportunidad, estando localizadas en la dimensión de diseño de materiales digitales.

Los resultados observados junto con la experiencia obtenida dan pautas para nuevas líneas de investigación tales como el efecto de propuestas como Integra TAC a largo plazo, la manera y la frecuencia en que los docentes usan herramientas digitales con propósitos didácticos y el desarrollo de la autonomía de los docentes para actualizarse en nuevas tecnologías y herramientas didáctico-pedagógicas.

Tanto la hipótesis nula como la alternativa están planteada de modo que en la comprobación solo se obtenga una respuesta favorable a una o a otra. El análisis comparativo de los resultados del pretest y el postest de forma descriptiva, se apreciaba que la intervención había sido favorable, sin embargo, se aplicaron dos pruebas de hipótesis especiales para su comprobación, en la que según los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa siendo esta la implementación del programa de intervención Integra TAC aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz.

Referencias

- Aparicio, O. Y., y Ostos, O. L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Cabero, J., y Llorente, M. D. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investi-*

gación, 12(2), 186-193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200019

Cabero, J., y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(3), 247-268. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9421>

Cózar, R., González-Calero, J., Villena, R., y Merino, J. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (68), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>

De la Cuadra, E., Gallego, S. & Vinader, R. (2016). Nuevas tecnologías: herramientas para la docencia en el mundo digital. Durán, J. F. & Durán, I. Las TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria. (pp. 151-167). España: MC Graw Hill Education. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Fernandez-Rodicio/publication/356694830_Nuevas_herramientas_multimedia_en_la_flipped_classroom/links/61a7caf1aade5b1bf5f8af33/Nuevas-herramientas-multimedia-en-la-flipped-classroom.pdf

DGESPE. (2018). La transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018

Fernández, J., Fernández, M., y Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (48), 135-148. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38450>

Ferri, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. https://www.researchgate.net/publication/282860020_DIGCOMP_a_Framework_for_Developing_and_Understanding_Digital_Competence_in_Europe

Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. Sophia 11(2), 143-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163708>

Hernández, D., Rodríguez, S. y Hernández, J. C. (2019). Comunidad virtual de aprendizaje para la alfabetización internacional. Tecnología Educativa, 4. <https://doaj.org/article/e8870fd9163647bb86fa6ebbbbdbd2b>

Huerta, S., Castro, D., Paniagua, A., y Melchor, A. (2018). Impacto de un modelo pedagógico constructivista apoyado con TIC para desarrollar competencias en medicina. Investigación en Educación Médica, 7(28). <https://www.redalyc.org/jour->

- Martínez, O. A. (2016). Programa de Formación Docente de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Núcleo Barinas (Venezuela). *Revista Scientific*, 1(1).<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563660226007>
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, C. (2017). Nuevas perspectivas en la formación de profesores. Madrid: UNED. 518 pp. *Enseñanza*, 36(1), 258-259 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538946>
- Panuccio, V. (29 de mayo de 2013). Piaget explica a Piaget. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08> <https://www.youtube.com/watch?v=zYnlnYiWfoE> <https://www.youtube.com/watch?v=5H-wMcVHaAU>
- Valarezo, J. W., y Santos, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-180.pdf>

Capítulo 5. Movilidad académica en tiempos de pandemia COVID-19: acciones y significados.

Georgina Monroy Segundo
Valentín Garduño Nava
Omar Román Cruz Albarrán
Luz María Serrano Orozco

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.5>

Resumen

Esta ponencia es parte de un trabajo de investigación cuyo objetivo fue presentar las acciones emprendidas y los significados construidos por los estudiantes durante la implementación de proyectos de movilidad académica en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENS-FP) en el Estado de México, a raíz del confinamiento derivado de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19. Se recurrió al enfoque cualitativo-interpretativo que recuperó la valoración de los sujetos, a través de la encuesta cualitativa como método de investigación y recurriendo al cuestionario como principal instrumento. Los resultados se centran en el conocimiento y análisis del impacto de las acciones implementadas en la virtualidad que permitieron dar continuidad a la movilidad académica de estudiantes y docentes.

Palabras clave

Contingencia, movilidad, significados, virtualidad.

Introducción

Ante la imposibilidad de dar continuidad a proyectos de movilidad académica de manera presencial y bajo los lineamientos normativos que originalmente emitieron las autoridades educativas de Educación Normal, la ENSFP planteó nuevos caminos para su desarrollo, gestándose acciones para la creación de nuevos escenarios que impulsaran la movilidad con Estancias Académicas Virtuales y con ello dar continuidad a estos procesos aportando elementos para favorecer el ingreso de los egresados al servicio profesional y consolidar su formación inicial. La socialización de experiencias de movilidad académica en ambientes virtuales, se acrecentó a partir de la implementación de acciones durante el confinamiento voluntario, antes de estas experiencias, la movilidad era planeada prioritariamente en espacios físicos requiriendo el traslado de las personas.

En las siguientes líneas se expondrán las acciones institucionales puestas en marcha para realizar movilidad en ambientes de aprendizaje virtuales, las experiencias que derivaron y la resignificación de sentidos que se logró a partir de ellas. Las preguntas que se plantearon para este estudio son ¿cuáles son las acciones que permitieron dar continuidad al proceso de movilidad académica en la ENSFP? ¿Cuáles son los significados que construyeron los estudiantes sobre la movilidad académica en ambientes de aprendizaje virtuales, a partir de las acciones implementadas? El objetivo central es describir y comprender los significados que construyen los estudiantes de la ENSFP durante el proceso de movilidad académica virtual y el valor que le otorgan a ese proceso para su formación como docentes de educación básica.

Revisión de la Literatura

Con el propósito de situar la experiencia acontecida y los significados que se construyen a partir de ella, es preciso recuperar la base teórica y normativa que da sentido a las acciones y decisiones que los actores educativos emprendieron a partir de las circunstancias impuestas por el contexto de la pandemia.

En las Escuelas Normales, el proceso de movilidad académica se entiende desde cuatro referentes normativos fundamentales: la Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, la Guía de la Calidad vigente, el Programa Estatal de Movilidad Académica y las Normas de Control Escolar para Planes de Estudio 2018.

En la Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) para los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, se refiere a la Movilidad Académica como aquellos programas con metas y acciones relacionadas con la movilidad de figuras directivas, docentes y alumnos tales como intercambios, vinculación académica, investigación y generación del conocimiento, redes de colaboración y comunidades de práctica y los cuales se podrán desarrollar en IES nacionales o extranjeras (SEP, 2019).

En las Normas Específicas de Control Escolar para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018), la movilidad permite a los estudiantes de una institución formadora de docentes con autorización estatal y federal, cursar de manera voluntaria un semestre en una institución diferente a la que están inscritos. La movilidad nacional se puede realizar en otra escuela normal pública o en una institución pública de educación superior (SEP, 2018).

En la Guía de la Calidad vigente para Escuelas Normales (SEN, 2019) se retoma la definición de movilidad académica del Glosario CIEES como la “posibilidad que tienen los estudiantes, docentes y directivo de realizar actividades académicas en otra institución con reconocimiento o asignación de créditos en el programa de origen” (p.3) y agrega:

Se refiere al tránsito de estudiantes y académicos, guiados por su formación y desarrollo académico deciden participar en las estancias académicas en su localidad, región, país e internacional con sus homólogas en formación y con Instituciones de Educación superior nacionales e internacionales, centros de investigación que ofrezcan programas educativos, por periodos acordados; a nivel internacional puede ser de 1, máximo 2 años. (p. 4)

Finalmente, en el Programa Estatal de Movilidad Académica se reconocen las diversas interpretaciones del concepto de Movilidad Académica y concluye que ésta hace referencia al movimiento de estudiantes, académicos y directivos a propósito de la mejora institucional, de los perfiles y experiencia profesional, es el resultado práctico u operativo de lo que se entiende por extensión, ya sea local, nacional o internacional; con un sentido disciplinar, investigativo y curricular, según intereses institucionales (SEN, 2020).

Conjugando las diferentes perspectivas conceptuales y recurriendo a la libertad de interpretación según los intereses de cada IES, que otorga el Programa Estatal de Movilidad para las Escuelas Normales del Estado de México, la ENSFP entiende y desarrolla la Movilidad Académica a partir de Estancias Académicas Virtuales que permitieron la diversificación de acciones para la mejora de los perfiles de egreso, el intercambio de experiencias, la vinculación institucional y el fortalecimiento curricular durante el ciclo escolar 2020-2021, todo, ha contribuido para que los futuros docentes construyan significados del hacer docente y de la docencia para entenderla y comprenderla en el contexto de la nueva realidad que se gestó a partir de la pandemia del COVID-19.

Metodología

El reporte que se presenta se centra en conocer las acciones y significados construidos de los informantes sobre la experiencia obtenida en la movilidad académica desde escenarios virtuales. En este sentido, se habla de un paradigma cualitativo que, a través del estudio de casos, aborda un acontecimiento de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio (Durán, 2012).

Se recurrió al enfoque cualitativo-interpretativo, que recuperó la valoración de los sujetos enmarcados en un contexto social específico que permea su realidad. Para Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas” (1996, p. 32).

Para lograr lo anterior, este estudio recurre a la propuesta de Buendía (1998) al considerar la encuesta cualitativa como método de investigación ya que ésta cumple con el rigor y sistematicidad requeridos que nos ayudan a dar respuesta al problema de estudio tanto en términos descriptivos como de relación entre variables.

Para la recolección de datos, se recurrió al cuestionario como principal instrumento. Adicionalmente se realizó observación participante durante las sesiones sincrónicas a distancia de las sesiones de los programas de movilidad.

La información obtenida del cuestionario aplicado a los estudiantes que participaron en la movilidad académica virtual, y de las observaciones realizadas a las sesiones virtuales, se analizaron a través del enfoque cualitativo. Spradley (1980, citado en Rodríguez et al., 2005) refiere que el análisis de datos cualitativo “es el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p. 135). Una característica de este análisis cualitativo es que, por su forma cíclica y circular, el investigador logra descubrir categorías relevantes de los datos, consiguiendo así un marco de categorización que contemple la variedad de la información recabada (Rodríguez, et al., 2005).

Los datos cualitativos son el resultado de una elaboración de las realidades del propio investigador, a través de la transcripción del diario del investigador después de la observación, así como del análisis del cuestionario. Estos elementos contienen una carga de significados complejos y sometidos a diferentes interpretaciones que permitieron dar cuenta de los significados que construyeron los informantes a partir de los programas de movilidad en ambientes de aprendizaje virtuales en los que participaron.

El cuestionario se aplicó a la totalidad de los participantes en los proyectos de movilidad académica virtual; es decir, por los estudiantes de las escuelas normales participantes los cuales son enlistados en el siguiente apartado. Sin embargo, para efectos de esta investigación y realizar el análisis cualitativo de las respuestas de acuerdo al tiempo y recurso humanos disponible, se consideraron 30 cuestionarios.

Resultados

Un primer referente para diseñar proyectos de movilidad institucionales, fueron las acciones tomadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y la experiencia derivada de la participación de 14 estudiantes de la ENSFP en la convocatoria de movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de Escuelas Normales Públicas 2020.

Esta participación ressignifica la variedad de escenarios en los que se puede dar continuidad a la oferta de movilidad académica para seguir fortaleciendo la formación de los estudiantes en diferentes contextos. A partir de esta primera experiencia, la ENSFP puso en marcha durante en los dos semestres del ciclo escolar 2020-2021 y el primer semestre del ciclo escolar 2021-2022, los programas de movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje que se enlistan a continuación:

Nombre del Programa	Escuelas Normales participantes	Temporalidad	Número de estudiantes participantes
Estancia Académica Virtual	- Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. - Escuela Normal Experimental de Colotlán, Jalisco. - Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, Jalisco. - Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas.	Diciembre 2020-enero 2021	134 estudiantes
Movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes	- Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. - Escuela Normal Pablo Livas, Sabinas Hidalgo, Nuevo León.	Abril-junio de 2021	37 estudiantes

Experiencias durante el periodo de confinamiento	- Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. - Escuela Normal Experimental de Colotlán, Jalisco. - Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, Jalisco. - Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas. - Escuela Normal Pablo Livas, Sabinas Hidalgo, Nuevo León.	Mayo-julio 2021	227 estudiantes
Estancia de Movilidad Académica en Ambientes Virtuales de Aprendizaje	- Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. - Escuela Normal Experimental de Colotlán, Jalisco. - Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, Jalisco. - Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda, Nieves, Zacatecas.	Noviembre 2021 a enero 2022	230 estudiantes

Tabla 5.1. Programas de movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje gestados por iniciativa de la ENSFP y escuelas normales participantes.

Es preciso mencionar que estos programas fueron adicionales a la participación de los estudiantes en los programas de movilidad promovidos por la DGE SuM y los programas de

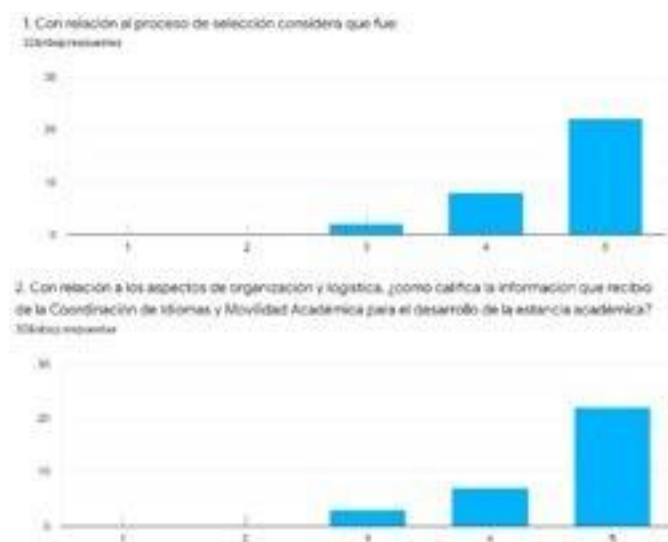
movilidad interestatales propuestos por las autoridades de educación normal a nivel estatal, lo que nos permite dimensionar el alcance de la nueva modalidad en la que se desarrolló el proceso de movilidad académica.

Al aplicar el instrumento para obtener información por parte de los estudiantes en relación a su participación en cada uno de los programas de movilidad ofertados, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales han sido analizados hasta el momento de la primera estancia académica.

Con el desarrollo de la primera estancia académica en su modalidad virtual, se logró impulsar y fortalecer la movilidad académica con base en el intercambio de experiencias de los formadores y docentes en formación relacionadas con el trabajo de titulación en las modalidades vigentes. Se logró identificar fortalezas y áreas de oportunidad que lleven a la excelencia académica y además cuya atención contribuirá al desarrollo y mejora de las competencias profesionales.

La experiencia producto de la movilidad académica fue socializada en un foro, donde los 134 estudiantes participantes de la movilidad tuvieron la oportunidad de compartir los dos productos (ensayo e infografía) resultado de su trabajo con docentes de las Escuelas Normales participantes a las que fueron asignados.

Para medir el grado de satisfacción de los estudiantes normalistas, se utilizó una escala numérica donde 5 es el valor que expresa el grado de satisfacción más alto y 1 el más bajo.



En las gráficas anteriores se observa que la apreciación de la mayoría de los estudiantes se centra en el número 5. Esto significa una valoración positiva por parte de los participantes en cuanto al proceso de selección, organización y logística, así como un fuerte impacto en el logro de los objetivos de la estancia académica. Para el cuestionamiento que hace referencia

a los principales beneficios obtenidos por su participación en la Estancia Académica, y que ayuda a comprender el valor que los estudiantes otorgan a la movilidad académica en su modalidad virtual:

“A pesar del confinamiento, la movilidad virtual me permitió conocer a compañeros de otras normales y me enseñaron nuevas modalidades de trabajo en el aula”.

“La movilidad virtual me ha permitido conocer qué plataformas se utilizan para dar a conocer los nuevos aprendizajes, así como la forma de intervenir”

“La movilidad virtual me ha permitido darme cuenta que hay problemáticas en común en los diferentes contextos, así como diversas maneras de actuar y llevar a cabo las prácticas de enseñanza en pro del aprendizaje de los estudiantes”.

“La movilidad virtual permitió la interacción con otros agentes educativos, obtener nuevas estrategias, actividades y técnicas sobre el trabajo a distancia”.

“La movilidad virtual amplió mi panorama en cuanto a estrategias y adecuaciones curriculares que pueden hacerse durante esta situación de pandemia y me dio la oportunidad de compartir mi trabajo y recuperar distintas metodologías utilizadas por los demás participantes para de este modo apropiarse e implementarlas en mi práctica”.

Para los estudiantes, esta estancia académica impacta en tres aspectos fundamentales de su vida académica: en el aprendizaje de diversas metodologías para aplicar en el aula o a distancia, en la convivencia a distancia con pares normalistas de otros Estados y en la identificación de los retos que les permitieron generar acciones para realizar el trabajo a distancia.

Discusión

Los significados que los estudiantes normalistas construyeron acerca de la movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje, se van modificando de acuerdo al contexto de la Escuela Normal receptora donde realizaron la movilidad, así como durante los diferentes programas en los que participaron. Sin embargo, existen significados coincidentes que dotan de gran relevancia a la interacción con pares normalistas de otros estados, a la variedad de estrategias didácticas implementadas durante su intervención docente a las que acceden a razón de esa misma interacción y a su reflexión de la práctica con sus pares o docentes formadores.

Por lo anterior, se puede mencionar que los significados logrados por los estudiantes son producto de construcciones sociales, y las acciones que los originan están organizadas y tienen fines, además de que manifiestan la influencia del contexto o la asociación que resulta de la interacción con sus pares y docentes formadores; su objetivación es resultado utilizar habilidades tecnológicas en el hacer docente para atender las exigencias y problemas que emergen de la nueva realidad, dado que “los profesionales de la educación resuelven problemas que les son propios mediante sus conocimientos y habilidades técnicas, pero también han de enfrentarse a dilemas, ante los cuales han de hacer uso de sus criterios ideológicos” (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011, p. 129) que emergen de la construcción de significados vinculados con la docencia. .

Se reconoce que los esquemas de comunicación son fundantes y provocan condiciones para que los significados sean estructurados a partir de exigencias inéditas y diná-

micas, por lo que se puede señalar que los que han construido los futuros docentes están asociados al uso didáctico de recursos informáticos, la forma en cómo optimizar los recursos tecnológicos con los que cuentan, de su condición económica, social, familiar y emocional, entre otras variables que impactan y trascienden en el ser y hacer docente; pareciera ser que se alejan de la idea tradicional de hacer la docencia.

Conclusiones

La ENSFP consideró de vital importancia dar continuidad a la oferta de movilidad académica durante el periodo de contingencia sanitaria provocado por el COVID-19. Las acciones que permitieron dar continuidad al proceso de movilidad académica recurrieron a la creación de ambientes virtuales de aprendizaje propuestos en un inicio por las autoridades educativas federales. Estas acciones requirieron la movilización de recursos humanos y tecnológicos, así como la reestructuración de paradigmas de los implicados respecto a la comprensión de conceptos fundamentales en relación a los significados y formas de realizar movilidad académica.

Los nuevos significados que han configurado los estudiantes están permeados por reconocer que la docencia en la época actual puede gestarse a partir de ambientes creativos haciendo uso de los recursos informáticos que tengan a su alcance, por lo que se abre la posibilidad para generar nuevo conocimiento pedagógico de la docencia y enunciar nuevas perspectivas metodológicas y teóricas para pensar, hacer e investigar la docencia. Lo que conlleva a reconocer que la formación docente tiene que recuperar el conocimiento generado en la experiencia y que ésta tiene que ser sometida a un análisis teórico que la potencie y le dé un rigor teórico porque los significados trascienden y generan expectativas en los actores educativos por ello, se requiere ampliar y diversificar la formación por medio de una actualización constante que atienda la complejidad de las tareas que le son asignadas a la docencia.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, podemos advertir las relacionadas al tiempo y recursos para realizar el análisis de la totalidad de datos que arrojan los cuestionarios que se aplican en formato digital. Si bien, este formato de aplicación de cuestionario tiene múltiples beneficios, uno de ellos acceder a un mayor número de participantes en la investigación, analizar la totalidad de datos se convierte en un reto cuando no se cuenta con el recurso humano suficiente; por ello se considera que estas limitaciones de tiempo y recurso disponible son de carácter metodológico y atribuibles al investigador (Briceño, 2013), al no poder medir los datos recopilados en su totalidad y solo tomar una muestra significativa de ellos.

Derivado de lo anterior, se sugiere en futuras investigaciones considerar una muestra que resulte viable para su análisis de acuerdo al recurso humano con el que se dispone para realizar la investigación; así como verificar el impacto longitudinal, es decir el tiempo real con el que se dispone para realizar el análisis de datos.

Referencias

- Briceño, O. (2013) Alfabetización Informacional (al fin) entre los estudiantes de postgrado Barineses. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. UNELLEZ-Barinas
- Buendía E., L., Colás B., M. P. y Hernández P., F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill.
- Colom, Domínguez y Sarramona. (2011). Formación Básica para los profesionales de la educación. España: Editorial Planeta.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la Investigación Cualitativa. volumen 3 (1):121-134, Revista Nacional de Administración. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa, Málaga, Ajibe.
- Rodríguez S., C., Lorenzo Q., O.; Herrera T., L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. 15 (2), pp. 133-154 <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Selección, Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización, Certificación y Titulación de las licenciaturas para la Formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018). https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021. http://www.educacion.chihuahua.gob.mx/contraloriasocial/sites/default/files/documentos/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf
- Subdirección de Educación Normal. (2019). Procedimiento Movilidad Académica. 0b0fee_3605d33e6de444ed8b063935e3468ae3.pdf (filesusr.com)
- Subdirección de Educación Normal. (2020). Programa Estatal de Movilidad Académica: Extensión y Difusión.

Capítulo 6. Escenarios de futuro de la Educación Normal.

Jorge Gerardo López Coutigno
Clara Celia Sarabia Morán
Leonardo Caballero Serrano
Rodrigo Mendieta Piña

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.6>

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las propuestas de las escuelas normales públicas sobre su visión de futuro. Se han empleado los resultados de mesas de trabajo y consultas que plantearon las entidades federativas en el Congreso nacional del subsistema que se efectuó en 2019 y 2021 y, por medio del análisis del discurso, se ha comparado con la propuesta de planeación realizada por la dependencia nacional responsable de la formación inicial docente. Se identifica el aislamiento que viven esos planteles como IES y su preocupación por hacer frente a este reto. Se concluye que hay una apuesta por escenarios deseables (futurable), pero no posibles (futurible).

Palabras clave

Análisis del discurso, Escenarios de futuro, Escuelas normales, Planeación.

Introducción

De las instituciones de educación superior, las escuelas normales han sido llamadas las cenicientas académicas, los recintos más aislados y menos desarrollados o reconocidos del subsistema de educación superior (Savín Castro, 2003, pág. 9 y 10). De ser los planteles educativos que se dedicaban a convertir a los maestros en operarios prácticos, pues era ahí donde se propagaban las normas de educación y se reglamentaba a los docentes, las escuelas normales continúan, a siglo y medio de su creación, en la búsqueda de fortalecer su identidad y en la reafirmación de su visión de futuro.

En cada administración presidencial y en la unción de nuevas autoridades educativas, tanto federales como locales, aparecen ideas, proyectos y programas para renovar a estas instituciones, desde distintas perspectivas ideológicas y enfoques administrativos-académicos; sin embargo, pareciera que el tiempo de ese fortalecimiento y transformación está lejos de alcanzar a las escuelas normales.

La planeación o planificación no es un tema nuevo en la educación del país: La necesidad de “ver hacia adelante” en el rubro educativo ya estaba prevista en nuestra nación hace 200 años al adoptarse medidas a raíz de la independencia de España -en el siglo XIX-, una de las cuales era la tarea de la formación de ciudadanos, para lo cual se requirió “planificar, modificar, modernizar, edificar para el mañana” (Ramos Escandón, 1994). Por su parte, Juan Prawda sentenció hace siete lustros que “La edad de la improvisación educativa está próxima a desaparecer” (1985, pág. 196) con la práctica de las planificaciones educativas. Sin embargo, la reciente Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) propone aún el desarrollo de procesos de planeación institucional que posibiliten la docencia, investigación, gestión y asesoría en cada escuela, y fortalezca la formación de los normalistas y los vínculos académicos con instituciones de educación básica (SEP, 2022). Es decir, es casi nulo el avance.

La preocupación por el tema transgrede las fronteras de nuestra región ya que en Iberoamérica la temática también ha sido una constante: Por ejemplo, Inés Aguerrondo (1992) ha insistido que lo que ha fallado en el sistema educativo latinoamericano no es la planeación institucional, sino el modelo aplicado en los planteles, basado en un planeamiento normativo; en tanto, el español Xavier Aragay (2022), ha propuesto la metodología RIEDU-SIS (SIStema para ReImaginar la EDUcación) como un sistema lógico, ordenado y sistémico para hacer realidad el cambio en las escuelas.

Ante este panorama, el objetivo del estudio es analizar las propuestas efectuadas por las escuelas normales públicas -reunidas por entidad federativa-, sobre la visión de futuro que se tiene de sus planteles, a través del análisis del discurso, para identificar a qué tipo de institución pretenden arribar y comparar esta aproximación con la que ha establecido la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en su nuevo modelo educativo.

Revisión de la Literatura

En la actualidad, las escuelas normales reviven el trabajo que se origina desde el ente responsable de la federación para lograr los cambios que requieren, a fin de responder a las demandas que exige la sociedad del siglo XXI, en tanto que debe observar y tomar en cuenta dos ámbitos educativos en los que tiene influencia y se desarrolla: el de la educación básica, para quien forma a sus estudiantes, y el de la educación superior, subsistema del cual es integrante junto con las universidades y los institutos tecnológicos.

En esa doble perspectiva, la educación normal dedica sus esfuerzos para poder convertirse en “las instituciones del Estado Mexicano especializadas en la formación de mejores maestras y maestros que necesitan nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes para aprender dentro y fuera de las aulas” (SEP, 2022), y ser garante de “la formación de profesionistas e investigadores para el desarrollo sostenible del país” (DOF, 2021).

Empero, estas instituciones se enfrentan a su propio pasado y a su mismo presente. Patricia Ducoing lo explica así: “... el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue” (Ducoing, 2013, pág. 8).

En 1984 los estudios de educación normal adquirieron el rango de licenciatura; en 1992 el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados las escuelas normales, y un año después, a través de la Ley General de Educación, el Estado se reservó como atribución exclusiva la facultad de determinar los planes y programas de estudio para las escuelas normales, así como de su sostenimiento y administración, con lo cual se impediría a los gobiernos estatales, empresas privadas o universidades autónomas de que se ocupasen de la formación de profesores de educación preescolar y educación primaria (Arredondo, 2009, pág. 13).

Con dificultades, la escuela normal intenta y procura mantenerse como el referente de la formación de los docentes de educación básica en México, pero se enfrenta en ese recorrido a una serie de cambios que la orillan a perder el rumbo de su génesis. No obstante, pese a lo sinuoso del trayecto, es sabedora de que tiene la obligación de transformarse y con ello, responder a la educación que cientos, miles de niñas, niños y jóvenes reciben en sus respectivos planteles. Su propia historia a lo largo de más de siglo y medio es el ejemplo de que ha estado supeditada a una serie de modificaciones, la cual -en muchas de las ocasiones- han sido ajenas a sus circunstancias.

La acción de planificar en las instituciones formadoras de docentes no es nueva. Aunque en el discurso se ha establecido que se acompañará a las normales en sus procesos de planeación desde que se conformaron como IES (DOF, 1984), fue a partir de la administración federal de 2000-2006 cuando se intensificó el trabajo para que las escuelas llevaran a cabo su proyecto institucional, así como el acompañamiento a otros programas que han

orientado, en un corto periodo, a establecer estrategias para la obtención de recursos federales. Un ejemplo de ello es la obra *La planeación institucional en las escuelas normales* (SEP, 2003), documento que establece una pregunta para quienes guían el desarrollo de un futuro documento: ¿Con qué sentido planificar? ¿Para quién?

Las propuestas de Juan Prawda (1985), Inés Aguerrondo (1992) y Xavier Aragay (2022) de “ver hacia adelante” en los procesos educativos, se han unido a la perspectiva que tuvo hace más de medio siglo Phillip Coombs, quien advertía que el mundo de la educación “...se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario –ni siquiera el de pedagogía- puede describirlo completamente” (Coombs, 1978, pág. 5). Por ello, instaba a usar “lenguajes e ideas de muchas disciplinas intelectuales y esferas de acción que puedan ampliar la visión del proceso educativo, para ver de manera más clara todo el conjunto y obtener, así, mayores logros y beneficios” (1978, pág. 5).

El autor estadounidense explicaba la crisis educativa mundial, originada por el proceso expansivo sin precedente en la historia humana en la pasada década de los sesenta, con la siguiente analogía: “De igual modo que un adulto no puede usar ya los trajes que llevaba en la niñez, un sistema educativo no puede oponerse, con éxito, a la imperiosa necesidad de cambio cuando todo a su alrededor está cambiando.” (1978, pág. 12).

Al debatir la relevancia del proceso de la planificación en las instituciones educativas, Prawda enfatiza tres condiciones que ayudan a ser efectiva la planeación. Estas son: Querer hacer, saber hacer y poder hacer. La primera condición nos remite a los orígenes del por qué es importante llevar a cabo una planificación; el saber hacer se refiere a la metodología a emplear, y, finalmente, las características, actores, limitaciones y efectos están ligados al poder hacer (1985, pág. 28). El querer hacer es el punto de partida del proceso de planificación y, por ende, de gran relevancia debido a que marca el interés de los involucrados por alcanzar una transformación en su organización. Sin embargo, esta primera condición no es cualquier cosa, pues algún mal manejo de la situación o mala interpretación del estado de las cosas pueden arruinar la buena intención en un supuesto cambio.

Aguerrondo, por su parte, propone un planeamiento estratégico-situacional, basado en la realidad de lo posible, pues supone que no se puede hacer todo a la vez. “Fijarse prioridades para establecer un camino” (Aguerrondo, 1992, págs. 141-142), y coincide con Prawda en el saber hacer para lograr, dentro de un plantel, la planificación. Reconoce que las instituciones educativas se enfrentan a un doble problema cuando se intenta cualquier transformación: 1) tienen problemas de rutinas, resistencia al cambio y falta de flexibilidad, y 2) la educación en sí misma posee un ritmo de cambio muy lento por ser parte de la conservación de la cultura.

La metodología RIEDUSIS, de acuerdo con Aragay, tiene como aporte novedoso la integración en un único ecosistema de cambio de los elementos pedagógicos con los elementos de la transformación organizacional y el cambio de mirada personal. Explica que “... la transformación profunda, o es personal, institucional o integral o difícilmente se consolidará más allá de experiencias o actividades más o menos exitosas” (Aragay, 2022). Un primer elemento en el que afina la mirada el educador catalán es el perfil de egreso (salida) del alum-

nado para lograr la transformación educativa.

Julio Millán y Antonio Alonso destacan la crítica que sostenía Octavio Paz de que los pueblos se conocen no sólo por sus recuerdos (su historia), sino por sus proyectos, sus sueños y sus miedos (su futuro). En su análisis, el Premio Nobel de Literatura atribuía a los mexicanos cierta miopía o cortedad de vista, ya que, según él, “hemos pasado más tiempo revisando lo ocurrido que proponiéndonos lo que deseábamos que ocurriera” (México 2030. Nuevo Siglo, Nuevo País, 2001).

El debate sobre la visión de futuro como el planteado anteriormente, obliga a tomar en cuenta definiciones como el de prospectiva, que están ligados con la acción de planificar. Para Millán y Alonso (2001), la prospectiva es abstracción para contemplar los pasados, los presentes y los futuros, pero a la vez, es concreción para abrir las puertas de las posibilidades y las alternativas, de los deseos y de los anhelos. Advierten que la construcción del futuro es un ejercicio altamente riesgoso, por lo que es mejor tomar la decisión de edificarlo desde ahora. El futuro no se prevé, se construye. Lo que ocurra o deje de ocurrir dependerá solamente de las acciones que emprendamos o dejemos de realizar, advierten (2001, pág. 9).

Un especialista en el área de la prospectiva y visión de futuro es Tomás Miklos, quien en las últimas décadas ha elaborado diversos estudios sobre escenarios de futuro en dependencias federales e instituciones educativas. Tanto para él como para Margarita Arroyo, la prospectiva es la actitud de la mente hacia la problemática del porvenir, y representa la habilidad para llevar a grupos humanos a tomar decisiones relevantes que los lleven a alcanzar el mejor de los futuros posibles, enfrentando situaciones de incertidumbre (Miklos, Tomás y Margarita Arroyo, 2008).

Para ambos autores, la prospectiva es una opción metodológica que estudia y trabaja sobre el futuro, y se apoya en tres grandes estrategias: la visión de largo plazo, su cobertura holística y el consensuamiento, las cuales se conjugan armónicamente para ofrecer escenarios alternativos (“¿hacia dónde ir?”), su evaluación estratégica (“¿por dónde conviene ir?”) y su planeación táctica (“¿cómo?”, “¿cuándo?”, “¿con qué?” y “¿con quién?”). Su aplicación requiere de tres etapas: conocer, diseñar y construir, las cuales, consideramos, deben emanar desde el colectivo.

Actualmente, el subsistema de instituciones de formación docente trabaja de manera bial tres documentos orientados hacia la planificación de sus actividades, con el propósito desarrollar sus tres áreas sustantivas (academia, investigación y difusión y extensión de la cultura) y fortalecer su área adjetiva (la administración), con recursos presupuestales de la federación. Esos tres documentos son: 1) Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), 2) Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN), y 3) Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). (DGESuM, 2020).

Metodología

¿Qué fue lo que se construyó a través del discurso de las entidades federativas acerca de sus normales públicas, en relación con escenarios a futuro? En cuanto a la descripción de la población es importante resaltar que el presente análisis se basa en las propuestas realizadas por la mayoría de los estados del país, cuyas escuelas normales participaron en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (2019), y en la posterior Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2022), surgida de esas reuniones con lo cual la SEP estableció el nuevo modelo educativo normalista. Los textos analizados están vinculados con la mesa 2. La Escuela Normal, proyección hacia el futuro, y sus respectivos apartados de problemática, propósito, propuesta y conclusiones. En el análisis realizado se dio prioridad al apartado de propósitos, debido a que en él la mayoría de los participantes establecieron los pasos a seguir para lograr la consolidación a futuro de las escuelas normales.

La hipótesis es la siguiente: Las escuelas normales públicas están preocupadas por transformarse como instituciones de educación superior y para ello están orientadas a arribar a escenarios deseables (futurable), pero no posibles (futurible).

En la tarea de análisis e interpretación, el estudio retoma la aportación de la investigación de Fernández Christlieb (2002), a fin de acercarnos a la conformación de imaginarios sobre lo que la lectura de textos nos otorga para identificar puntos sobre el futuro de esos planteles, a partir de la propuesta anunciada por la SEP. En este estudio, Fátima Fernández establece el corpus discursivo el cual está relacionado, en este estudio, con la propuesta de una transformación en las escuelas normales. Asimismo, se ha fijado como corpus matriz al producido, en este caso, por las escuelas normales en sus congresos locales y nacional, en tanto el corpus derivado es el que ha sido construido por la DGE SuM de la SEP, posterior al trabajo efectuado por las escuelas normalistas y sus respectivas entidades que participan en torno a este debate educativo.

El diseño de estudio en la presente investigación se considera descriptiva-explicativa porque su propósito es que los autores describan situaciones o eventos, así como responder sus causas. Hernández Sampieri (2014) señala que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (pág. 92). Medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar es parte del estudio descriptivo. Pero también el interés de este trabajo se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, por qué dos o más variables están relacionadas (pág. 95).

Resultados

En marzo de 2019, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGE SPE (actualmente DGE SuM) y el Mecanismo de Coordinación Nacional, convocaron a las escuelas normales del país a participar en el Congreso Nacional para el

Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, cuyo propósito general fue Generar un consenso nacional que involucre a todos los actores de la comunidad normalista para configurar un Proyecto Nacional de las Escuelas Normales vinculando a la transformación del país.

La forma de participación de cada una de las escuelas normales fue, en su primera etapa, mediante la realización de mesas de trabajo donde se analizaron los siguientes ejes de discusión: 1. El docente que queremos formar para la transformación del país. 2. La Escuela Normal, proyección hacia el futuro. 3. Desarrollo profesional de los formadores. 4. Autonomía para las Escuelas Normales. Qué tipo de autonomía necesitamos, y 5. Ruta curricular. Qué hacer y hacia dónde ir.

La segunda etapa consistió en la instalación de una mesa de trabajo por cada eje de discusión desarrollados en las Escuelas Normales, con un delegado en cada una de ellas; en cada mesa se eligió un moderador y un relator, y el producto obtenido por cada eje de discusión incluyó al menos los siguientes apartados: 1) problemática, 2) propósito, 3) propuesta y 4) conclusiones, en un máximo de diez cuartillas. Posteriormente, cada mesa eligió a un delegado estatal por eje temático, cuya participación fue de carácter resolutivo en el marco del Congreso Nacional, que se celebró en la Ciudad de México en mayo de 2019.

Se revisó cada una de las relatorías estatales del eje 2 así como su respectiva relatoría nacional, para conocer lo que acontece en estas instituciones formadoras de docentes y obtener el corpus matriz. Para ello, se visitó el portal electrónico de la antigua DGESE, donde fue incorporado cada uno de los documentos estatales en una plataforma para su consulta abierta (2019) .

La mayoría de los documentos aprobados y publicados en el portal oficial contenía los apartados de problemática, propósito, propuesta y conclusiones. Lo anterior dio la pauta para conocer, de manera general y a la vez de forma particular, los retos para poder enfrentar y transformar el futuro de estas instituciones de educación superior.

Al analizar a los propósitos que arribaron cada una de las 28 delegaciones en la fase estatal, se puede percibir el interés de los maestros por consolidar a las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES) y fortalecer sus funciones sustantivas; proyectarlas como referente de la formación de docentes en México; impartir una educación de calidad y con ello, aspirar a que sus perfiles cuenten con los parámetros que exigen los ciudadanos del siglo XXI; reafirmar la identidad normalista; reorientar sus procesos de gestión administrativa y docente mediante una transformación radical; robustecer comunidades de aprendizaje, y articular la formación inicial y el desarrollo profesional docente de educación básica, entre otros “para qué” que orientan la consecución de metas.

De la lectura de los propios propósitos, resalta la exigencia de delegados para que el Estado dote de autonomía a las escuelas normales, evitar los currículos (malla curricu-

lar de los distintos planes y programas de estudio) impuestos y desvinculados de la educación básica, contar con un proyecto o una planeación estratégica, además de generar al interior de estas instituciones una cultura de gestión que promueva el trabajo colaborativo e interinstitucional.

También se aboga por una mayor sinergia entre las normales y las IES, con poseer una organización y funcionamiento que respondan a las necesidades del subsistema de educación superior, que se establezcan reglas académicas rigurosas para la selección de docentes, y por establecer una proyección hacia el futuro, pero sin perder la esencia y memoria histórica del normalismo.

Es importante resaltar que dentro de estos propósitos se plantearon una diversidad de acciones para proyectar a futuro a las escuelas normales, mismas que podemos identificar en un análisis de las 28 expresiones que surgieron en las reuniones estatales. Lograr, posicionar y consolidar fueron los verbos que más menciones obtuvieron. ¿Cuál es el significado de cada uno de ellos? Se revisó el portal electrónico de la Real Academia Española (RAE, 2022), para reconocerlos. Éstos son sus resultados:

El verbo Lograr proviene del latín *lucrāri*, es decir, ‘ganar’, y sus acepciones son: Conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea; Gozar o disfrutar algo; Dicho de una cosa: Llegar a su perfección. Otro verbo al que se hizo alusión fue Posicionar, que obtuvo cuatro menciones al igual que el anterior, y significa: Poner algo o a alguien en una posición, y Tomar una posición respecto de algo o de alguien. En tanto, Consolidar (del latín *consolidāre*) fue identificado en tres distintas mesas estatales; sus acepciones son las siguientes: Dar firmeza y solidez a algo; Convertir algo en definitivo y estable; Reunir, volver a juntar algo quebrado o roto, de modo que quede firme; Asegurar del todo, afianzar más y más algo como la amistad, una alianza; Reunirse en un sujeto atributos de un dominio antes disgregado.

Es importante añadir que en dos ocasiones las respectivas mesas estatales identificaron las siguientes acciones como prioritarias en sus propósitos: Orientar, Transformar, Generar, Proyectar, Fortalecer, Reconocer, Convertir y Proponer.

Por último, fueron mencionados en una sola ocasión los siguientes verbos: Incrementar, Trazar, Conocer, Establecer, Representar y Promover.

Resultados nacionales

De la misma manera, se revisaron los acuerdos obtenidos de la discusión que los delegados de cada entidad federativa sostuvieron a lo largo de dos reuniones convocadas por la propia autoridad educativa: la primera, efectuada el 16 y 17 de mayo de 2019 en Toluca, Estado de México, y posteriormente, en San Luis Potosí, el 4 y 5 de julio de ese año, espacio donde se dio seguimiento a las discusiones inconclusas iniciadas a principios de la segunda quincena de mayo.

El documento final retomó parte de los textos que trabajaron las mesas en cada uno de los estados, sin embargo, en esta ocasión los resolutivos integraron el fundamen-

to y cuatro ejes, que se mencionan a continuación: 1) Profesionalización docente, 2) Planes y programas de estudio, 3) Financiamiento y 4) Normatividad jurídica, los cuales fueron acompañados de respectivos objetivos general y particulares, así como de metas a conseguir y acciones a realizar. La conclusión a la que arribaron los 43 delegados es la siguiente: “Las Escuelas Normales como un Sistema Nacional único responsable para garantizar la formación y profesionalización de los docentes en educación”.

La estrategia institucionalizada

Posteriormente, la SEP publicó su estrategia (2022) para delinear el modelo educativo normalista nacional, donde se establecen cinco ejes rectores para su consecución, con el cual se compone el corpus derivado. El eje rector 2. La Escuela Normal y su planeación para el futuro, tiene el siguiente objetivo: “Fortalecer e impulsar un proceso de transformación de las EN en función de las demandas actuales y futuras del entorno social (local, nacional y global), impulsando los valores para la convivencia en el marco de la diversidad y de las políticas públicas generadas por la colaboración con organismos internacionales. Articulado en un proyecto de país humanista, equitativo y democrático, con sustento en el ejercicio de los derechos humanos, responsabilidades y voluntades que atiendan el desarrollo personal y colectivo, y contribuyan a disminuir los índices de pobreza, discriminación y rezago social con el fin de lograr la excelencia educativa.” (pág. 72)

Discusión

La finalidad del congreso nacional fue el de generar consensos de todos los actores de la comunidad normalista, con el fin de configurar el proyecto nacional de las escuelas normales, vinculado a la transformación del país. Por la eventualidad sanitaria, la actividad se prolongó hasta septiembre de 2021 cuando se llevó a cabo el Congreso consultivo nacional, de donde se obtuvieron los consensos y disensos que han sido el respaldo para la que la autoridad educativa nacional construyera y presentara su modelo educativo de las escuelas normales para la gestión de la administración federal 2018-2024, a través de lo que ahora se conoce como la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2022).

Los retos a los que se enfrentan las escuelas normales, de acuerdo con el ENMEN, son: a) el nivel de los perfiles académicos de los formadores de docentes y directivos; b) cerrar la brecha entre los perfiles de egreso y los requerimientos de la educación básica; c) fortalecer los sistemas de investigación, extensión, difusión, tutoría, apoyo y acompañamiento a los estudiantes de educación normal; d) vincular los programas de formación docente y las escuelas de educación básica; e) fomentar programas sistemáticos de seguimiento de egresados; f) fortalecer el trabajo colegiado y colaborativo; g) apoyar la débil movilidad académica de sus estudiantes y profesores, así como su desarticulación con procesos de mejora (SEP, 2022).

Los propósitos de cada una de las entidades participantes en el Congreso Nacional son más alcanzables que la propuesta general planteada en el Congreso consultivo que reguló

la autoridad educativa nacional, lo que denota la ausencia de un planteamiento objetivo para arribar a una meta común de la más de 250 escuelas normales públicas mexicanas.

Resaltamos que, como resultado de la sistematización realizada de las 28 entidades, se ubicó sólo a dos (Coahuila y Durango) que establecen en sus propósitos el reconocimiento de su situación actual. El propósito de la delegación normalista de Coahuila es el siguiente: Conocer la realidad para realizar proyecciones hacia un futuro que permita que sus estudiantes sean capaces y capacitados para colaborar en su crecimiento profesional, además de promover el desarrollo integral de sus futuros alumnos. Por su parte, el estado de Durango construyó su propósito de la siguiente manera: Trazar una proyección a futuro de las escuelas normales a partir del análisis de su situación actual, con el fin de construir escenarios deseables en un contexto de cambio y transformación.

En el resto de los estados, la reinterpretación del pasado y del presente para diseñar y construir el mejor de los futuros posibles no existe ni aparece entre líneas, lo cual, desde la metodología de la prospectiva, es imposible para poder alcanzar en un futuro escenarios alternativos.

A su vez, la propia DGESuM jacta que las bases del nuevo modelo educativo fueron construidas con el consenso de sus principales actores, a través de esos congresos normalistas, cuyo resultado es la ENMEN, misma que es la base para el diseño, elaboración, aplicación y seguimiento de las acciones que fortalecerán el servicio educativo, así como la estrategia en constante construcción que debe adecuarse a las necesidades y realidades que demanda México (2022) .

Lo anterior se puede observar en las cinco líneas de acción del Eje rector 2 de la ENMEN, las cuales están generalizadas y no reflejan el ejercicio efectuado en la respectiva mesa en las distintas etapas del congreso; sin embargo, no contradicen lo propuesto en las mesas estatales y nacional.

Una de esas líneas de acción apunta hacia el tema de visión de futuro, pues plantea que la instancia responsable de la educación normal en cada entidad debe desarrollar procesos de planeación institucional que posibiliten la docencia, investigación, gestión y asesoría; además de fortalecer la formación de los normalistas y los vínculos académicos con instituciones de educación básica, y garantizar una estructura docente competente acompañada de procesos democráticos de selección de directivos con perfiles profesionales pertinentes.

En esa futura y posible definición de políticas educativas, la DGESuM destaca que se debe tomar en cuenta “la heterogeneidad del normalismo mexicano atendiendo su historia, identidad y trayectoria” (2022, pág. 61), por lo cual visualiza la conformación de una Junta de Gobierno, que impulse el desarrollo de las escuelas normales; ante lo cual y siguiendo a Irazema Ramírez, “se debe considerar la peculiaridad de cada escuela normal, lo que incluye factores y actores tanto internos como externos, para buscar en común solución a los problemas educativos, en vez de sólo querer cumplir con los estándares externos impuestos”. (Ramírez Hernández, 2014) Es decir, dotar independencia y más autonomía a las escuelas normales, pues se corre el riesgo de que una instancia ajena burocratice esa labor de análisis

que le corresponde a cada una de las escuelas o entidad federativa, y provoque más problemas que una solución efectiva.

Conclusiones

Si se voltea a ver a las instituciones públicas de formación docente, y de manera especial a las escuelas normales –tal como se plantea actualmente en el Artículo Tercero. Constitucional– será necesario continuar estudiándolas desde distintas perspectivas. Los escenarios de futuro de esos planteles son una línea de investigación para acercarnos a una discusión constructiva.

En la idea de pensar en escenarios de futuro, es preciso recuperar la afirmación de Savín Castro, quien explica que las escuelas normalistas “se debaten en el pasado que ya no es y al futuro al que parecen renunciar a imaginarse” (2003) por lo cual propone cuatro situaciones ideales que deberían guardar estos planteles: 1. Centros de investigación como las universidades, 2. Conservación de las mejores tradiciones del normalismo, 3. Lugares de resistencia, lucha y oposición, y 4. Centros de formación de profesionales sólidamente preparados. Estos ideales nada lejanos deben mantener un equilibrio en sus fuerzas y no inclinarse de manera anárquica a una de las situaciones, por lo cual es una tarea para revisar por parte de los diseñadores normalistas, a fin de detectar los espacios que deben fortalecerse. Asimismo, para dar ese siguiente paso, la institución normalista debe construir consensos a su interior para poder destrabar el poder hacer al que se refiere Prawda (1985) y con ello, establecer una proyección más sólida.

Dentro de este contexto, aún no es posible visualizar si a partir de estas estrategias establecidas por la federación y su implementación en los siguientes meses, se esté en la posibilidad de inaugurar otro nuevo periodo del trayecto educativo de las instituciones formadoras de docente y con ello, sumar uno más a los cuatro (Positivista, Revolucionario, Desarrollista y Modernizador) que ha categorizado Yurén, en su análisis “Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente” (2009). Hasta el momento, en los primeros meses del año 2022, las políticas educativas emanadas desde la DGE SuM han continuado las acciones emprendidas por pasadas administraciones educativas federales, con ejercicios como el desarrollado vía EDINEM para que las escuelas normales obtengan recursos económicos.

Las aportaciones de cada entidad en la mesa 2, relacionada con la escuela normal y su proyección hacia el futuro, plasmadas en el Congreso nacional, han conformado el corpus matriz dentro del corpus discursivo, y demuestran que gran parte de las instituciones formadoras de docentes están en la búsqueda por encontrar la ruta para consolidar proyectos y programas que les ofrezcan certeza en su futuro.

Por su parte, desde el análisis efectuado, el nuevo modelo educativo normalista (corpus derivado) ha reunido una serie de propuestas que será difícil alcanzarlas en un periodo menor a tres años, por lo que, si no existe una continuidad a partir de 2024 en política educativa nacional, no será remoto observar nuevamente en las escuelas normales el desarrollo de propuestas que intenten alcanzar la excelencia educativa o metas que incluyan nuevos

adjetivos en turno.

En ese sentido, se puede afirmar que la planificación prospectiva debe ser un ejercicio periódico dentro de las normales, principalmente en los espacios destinados a sus colegas, y que en esos intercambios de ideas y de opiniones -donde existe la posibilidad de edificar una cultura vinculada a identificar entramados de significaciones- se debe recuperar del pasado y del presente elementos que ayuden a crear escenarios del futuro, enfrentando riesgos y lo inesperado.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En M. P. Frigerio, Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión (págs. 137-174). Argentina: Troquel educación.
- Aragay, X. (5 de Octubre de 2022). ¿Por qué necesitamos la metodología RIEDUSIS para avanzar en el camino de la transformación educativa? Barcelona, Cataluña, España.
- Arredondo, A. (. (2009). Historia de instituciones y de profesiones de maestros. México: Juan Pablo Editor, UAEM, UPN-Morelos.
- Coombs, P. H. (1978). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Ediciones Península.
- DGESuM. (2019). DGESuM. Obtenido de https://www.siben.sep.gob.mx/congreso_nacionalen/
- DGESuM. (2020). Obtenido de Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pd
- DOF. (3 de Marzo de 1984). Obtenido de Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984.
- DOF. (20 de Abril de 2021). DOF. Obtenido de Ley General de Educación Superior.: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021&print=true 12/28
- Ducoing, P. (. (2013). La escuela normal: una mirada desde el otro. . México: IISUE-UNAM.
- Fernández Christlieb, F. (2002). La responsabilidad de los medios de comunicación . México: Paidós.

- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Miklos, Tomás y Margarita Arroyo. (2008). Prospectiva y escenarios para el cambio social. México: FCPS de la UNAM. Serie Working Papers.
- Millán, Julio y Antonio Alonso Concheiro, Coords. (2001). México 2030. Nuevo Siglo, Nuevo País. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prawda, J. (1985). Teoría y praxis de la planeación educativa en México. México: Grijalbo.
- RAE. (4 de Abril de 2022). Real Academia Española. Obtenido de <https://dle.rae.es>
- Ramírez Hernández, I. E. (2014). Reflexiones en torno a la gestión en las escuelas normales. Az. Revista de Educación y Cultura, 38-43.
- Ramos Escandón, C. (1994). Planear para progresar: Planes educativos en el México Nuevo 1820-1833. . México: UPN.
- Savín Castro, M. A. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. México: SEP.
- SEP. (2003). La planeación institucional en las escuelas normales. México: SEP.
- SEP. (22 de Marzo de 2022). Obtenido de Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Yurén, M. T. (2009). Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente. En A. Arredondo, En Historias de normales. Memorias de maestros. México: Juan Pablos Editores, UAEM y UPN-Morelos.

Capítulo 7. La comunicación y colaboración como factores clave para la creación de aulas inclusivas.

Francisco Salvador Lopez Velarde
Adan Enrique Mendez Melcher
Maria Fernanda Lopez Mendoza

Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.7>

Resumen

Este estudio cualitativo gira en torno a la relación de las dinámicas de comunicación y colaboración con la inclusión, ya que ambas son esenciales para la creación de aulas en las que todos y cada uno de los alumnos sean valorados. El propósito es conocer la percepción docente acerca de las dinámicas de comunicación y colaboración en la creación de aulas inclusivas. El resultado es que los docentes se apropian de la comunicación asertiva y del trabajo en equipo, grupal y entre la comunidad escolar para favorecer la inclusión dentro de sus aulas; una vez conscientizada por el profesorado, se concluye que es indispensable ofrecer legítimos ambientes inclusivos.

Palabras clave

Aprendizaje, Inclusión, comunicación, colaboración.

Introducción

Hoy en día se está viviendo una etapa en la que los seres humanos están aprendiendo a vivir en medio de la situación generada por el COVID-19, se han adaptado y a su vez, han transformado sus estilos de vida. Sin embargo, actualmente se están enfrentando las consecuencias que la pandemia dejó. En las escuelas, los alumnos que nunca fueron partícipes en las clases virtuales, están reintegrándose pero sus conocimientos son escasos y carentes. Por otra parte, están los pocos alumnos regulares que siempre tuvieron la posibilidad de atender las clases en línea y el apoyo de los padres. Estos dos extremos posicionan a los docentes en una situación muy complicada que claro, es preocupante y por eso mismo requiere de atención, buena comunicación, trabajo en equipo y estrategias que garanticen la inclusión de todos y cada uno de los alumnos.

Como precedente, se recupera la investigación realizada por Amavisca, Peral y Ruiz (2019), cuyo nombre es: Percepción docente sobre las prácticas inclusivas a través de las dinámicas de comunicación y colaboración en educación primaria, donde su objetivo es conocer la percepción de sus participantes directos, los docentes, en cuanto al papel de las dinámicas de comunicación y colaboración para hacer de las aulas espacios inclusivos; en sus hallazgos, “se destaca el rol fundamental del docente para lograr aulas inclusivas desde la diversificación de su práctica” (Amavisca et al., 2019, p. 1). En lo que a esto respecta, de manera general los docentes evidenciaron en sus respuestas que buscan realizar adaptaciones diversificando su práctica tomando en cuenta diferentes factores.

Por lo anterior, el presente estudio de corte cualitativo, tiene como objetivo conocer la percepción docente acerca de los factores en las dinámicas de comunicación y colaboración en la creación de aulas inclusivas favorables para el aprendizaje. El interés por lograr el objetivo propuesto radica en que existe una gran variedad de factores relacionados con ambas dinámicas de los cuales los docentes se apropian, tomando en cuenta una serie de elementos, para fomentar la inclusión en las aulas y su aprendizaje. Por tanto, la pregunta que rige este estudio es ¿Cuáles son los factores de colaboración y comunicación que los docentes valoran para crear aulas inclusivas?

Los conceptos que involucra el trabajo, se desarrollan principalmente en tres conceptos: comunicación, colaboración e inclusión, los cuales funjen como fuente de vinculación y medio de aprendizaje. Por ello, este estudio se titula La colaboración y la comunicación como factores clave para la creación de aulas inclusivas. Para poder profundizar un poco más en el tema, es necesario definirlos. Primeramente, Marrero (2016) plantea que, la comunicación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje “permite ampliar en el estudiante su participación y creatividad, constituye una variante de comunicación interpersonal que posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras de la personalidad” (p. 1421). Por otra parte, Guitert y Pérez-Mateo (2013) definen a la colaboración como:

Proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor

igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa (p. 21).

El término de inclusión también hace referencia a “una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas -todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (Echeita, 2008, p. 10). En los conceptos expuestos, un elemento que se relaciona ampliamente con el descrito anteriormente, es el aprendizaje, el cual tiene la particularidad de asemejarse al alumnado, ya que se precisa que son los actores principales del goce de dicha concepción.

Revisión de la Literatura

Algunas teorías que se relacionan estrechamente con el tema de estudio, es la llamada Teoría sociocultural de Vygotsky (1979), la cual señala que el desarrollo del ser humano está íntimamente relacionado con la interacción de este con el contexto sociohistórico-cultural. Dicho de otra manera, la acción de socializar, interactuar y relacionarse con otras personas, en la cual forzosamente entran tanto la comunicación como la colaboración, juegan un papel crucial en el desarrollo del ser humano así como en su proceso de aprendizaje.

Este autor señala que en el desarrollo psíquico de los niños toda función aparece en primer lugar en el plano social y luego en el psicológico, es decir, los niños al entrar en contacto con su cultura se apropian de los signos de origen social y los adaptan internalizándolos y cambiando su estructura y sus funciones. A esto, se le llama Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural). Al respecto según Chaves (2001) menciona que “Vygotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes” (p. 61).

Teoría de la motivación humana. Por otra parte, relacionada con este trabajo de investigación, se encuentra la teoría Maslow (1943), misma que se representa con una pirámide que representa la jerarquía de las necesidades humanas, colocando las necesidades básicas en los primeros dos niveles y, en los siguientes tres, las necesidades secundarias.

Dentro de las necesidades secundarias, en el tercer nivel de la pirámide, se encuentran las necesidades sociales o de afiliación que representan el deseo de relacionarse con las demás personas de diferentes formas, es decir, amistosa, afectiva o íntimamente y de pertenecer a un grupo social; para lograr lo anterior y cubrir estas necesidades, son indispensables los procesos de comunicación y colaboración entre pares así como el de inclusión, ya que en este último la diversidad es considerada como un elemento enriquecedor para las personas y asegura la participación de todas y cada una de ellas.

Teoría del aprendizaje significativo. Finalmente, Ausubel (1963) plantea que los estudiantes adquieren los nuevos conocimientos, asociándolos con los que ya poseen. Este autor “se centra en el aprendizaje significativo dentro de los marcos del aprendizaje por recepción, o sea, aquel en el que se exponen los contenidos ya elaborados y que tienen que ser asimilados por el sujeto en forma de conocimientos” (Viera, 2003, p. 38). He ahí la importancia de que los contenidos que se transmitan a los alumnos sean verdaderamente significativos y, sobre todo, que se tomen en cuenta sus conocimientos y estructuras cognitivas previas.

La relación de esta teoría con el tema de estudio radica en que el lenguaje, un sistema de comunicación, es una herramienta indispensable en este proceso ya que por medio de él es posible transmitir, guiar, explicar, etc. los conocimientos o la nueva información para que después de adquirirla, los estudiantes la asimilen, la retengan y la reconstruyan, dándole un nuevo sentido o significado. También, la colaboración es una dinámica que se practica en este proceso voluntaria o involuntariamente. Se da de manera imprescindible en la interacción entre docente-alumno porque es necesario que trabajen juntos para que el educando logre construir un aprendizaje significativo, es decir, sin el trabajo colaborativo entre ambos, lo anterior se convierte en una meta difícil de alcanzar.

Metodología

Este trabajo es de corte cualitativo ya que se analizan los resultados de algunas preguntas con respecto a lo que los docentes piensan y saben, acerca del tema en cuestión. Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que el enfoque cualitativo es aquel que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Bajo el enfoque mencionado, su diseño es de tipo narrativo puesto que en este trabajo se busca principalmente, conocer las percepciones así como las experiencias de los docentes para su análisis.

El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria José Lafontaine, ubicada en Hermosillo, Sonora. El cuerpo docente en dicho plantel, se compone de un total de 18 docentes, tres por cada grado de primero a sexto. Se ha tomado una muestra que consta de doce docentes de diferentes grados, con niveles académicos desde licenciatura hasta doctorado. Asimismo, las edades de los participantes oscilan entre los 32 y 47 años siendo uno de ellos de sexo masculino y el resto, es decir, once de sexo femenino. Finalmente, dentro de esta muestra, los participantes con menor y mayor tiempo en servicio tienen siete y 24 años respectivamente.

Dadas las características del presente documento, la técnica que se emplea es el cuestionario, éste está conformado por cinco preguntas abiertas relacionadas a las dinámicas de colaboración y comunicación, como factores clave en la creación de aulas inclusivas para el aprendizaje. Las preguntas son las siguientes: ¿De qué forma se relacionan la colaboración y la inclusión en el aula? ¿Cómo se vinculan la comunicación y la inclusión en el aula? ¿Cuáles son las dinámicas de colaboración que implementa para crear aulas inclusivas? ¿Qué dinámicas de comunicación desarrolla para garantizar un aula inclusiva? y ¿Qué impacto tiene la colaboración y la comunicación en un aula inclusiva y su aprendizaje? Además de las preguntas anteriores, con el fin de identificar a los participantes, se incluyeron algunos datos personales

como sexo, edad, grado de estudios, años en servicio y grado que atiende. Para llevar a cabo el análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes, se utilizó el programa de procesamiento de datos Atlas.ti. Tras la realización de un proceso de interpretación de los datos, se encontró relación entre ellos así como con términos educativos actuales y posteriormente, se codificaron y categorizaron.

Resultados y su discusión

A continuación, se exponen a detalle los resultados obtenidos a partir de la red titulada: Factores de colaboración y comunicación, que los docentes valoran para crear aulas inclusivas. De esta se desprenden tres familias, las cuales se denominan: Diversidad y acompañamiento en su aprendizaje, Naturaleza social del conocimiento y Enseñanza efectiva.

Diversidad y acompañamiento en su aprendizaje. Esta familia está compuesta por las categorías Comunicación asertiva, Estrategias, Apreciación de las BAP, Actividades lúdicas, Alumnos monitores, Enseñanza inclusiva, Accesibilidad, Ajustes razonables, Estilos de aprendizaje, Toma de decisiones y Conocer a los alumnos. Esta familia fue la que tuvo mayor incidencia, siendo las categorías Comunicación asertiva y Estrategias las más recurrentes entre las respuestas de los participantes.

Las categorías que surgieron en el análisis, hacen referencia a los diversos factores que los docentes consideran fundamentales para poder atender la diversidad en el aula y, acompañar a cada uno de los alumnos en el proceso de aprendizaje, desde las dinámicas de colaboración y comunicación para la creación de aulas inclusivas. Según Cabrera (2011), la diversidad se entiende como “variedad de alumnos que existen dentro de nuestras aulas. Nuestros alumnos/as son diferentes en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamientos, en sus limitaciones o posibilidades físicas, discapacidades” (p. 2). Por consiguiente, es necesario reconocerla y atenderla a través de dinámicas de colaboración y comunicación que a su vez, garanticen ambientes inclusivos. Respecto a lo anterior, F33-PRIMARIA3-10 menciona que las dinámicas que utiliza son comunicación constante y asertiva. Por otra parte, el participante con código F43-PRIMAIRA6-21 afirma: Tratando de eliminar barreras áulicas y estimular sentidos (visual, auditivo, kinestésico).

Las dinámicas a las que los sujetos aluden aseguran el acompañamiento en el aprendizaje de los alumnos; esto significa ponerse al lado de los estudiantes, guiando su trabajo, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden a cualificar su aprendizaje e inclusive, haciendo aportes al crecimiento personal y profesional (Jaramillo, Osorio y Narváez, 2011).

Naturaleza social del conocimiento. La segunda familia con mayor recurrencia está conformada por las categorías Aprendizaje cooperativo, Trabajo en equipo-grupal-comunidad escolar, Participación de todos, Convivencia, Apoyo mutuo/entre pares y Colaboración participativa, a la cual se le asignó dicho nombre debido a la estrecha relación de las categorías anteriormente mencionadas, con uno de los principios pedagógicos que forman parte del Modelo Educativo del 2017.

Los docentes mencionaron en reiteradas ocasiones que el trabajo en equipo-grupal-comunidad escolar y la participación de todos, son factores indispensables que impactan de una manera u otra, en un aula inclusiva. Al respecto F33-PRIMARIA3-10 asegura: La colaboración entre los diferentes actores es fundamental para la inclusión áulica, ya que esta brindará la información necesaria así como el apoyo requerido dentro y fuera del plantel. Un docente más hace mención a lo siguiente: Realizar actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, los alumnos trabajan principalmente en equipos para favorecer la inclusión de los alumnos que presentan alguna dificultad (F38-PRIMARIA5-15). Aludiendo a lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) señala “El trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad” (p. 120).

Enseñanza efectiva. La tercera y última familia, está conformada por las siguientes categorías: Principios pedagógicos, Visión escolar, Ambientes favorables para el aprendizaje, Prácticas educativas exitosas, Educación socioemocional, Diseño de metas, Información oportuna, Codependencia y Resolución de problemas. Pese a la baja incidencia de las categorías que conforman esta familia, está claro que son factores sustanciales que implican colaboración y comunicación y al mismo tiempo, constituyen una enseñanza efectiva y lo que está supone, como por ejemplo, que todos y cada uno de los alumnos sean valorados con sus propias características, estilos de aprendizaje, capacidades, etc. en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Referente a la enseñanza efectiva o eficaz, Martínez-Garrido y Murillo (2016) definen como:

La acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias. (p. 472)

Para que la enseñanza sea efectiva en las aulas, es necesario, entre muchas otras cosas, reconocer que las dinámicas de colaboración y comunicación se vinculan estrechamente con la inclusión, esto con la finalidad de que sean puestas en práctica para lograr crear aulas inclusivas. En cuanto a eso, F43-PRIMARIA6-21 manifiesta lo siguiente: La colaboración es un pilar en la inclusión ya que gracias a ella se favorecen algunos de los principios pedagógicos inclusivos.

Igualmente, F38-PRIMARIA5-15 menciona que ambas dinámicas en un aula inclusiva son estrategias esenciales para la armonía grupal, ya que propician ambientes adecuados para el desarrollo de aprendizajes. Paredes y Sanabria (2015) reafirman lo anterior ya que refieren “El ambiente de aprendizaje no se limita a las condiciones materiales o relaciones interpersonales básicas entre los actores del proceso educativo. Este se instaura en las dinámicas que constituyen dicho proceso” (p. 151). El papel del docente aquí es crucial pues ellos son los principales responsables de crear espacios y ambientes que favorezcan dinámicas como la comunicación, la colaboración y por consiguiente, se practique la inclusión dentro y fuera de la aulas.

Conclusiones

La colaboración y la comunicación son dinámicas esenciales en el desarrollo de los seres humanos. En el ámbito educativo estas son trascendentes, más aún, si se habla de la creación de aulas en las que todos y cada uno de los alumnos, sean incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de lo anterior, surge el interés de profundizar en el tema y la finalidad de este trabajo que es, precisamente, conocer la percepción docente acerca de las dinámicas de colaboración y comunicación en la creación de aulas inclusivas.

Después de aplicar el instrumento, donde se tuvo como limitante la disposición de los participantes para responderlo, finalmente se obtuvieron las necesarias para revisar y analizar los resultados obtenidos en este estudio; en ellos, se encontró que los docentes encuestados aseguran que, sin comunicación y colaboración, no puede existir la inclusión. Los principales hallazgos arrojan que los participantes se apropian de factores relacionados con la diversidad y acompañamiento en su aprendizaje, la naturaleza social del conocimiento y la enseñanza efectiva, siendo los primeros dos, los que más destacan entre sus respuestas. En ese marco, la comunicación asertiva entre los actores, las estrategias que emplean los docentes, el trabajo en equipo, grupal y entre la comunidad escolar y la participación de todos (docentes, alumnos, padres de familia, etc.), son elementos primordiales que suponen comunicación y colaboración para favorecer la inclusión, dentro y fuera de las aulas.

En función de lo anterior, se genera un conocimiento en el ámbito educativo puesto que además de comprobar la importancia que tienen estos factores en el aula, se concluye que no solo es necesario conocerlos y entenderlos, sino que se pretende que los docentes concienticen acerca de la importancia de crear ambientes legítimos de los procesos de colaboración y comunicación para impulsar la verdadera inclusión. En relación a eso, la SEP (2017) asegura, “el ambiente escolar debe propiciar una convivencia armónica en la que se fomenten valores como el respeto, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la colaboración y la no discriminación” (p. 124).

Como se mencionó anteriormente en este estudio, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979) señala que el desarrollo del ser humano y su aprendizaje, está íntimamente relacionado con la interacción de este con el contexto sociohistórico-cultural. Pues bien, los resultados obtenidos comprueban lo que en esta teoría se establece, ya que la interacción social se da en algunos factores como lo son la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la participación de todos, entre otros. Estos factores aportan, entre otras cosas, herramientas a los alumnos que tienen gran impacto en su desarrollo cognitivo.

Por otra parte, a partir de los principales hallazgos, surgen nuevas interrogantes que comprenden en primer lugar, el contexto, debido a que se considera que los factores como las estrategias o la participación de todos los participantes, se ven afectados por el conjunto de circunstancias o situaciones que se pueden llegar a presentar en el contexto escolar. La otra interrogante va en relación con las estrategias que se utilizan en las aulas dado que la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje, necesidades, habilidades, capacidades, condiciones, etc. de los educandos, condicionan la elección de los docentes en torno a las estrategias

que utilizan. Se sugiere entonces, que para futuras investigaciones dentro de este ámbito, se consideren aspectos como el contexto escolar y las estrategias utilizadas según las características de los alumnos, para que sean considerados dentro de la investigación y abordados de manera específica.

Referencias

- Amavisca, B., Peral, G., y Ruiz, A. (abril, 2019). Percepción docente sobre las prácticas inclusivas a través de las dinámicas de comunicación y colaboración en educación primaria. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P837.pdf>
- Cabrera, L. (abril, 2011). Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1(41), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf
- Chaves, A. (septiembre, 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Guitert, M., y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201025739004.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación [versión DX Reader]. <https://drive.google.com/drive/folders/12UBK8YUSf2YQ0RzVR-l0EnwCVfhGVucq5>
- Jaramillo, L., Osorio, M., y Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Infancia Imágenes*, 10 (2), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222624.pdf>
- Marrero, O. (2016). Comunicación educativa: esencia del aprendizaje en el contexto actual de la educación superior. In *Comunicación y Desarrollo Social: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132456645.pdf>

- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00471.pdf>
- Paredes, J., y Sanabria, W. (marzo, 2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones*, 15(25), 144-158. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/39/39#:~:text=Un%20ambiente%20de%20aprendizaje%20es,aprendizaje%20significativo%20y%20con%20sentido.>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Autor.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Capítulo 8. El Diario de clase para la Reflexión de la Práctica del Futuro Docente.

Jesús Ramirez Bermúdez
América Aidé González Medina
Sarahi Jocelyn Hernández Bautista
Irene Aidee Castellanos Gutierrez

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.8>

Resumen

La presente investigación parte de los procesos reflexivos que realizan los estudiantes de tercer y cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar de la escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl; con la aplicación de un cuestionario mediante Google Forms, se pudo recabar información sobre la pregunta ¿cuál es la apreciación del docente en formación del diario de clase para la reflexión de la práctica profesional?, mediante el método fenomenológico y desde la apreciación del estudiante reconocen las áreas de oportunidad que les permite a través de la reflexión que se presenta en el diario transformar y mejorar su intervención en los preescolares.

Palabras clave:

Diario de clase, Práctica profesional, Reflexión.

Introducción

La mejora permanente en los procesos educativos involucra la participación de los actores educativos siendo fundamental el docente, este trabajo resalta la importancia de la escritura como un recurso para desarrollar la reflexión en las y los maestros, renovar constantemente sus prácticas de acuerdo a las necesidades que surgen en su quehacer cotidiano, es así que la escritura se convierte en un recurso óptimo no solo como herramienta para análisis de su desempeño sino como una vía para la construcción de textos con carácter investigativo y la generación de conocimientos.

Con ello, surge la pregunta de ¿cuál es la apreciación del docente en formación del diario de clase para la reflexión de la práctica profesional?. Al paso del tiempo, en diferentes investigaciones se ha demostrado que el diario se usaba como un texto excesivo de descripción de acontecimientos, más no de una reflexión profunda que permitiera reconocer aspectos valiosos dentro de la práctica o aspectos que permitan la mejora de esta. El objetivo general de este estudio es reconocer la apreciación del docente en formación sobre el diario de clase para la reflexión de su práctica profesional.

Existen diversos instrumentos que son utilizados para dar cuenta de la reflexión en la práctica docente durante la formación inicial, los diarios, registros etnográficos, portafolios, bitácoras, el portafolio impreso o digital, entre otros. Cada uno de ellos requieren una demanda cognitiva y procesos metodológicos en su elaboración, diseño y estructura, la cual no solo implica plasmar la experiencia docente, sino que permite dar pie a la reflexión sobre el propio quehacer a través de tópicos determinados como la clase misma, la formas de enfrentar un conflicto en el aula, el éxito o mejoras de las actividades, así como de la evaluación.

De esta manera, la mirada se focaliza en el diario de clase pues a través de él, se adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, ya que no se limita a la narración de anécdotas, sino que da sustento a las acciones llevadas a cabo dentro del aula dando cuenta a la cualificación del proceso educativo. El diario de clase como recurso al posibilitar la participación de los sujetos de aprendizaje, exige una reflexión acerca de las relaciones entre profesores y alumnos, así como de la evaluación permanente, que estimule e impulse los procesos cognitivos y el aprendizaje significativo (Goldoni 1996).

Tal como se mencionó con anterioridad, algunos de los principales problemas detectados en los diarios de docentes en formación presentan diversas dificultades en cuanto al análisis de la práctica profesional. En primer lugar, los textos presentan problemas de redacción, causando que no se transmita su propósito, en segundo, en ocasiones no se recoge ni se sistematiza de manera potencial la información de la experiencia práctica y en tercer lugar no se evidencia una reflexión pedagógica que permita identificar aspectos para un análisis con fines de mejora.

Describir las características fundamentales del diario escolar desde un aspecto teórico, por otro lado, haciendo uso la experiencia de docentes en formación que mencionan les ha permitido la reflexión de su práctica y por consiguiente la mejora de su intervención

profesional ya que, el uso permite que las futuras docentes no solo vean el diario de clase como un texto descriptivo del quehacer docente o de las experiencias dentro del aula, sino el lograr potenciar el actuar docente. Respecto a ello permitirá que la reflexión no solo sea para ellas, sino inclusive de los docentes que guían a cada una de las estudiantes, permitiendo que este trabajo y aprendizaje sea colectiva con el fin de tener docentes profesionales, reflexivos y críticos.

Revisión de la Literatura

El diario de clase, es un recurso didáctico que permite que los docentes posibiliten la participación de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como explicitar los sucesos de las acciones que se propagan a lo largo de la jornada de intervención docente. De este modo, será posible crear un análisis e interpretar de mejor forma los contextos de interacción, los aspectos más relevantes que posibiliten una mejor intervención con y para los estudiantes.

Es importante mencionar que el diario ha sido un aspecto que lleva décadas trabajando como un instrumento valioso dentro de las aulas, por ello Del Villar (1994) citado en Maldonado (2010) menciona que el diario:

Documento personal más utilizado es el diario del profesor pues suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores además de que constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe el observaciones de hechos calificados como relevantes que permiten conocer, a raíz de su descripción e interpretación, parte de la realidad escolar. (p.77)

Por otra parte según Porlán (1987) considera:

Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. (p. 63).

Los objetivos del diario son: recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, acumular información histórica sobre el aula y el centro, favorecer actitudes investigativas del profesor mediante la descripción de sucesos, la detección de problemas y la reflexión crítica sobre el quehacer docente. Para lograrlo deberá presentar una revisión profunda del tema investigado que muestre teóricamente las aproximaciones que se han tenido sobre el tema investigado y la laguna teórica del tema abordado.

Referente a la reflexión de la práctica, dentro del análisis del diario de clase, se debe establecer una relación entre la teoría y la realidad, ya que permite crear un espacio para la concentración de los aprendizajes. De esta manera es importante que el docente en formación reconozca la dimensión de la práctica educativa y su análisis dentro del diario de clase.

La práctica docente es un ejercicio muy complejo, dónde el docente enfrenta muchos dilemas en su desarrollo, muchos de estos duran un instante y modifican por completo la clase, sin embargo la mayoría de las veces pasan inadvertidos por el docente debido a la multiplicidad de actividades que desarrolla durante su intervención. (Ramírez. et. al, 2019)

Sin embargo son de suma importancia ya que permiten investigar, comprender, analizar, tomar decisiones que van generando experiencias y en otra saber actuar ante una situación similar, esto sin duda ayuda al docente en formación a reconocer los motores y acontecimientos desencadenantes para la reflexión (ver tabla 8.1), que propone Perrenoud (2001).

Tabla 8.1

Motores y acontecimientos desencadenantes para la reflexión.

Motores para la reflexión	Acontecimientos desencadenantes encontramos
Problemas que hay que resolver	Conflicto
Crisis que hay que resolver	Falta de rectitud, indisciplina
Decisiones que hay que tomar	Agitación de la clase
Regulación del funcionamiento	Dificultades de aprendizaje
Autoevaluación de la acción	Apatía, falta de participación
Justificación para con un tercero	Actividad que fracasa
Reorganización	Actividad que no consigue su objetivo
Deseo de comprender lo que pasa	Resistencia de los alumnos
Frustración o rabia que hay que superar	Planificación inaplicable
Placer que hay que conservar	Resultados de una prueba
Lucha contra la rutina o el aburrimiento	Tiempo perdido, desorganización
Investigación	Momento de pánico
Deseo de hacerse valer mediante el análisis	Momento de cólera
Formación y construcción del conocimiento	Momento de cansancio, de aversión
Búsqueda de la identidad	Momento de tristeza, de depresión
Regulación de las relaciones con los otros	Injusticia inaceptable
Trabajo en equipo	Elementos surgidos de consejo de clase
Rendir cuentas	Llegada de un visitante
	Llegada de un nuevo alumno
	Fichas para rellenar
	Consejo de orientación que hay que dar

	Solicitud de una ayuda
	Discusión en equipo
	Conversación con los alumnos, colegas o terceros

Las docentes en formación al realizar solo un diario descriptivo, no se dan cuenta de la importancia que tiene ese proceso de reflexión para su vida profesional, ya que si bien, están en proceso formativo, la utilidad del diario de clase, permite una reflexión y mejora de su práctica en el aula. A causa del uso exagerado de la descripción, no se da pie a dar cuenta de las narraciones que suceden dentro de la práctica, no identifican problemas, dilemas, conflictos o logros obtenidos durante la intervención docente.

Metodología

Para esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo, mediante el método fenomenológico cuyo propósito según Albert es que: “Los investigadores que siguen el método fenomenológico estudian la experiencia descrita e intuyen y describen las estructuras esenciales de las experiencias con el fin de llegar al significado de estas experiencias descritas” (p. 211). Es por esto que Spielberg, (1995), como se citó en Albert (2007) propone seis fases para su desarrollo: descripción del fenómeno, por lo que se busca la apreciación del estudiante de la escuela Normal búsqueda de múltiples perspectivas, búsqueda de la esencia y la estructura, constitución de la significación, suspensión del enjuiciamiento, e interpretación del fenómeno.

En la primera fase denominada *descripción del fenómeno* se parte de la experiencia que tienen los estudiantes de tercer y cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar sobre la apreciación que tienen de la contribución que tiene el diario para la reflexión de la práctica profesional durante los diferentes semestres que han intervenido en los preescolares; en cuanto a la búsqueda de *múltiples perspectivas*, se obtiene la información de los sujetos motivo de estudio mediante un cuestionario realizado Google Forms; para la tercera fase, *búsqueda de la esencia y estructura*; los investigadores leen para comprender la información recabada para rescatar las relaciones, unidades de significación y categorizar el objeto de estudio.

En la fase *constitución de significación*; profundiza en las estructuras de análisis para comprender el fenómeno motivo de estudio, en este caso la reflexión de la práctica a través de diario de clases, para *suspensión de enjuiciamientos*; el investigador suprime todos sus juicios y recupera con libertad lo que emiten los sujetos, por último, *interpretación del fenómeno*, se hacen visibles los significados que los estudiantes tienen de la aportación del diario para reflexión de la práctica, se cuida no sesgar la información recabada.

El tipo de estudio explicativo, que para Monje (2011), “Explicar implica establecer relaciones entre rasgos de un objeto, situación, acontecimiento, etc., para lo cual es necesario utilizar la información proporcionada por la descripción y las observaciones que se han efec-

tuado para determinar dichos rasgos”. (p. 96)

El estudio se realizó en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, ubicada en las calles de San Mateo y Narvarte S/N en la colonia Ampliación Vicente Villada. La planta de profesores con la cuenta la institución es muy limitada ya que solo son 36 docentes con las siguientes funciones: un director escolar, dos subdirectores, un académico y otro administrativo, cuatro investigadores educativos, seis pedagogos A y 23 docentes horas clases, en cuanto a su preparación profesional 15 tienen el grado de doctor, 10 maestría, 10 licenciatura y uno con preparatoria, cuenta con una matrícula de 257 estudiantes, los cuales están distribuidos 74 en primer grado, 69 en segundo, 62 en tercero y 52 en cuarto grado, en cuanto a su género tres son hombres y el resto mujeres.

Para conocer sobre el impacto del diario en la práctica docente tomando en cuenta elementos como su estructura, reflexión y transformación, se desarrolló un cuestionario titulado “el diario de la clase para la reflexión de la práctica docente” dividido en 3 categorías de análisis: “la estructura del diario de clase”, “el diario de clase para la reflexión de la práctica docente” y “la transformación de la práctica por medio del diario de clase” teniendo un total de 17 ítems el cual fue aplicado de manera digital mediante la plataforma de Google Forms.

Para recabar la información necesaria se tomó en cuenta la población de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl teniendo como muestra las docentes en formación que conforman los terceros y cuartos grados que hacen un total de 111 docentes, de las cuales se obtuvieron 32 respuestas. Se empleó una muestra por conveniencia las cuales de acuerdo con Battaglia, “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (citado en Hernández et al., 2014, p. 176).

En ocasiones, una misma investigación requiere una estrategia de muestreo mixta que combine varios tipos de muestra, por ejemplo, de cuotas y en cadena. Las muestras dirigidas son válidas en cuanto a que un determinado diseño de investigación así las requiere; sin embargo, los resultados se aplican nada más a la muestra en sí o a muestras similares en tiempo y lugar (transferencia de resultados), pero esto último con suma precaución. No son generalizables a una población ni interesa esta extrapolación.

Resultados

Una vez finalizado el proceso de recolección de la información se hace una revisión minuciosa de los datos recabados, esto con la finalidad de discriminar todos aquellos en los que existan omisión o presenten un sesgo (es un error sistemático donde se seleccionan o favorecen algunas respuestas de la información solicitada), para seleccionar los aportes que abonen de manera real a la investigación. Después de obtener la información que se conservó al concluir este filtro y tomándola del instrumento denominado el diario de la clase para la reflexión de la práctica docente, se encuentran los siguientes resultados en las categorías que se describen a continuación.

Estructura del diario de clase

La mayoría de los encuestados dan respuesta que la reflexión de la práctica es un análisis de la intervención docente antes, durante y después del proceso que permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad. Sin embargo, otros se quedan en un concepto elemental de lo que implica la reflexión del docente. Uno de los encuestados lo define como el proceso que “permite a los docentes pensar en lo que hacen y por qué lo hacen, situarlo en un contexto con características y desafíos específicos y abrir paso a la colaboración y compartir saberes, conocimientos, valores y experiencias” lo cual se relaciona con lo que establece Shulman (citado en Torres et al., 2020) “la reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por el propio docente o en colaboración con otro” (p. 4). Por lo tanto, los conceptos que los docentes en formación refieren, se relacionan con la idea del autor ya que, se considera la reflexión de la práctica como un análisis que para reconocer fortalezas y áreas de oportunidad de acuerdo a la experiencia que se va teniendo.

Acerca de los elementos que se toman en cuenta en la elaboración del diario, los encuestados mencionan que considerar elementos como la fecha, campos de formación, materiales, cómo se desarrolló la actividad, acontecimientos importantes, problemáticas, áreas de oportunidad y referentes teóricos; siendo considerado el elemento fundamental la autoevaluación.

Respecto a si se consideran los elementos o preguntas guía propuestas en el plan y programa de aprendizajes clave para la realización del diario; 11 de los encuestados mencionan no tomarlas en cuenta mientras 19 mencionan sí considerarlas y de acuerdo con Aprendizajes Clave el diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra notas sobre el trabajo cotidiano; cuando sea necesario, también se registran hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades sino de registrar los datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella, a saber:

- * Sucesos sorprendentes o preocupantes en relación con las actividades planteadas;

- * Reacciones y opiniones de los niños: ¿se interesaron?, ¿se involucraron todos?, ¿qué les gustó o no? Decir que no les gustó o qué les disgustó no es lo mismo, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿se les dificulta o fue sencilla su realización?

- * Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación: ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir?, ¿qué necesito modificar? (SEP, 2017, p. 176)

Por otra parte, 18 docentes en formación refieren sí incluir referentes teóricos o bibliográficos en su diario mientras que 12 mencionan no incluirlos.

Diario de clase para la reflexión de la práctica docente

Como parte del objetivo del diario de clase, los encuestados mencionan que el diario permite identificar, reflexionar y analizar la intervención del docente frente a grupo, así como llevar a cabo un seguimiento sobre acciones de la vida cotidiana escolar, considerando diversos elementos en dicho proceso como el desarrollo de actividades, incidencias, acciones y actitudes tanto de los alumnos como del propio docente, con el propósito de realizar una evaluación de la propia práctica para así llevar a cabo modificaciones en las estrategias que se realicen.

En palabras de los docentes en formación y de acuerdo con Porlán (1999) considerando al diario como un recurso metodológico. Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia, favoreciendo también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, considerando el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico, explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.

Considerando la amplia gama de contribuciones que brinda el diario de clase, para los docentes en formación mencionan que, dentro de la evaluación, el diario permite la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar. Así como tener el conocimiento sobre los mayores impactos en beneficio del quehacer docente, ya que permite la mejora del desarrollo profesional, al tener un registro claro, puntual y sistemático de lo que sucede en el aula.

Como lo menciona una docente en formación, “Al realizar una autoevaluación de lo que se está trabajando, se obtiene una mirada sobre si realmente funciona o no lo que llevó a cabo y como mejorar en cada una de mis áreas de oportunidad a las cuales me centrare”. De esta manera al llevar un seguimiento continuo, se permite identificar las áreas de oportunidad que tenemos y la funcionalidad de la actividad y los materiales, logrando una evolución particular y general del grupo.

Como se ha dicho, el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas. Al comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Esto se hace visible dentro de los docentes en formación siendo que sus respuestas en relación a la contribución del diario en la reflexión de su práctica aún se muestra limitada en diversos ámbitos.

Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes. Se suele atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de, las otras personas, el interés, la motivación, el nivel de accesibilidad de la información, el momento y la forma de su presentación, la organización del espacio, la distribución del tiempo, el tipo de tareas, etcétera (Porlan, 1999).

Al reflexionar acerca de la práctica, los docentes en formación mencionan que se identifican aspectos tanto positivos y negativos, para que de esta forma se busquen estrategias de mejora, haciendo una introspección de la propia intervención y así mismo tener información para realizar una evaluación de los estudiantes.

El poder aprovechar las destrezas, habilidades, los imprevistos, así como poder mejorar en la práctica o en las actividades, permite dar cuenta de las áreas de oportunidad o aciertos para continuar haciendo propuestas. Si se comienza a incorporar poco a poco un cierto grado de diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis más sosegado, sistemático y racional que posterior o paralelamente se podrán a identificar los problemas prácticos y los dilemas conceptuales que más preocupan y condicionan. A medida que se van diferenciando las incidencias, las valoraciones y las interpretaciones, se van perfilando los núcleos problemáticos de la dinámica general de la clase.

Por consiguiente, durante la formación inicial, es importante proporcionar saberes profesionales, en el sentido más amplio, extendiendo los saberes teóricos surgidos de las ciencias de la educación a los saberes procedimentales que se derivan de éstos, se transmiten mediante la cultura profesional o pueden establecerse mediante la formalización de saberes de la experiencia, hasta entonces implícitos (Perrenoud, 2001, p. 31).

Considerando el diario como método objetivo, los docentes en formación mencionan en su totalidad que lo es, ya que permite el registro de lo sucedido, el cual puedes consultar en cualquier momento y utilizarlo como apoyo para diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje como la evaluación, registro de incidencias, entre otras.

De esta manera se tiene un panorama de los que sucedió en el día, permite hacer un análisis minucioso con el fin de realizar modificaciones o mejoras, logrando una reflexión personal que ayuda a indagar si realmente se está logrando el cometido al poder observar, identificar y responder a las necesidades de los alumnos.

Todas las formaciones de carácter profesional se preparan para resolver los problemas con ayuda de métodos fundamentados en conocimientos teóricos o en la experiencia colectiva. Su puesta en marcha no se produce sin reflexión, puesto que cuanto más nos dirigimos hacia tareas complejas, más necesario es juzgar la pertinencia de diversos métodos, así como de su combinación, e incluso inventar nuevos métodos para hacer frente a la singularidad de la situación.

En este sentido, toda actividad un poco compleja posee un componente reflexivo. Un practicante reflexivo se plantea, como todo el mundo, preguntas sobre su tarea o sobre las estrategias más adecuadas. El practicante reflexivo no es un verdadero contestatario, constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma.

Al entender al diario como vía para la mejora de la intervención docente, es importante recalcar que, en palabras de los docentes en formación, permite el registro de incidentes que pasaron durante el día, además de colocar las actividades que fueron pertinentes o las que más agradaron, la actitud de los niños ante estás y sobre algún problema o momento en

el que nos hayan cumplido los objetivos que planteamos.

Conforme van pasando los semestres en la escuela, el diario se va enriqueciendo de elementos o retomando lo que mejor sirve. Por medio de un análisis sobre las problemáticas presentadas y las propuestas de mejora se permite reflexionar, retomando los aspectos más importantes que se presentaron en la intervención, reconociendo fortalezas y debilidades presentadas durante las actividades, registrando lo que pasó en el día, con una descripción general, puntualizando áreas de mejora a través de la observación y selección de estrategias, tomando en cuenta lo que se quiere analizar y el para qué al hacer uso de los referentes vistos en los diferentes cursos.

Transformación de la práctica por medio del diario de clase

Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. De acuerdo a Aprendizajes Clave, 2017 menciona que el diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra notas sobre el trabajo cotidiano; cuando sea necesario también se registran hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo reiterando que en este se deben considerar:

- Sucesos sorprendentes o preocupantes
- Reacciones y opiniones de los niños
- Una valoración general de la jornada de trabajo (SEP, 2017, p. 176)

Con respecto a los datos obtenidos, se logra determinar que el proceso de reflexión del diario, después de una intervención educativa, se analizan las situaciones que se presentan a lo largo de la jornada y posteriormente se mejora la intervención, considerando desde la modulación de la voz, la confianza brindada a los niños, el diseño de materiales didácticos, el orden de las actividades de interés e inclusive reflexionar sobre qué aspectos resultaron favorables durante la intervención. Para lograr reflexionar estos aspectos se consideran algunas preguntas de reflexión, las cuales permiten que las docentes en formación puedan hacer mayor reflexión sobre su práctica y posteriormente considerar que aspectos les permiten mejorar su intervención.

Discusión

Los resultados muestran que las docentes en formación reconocen los beneficios del diario de clase en los procesos reflexivos que deben realizar durante su intervención docente, además que identifican los elementos del diario y su contribución en su formación inicial; se observa que los docentes de la Normal No. 3 de Nezahualcóyotl tienen una diversidad de

orientaciones para su elaboración y que esta responsabilidad recae principalmente en los responsables del trayecto de práctica profesional. No existe un documento institucional que regule la elaboración del diario, ya que cada semestre o año se les solicitan otros elementos.

Si bien el Plan de Estudios de la educación preescolar menciona que es libre y flexible para reconstruir la práctica docente, solicita la autoevaluación de la propia intervención, entre otros aspectos; por otro lado, diferentes autores reconocen la importancia del uso del diario para la modificación y transformación de la práctica del docente mediante la reflexión de la misma.

Conclusiones

Como se ha logrado evidenciar, el diario de clase es una herramienta de gran valor para el docente, ya que permite obtener un avance más allá de la escritura anecdótica, por tanto, se puede lograr un carácter investigativo, asumiendo al diario como material de análisis sobre su práctica, y como elemento para la mejora continua de la misma.

Un primer aspecto a destacar dentro del diario, es la importancia de generar tareas de escritura orientadas a desarrollar la reflexión, logrando un análisis permanente de evaluación y valoración del ejercicio profesional docente propio y de otros. Es así como la escritura de un diario constituye una valiosa experiencia narrativa en la formación profesional de los docentes, pues es un recurso que permite el andamiaje de distintos tipos y niveles de reflexión pedagógica, ver cómo se desarrolla la práctica teniendo una perspectiva diferente, buscando el crecimiento personal, además de generar la autoconfianza y autoconciencia cuando se está escribiendo, es decir, resulta ser un instrumento que propicia y posibilita la identificación de las circunstancias buenas o malas que influyeron durante la intervención para reconocer cómo se deben atender las áreas de oportunidad.

La reflexión que se observa en el diario de clase, no solo se vuelve un escrito, sino un aspecto que permite profundizar la intervención dentro del aula y que por lo tanto se desarrolla un cambio en la intervención educativa; de igual forma un acompañamiento con el alumnado, considerando que a los niños se deben apoyar para el logro de los aprendizajes y evaluar en qué nivel de desarrollo se encuentran. Es decir que la reflexión, abre un panorama no solo de lo mejora al momento de intervenir, sino de qué manera se logran desarrollar y propiciar una intervención profesional.

Referencias

Albert, M. (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. Mc. Graw Hill.

Del Villar, F. (1994). El diario del profesor. Revista investigación en la Escuela, 2, 77-78, <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2010/B040.pdf>

- Goldoni Ruiz, C. (1996). EL DIARIO DE CLASE. UN DIARIO PARA LA VIDA. Revista ABRA, 17(23-24), 65-72. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4357>
- Hernández-Sampieri, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.
- Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.
- Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1)
- Porlán, R. (1987). “El maestro como investigador en el Aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. Investigación en la Escuela, N° 1, 63-69.
- Porlán, R.(1996). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Díada.
- Ramírez, J., Díaz, J. y Luna, M. (2019, 15-17 de mayo). El diario de clases: una herramienta para la reflexión y la mejora de la práctica educativa [ponencia]. Congreso Internacional de la Investigación. Academia Journals, Morelia 2019. Tomo 14 - Investigación en la Educación Superior Morelia 2019
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.
- Torres, M. Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Revista Chakíñan de Ciencias Sociales y Humanidades, 4-5, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=57176342900>

Capítulo 9. Propuesta para el aprendizaje del idioma inglés en la nueva normalidad caso salud mental y emocional para alumnos de secundaria pública, en el contexto de post confinamiento por la pandemia global provocada por COVID 19

Rosa Ascensión Espinoza Cid
Renee Valeria Tirado Guillemard
Mirián Adriana Noriega Jacob

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.9>

Resumen

La pandemia por Covid-19 causó cambios en los paradigmas en distintos órdenes sociales. En el caso del sector educativo, de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés UNICEF), la emergencia sanitaria provocó el aislamiento de los educandos, educadores, así como de otros actores educativos (UNICEF, 2020). Alrededor de dos años después, el regreso voluntario y escalonado en los diferentes niveles educativos trae consigo nuevos desafíos, uno de ellos, son los problemas de salud mental que manifiestan las y los estudiantes. En educación secundaria, específicamente la asignatura de inglés, es motivo de interés, ya que, al tratarse de un idioma distinto, el alumnado está expuesto a procesos que pueden resultar estresantes. La presente investigación es un estudio de caso sobre estudiantes de segundo año de secundaria pública con rasgos de salud emocional y mental afectada tras el confinamiento por la pandemia de Covid-19. Se encontró que, durante las clases de inglés observadas, así como a través de las entrevistas a los docentes de esta asignatura, existen manifestaciones en las y los estudiantes de los grupos que participaron; principalmente relacionados con incomodidad, estrés, ansiedad, depresión, y baja autoestima. Los resultados permitieron elaborar una propuesta de intervención, la cual utiliza el método Suggestopedia para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en un ambiente que respeta y fortalece las emociones y la confianza del estudiantado.

Palabras clave

Suggestopedia, enseñanza del inglés, educación secundaria, post-confinamiento, salud emocional, salud mental.

Introducción

Ante el regreso total a las aulas, la educación a la que la sociedad estaba acostumbrada tiene la oportunidad de replantearse. Durante la emergencia sanitaria por Covid-19, en la que todos los niveles educativos se distanciaron total o parcialmente de sus aulas por dos ciclos escolares, las y los estudiantes fueron los más desprotegidos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2020), el estudiantado perdió la asistencia a la escuela, mientras ésta se muestra ante la sociedad no parecía aprovechar la oportunidad para reflexionar, mantenía una visión rígida de la escuela y del currículo educativo. Se planteaban los mismos contenidos a cubrir anualmente, y se trataban de lograr a toda costa, junto con los aprendizajes esperados sin contextualizar a los que las y los jóvenes atravesaban durante la pandemia.

Aunado a lo anterior, la salud mental del alumnado se ha visto afectada. A nivel psicológico, los cambios en la vida diaria provocados por la presencia del virus COVID-19 han afectado a diversos sectores de la población. Además, se han generado estados asociados a la irritabilidad, cambios en los patrones de sueño, signos de malestar psicológico, ansiedad, pánico, e incluso rechazo de cualquier tipo de ayuda psicológica (Barrón, 2020; Verástegui et al., 2020).

El presente trabajo de investigación se centró en recabar información para diseñar una propuesta centrada en la importancia de construir condiciones para favorecer el aprendizaje del inglés alrededor de las emociones de las y los estudiantes en una escuela secundaria pública. A través del diagnóstico, se recabó información que permitió identificar los signos o manifestaciones de incomodidad, ansiedad, estrés y depresión que las y los estudiantes presentaban en las actividades educativas. Por medio del análisis del diagnóstico, se percibió que éstos, efectivamente presentaban indicios de estrés y ansiedad, así como las señales y características de una autoestima baja, durante el retorno a las actividades presenciales en su institución educativa, lo cual venía afectando su desempeño. Finalmente, en esta investigación, se hace una propuesta en la que se emplean elementos que se encuentran dentro del método de enseñanza Suggestopedia, con el fin de ayudar a las y los estudiantes a liberar la tensión o la ansiedad en la lengua extranjera inglés.

Revisión de literatura

El aislamiento por la emergencia sanitaria del COVID-19 contribuyó al incremento en el deterioro de la salud mental y emocional de toda la población. En el caso de la población en edad escolar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO) reportó en la encuesta a jóvenes de América Latina y el Caribe que la pandemia por COVID-19 provocó un gran impacto sanitario, económico, cultural y social. Prevé que aumenten las desigualdades ya existentes entre las y los adolescentes, en especial dentro de contextos vulnerables (UNESCO, 2021). Al mismo tiempo, da lugar a que decrezcan las posibilidades de desarrollo de esta población causando una repercusión negativa en sus derechos humanos. Entre los principales resultados se encuentra que un 52% de los encuestados mencionó haber experimentado mayor estrés; un 47% pre-

sentó momentos de ansiedad o ataques de pánico; y el 47% consideró que las clases en línea implicaban mayor exigencia durante la cuarentena (UNESCO, 2021).

A lo largo del confinamiento también aumentaron los trastornos alimenticios. Un estudio llevado a cabo por Sanday et al., (2020) afirma que 91% de los encuestados notaron cambios en su dieta. El 51% tuvo aumento en los atracones de comida; el 64% manifestó incremento en la ingesta de refrigerios entre comidas; el 58% del total de la muestra reportó percibir un cambio en su imagen corporal, de este porcentaje, 71% percibió un cambio negativo. El estudio también señaló altas tasas de problemas alimenticios, como: anorexia nerviosa, bulimia y trastorno por atracón.

Todas estas conductas entre las y los jóvenes generaron un impacto su autoestima e imagen corporal, lo cual repercute en su estado de ánimo, de igual manera influye en su autopercepción. Esto puede generar incomodidad dentro del aula y provoca el querer pasar desapercibido, en lugar de tener un papel activo dentro de clases, contribuyendo a un desempeño escolar bajo.

Además de los resultados anteriores, se estima que alrededor de 244,000 niñas, niños y adolescentes perdieron a algún madre, padre o tutor en México en el 2021 (Pérez, 2021). Por lo que, sumado al estrés, el miedo y la incertidumbre provocados por la pandemia, algunos podrían tener dificultades para manejar sus emociones, en especial ante este tipo de pérdidas.

Con lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés en México, Yin (2007) puntualiza que un contexto de clase efectivo debe contribuir a crear una atmósfera relajada y en armonía para que alumnas y alumnos se sientan cómodos y deseosos de participar en las actividades; así mismo debe de estar centrada en el alumnado y no en el profesor. En caso de que se presenten manifestaciones de estrés o ansiedad en el aula, éstas dificultan el aprendizaje y hace que los alumnos sean renuentes a expresarse. Por consiguiente, el profesor debe tratar de evitar crear situaciones que incrementen la ansiedad o generen estrés en sus estudiantes. Por ejemplo, ser demasiado crítico ante sus participaciones suele ser una de las principales fuentes de ansiedad en las clases de inglés como lengua extranjera. En la teoría del aprendizaje basado en el constructivismo, Novak propone que el papel del docente aquí sea el de un facilitador de las estrategias y materiales en un ambiente favorable para que el estudiante construya su aprendizaje de forma significativa (Flores, 2014).

Metodología

La investigación es un estudio de caso de alcance descriptivo con un enfoque cualitativo. La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de abril a julio del 2022, en una escuela secundaria pública ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Los sujetos fueron estudiantes de cuatro grupos de 2do grado, así como dos profesores de inglés, todos del turno matutino.

En este estudio de caso se utilizaron dos técnicas de investigación las cuales fueron la observación y la entrevista. La observación se registró en un diario de campo, el cual se enfocó en registrar información relacionada con manifestaciones de ansiedad y estrés por parte del alumnado, participaciones en clase de inglés, conductas de necesidades fisiológicas por parte del alumnado y conductas socioemocionales del alumnado.

Para la técnica de la entrevista, la cual se realizó a dos docentes de inglés que impartían dicha clase a los cuatro grupos seleccionados, se empleó el instrumento de la guía de preguntas semiestructurada, debido a que se buscaba obtener información relevante por parte de los docentes de inglés, en relación al tema a investigar, así como tener la oportunidad de profundizar en ciertos planteamientos. Se utilizaron nuevas preguntas guía que se implementaron hacia los dos docentes de inglés participantes. Las preguntas fueron revisadas por dos investigadores del área de enseñanza del inglés, quienes trabajaron una temática similar anteriormente. En esta guía se buscaba conocer los siguientes factores dentro de las clases de inglés durante la contingencia y después de esta: niveles de estrés y ansiedad que los alumnos presentaban y como se observaban, opinión de los docentes al regreso presencial a clases, así como también su criterio al utilizar la música, el arte o juegos como elemento didáctico en el aula de la segunda lengua extranjera, las reacciones (positivas o negativas) de sus estudiantes al momento de participar en alguna actividad relacionada con la interacción social con el idioma extranjero, las estrategias que utilizaron para promover al aprendizaje durante el confinamiento y después de éste; por último, se preguntó a los profesores sobre cómo la contingencia influyó en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Resultados

Una vez recopilada la información, se procedió al análisis de la misma. Los resultados se centraron en lo siguiente: manifestaciones de ansiedad, estrés, depresión e incomodidades por parte del alumno durante las clases.

Dentro de las diferentes manifestaciones de problemas en la salud mental y emocional de los cuatro grupos que fueron considerados para las observaciones y entrevistas a sus dos docentes de inglés, se encontró que fue mayormente mencionada ($n=20$), aspectos relacionados con la incomodidad que se produce dentro de la clase de inglés, el utilizar o ser expuestos a la lengua meta.

“... También hay otros que no quieren decir nada de nada en inglés. Es como si les diera muchísima vergüenza pronunciar las palabras en esa lengua” (Testimonio docente 1, 18 de mayo de 2022).

“Miss, a mí no me pase al frente porque me da mucha vergüenza que me oigan decirlo en inglés” (Extracto de diario de campo, 18 de mayo de 2022).

Otro de los resultados mayormente mencionado fueron las manifestaciones relacionadas al estrés, con 18 menciones.

“Hay un alumno que se queda callado y hasta tiembla cuando le digo que sigue de participar, como que el inglés los estresa o lo agobia” (Testimonio docente 1, 18 de mayo de 2022).

“De este grupo (2do C) me tocan alumnos que se van a la hora que les digo que tienen que hablar en inglés, me piden permiso para ir al baño y no vuelven hasta el final de la clase” (Testimonio docente 1, 18 de mayo de 2022).

El ausentismo y el nerviosismo son factores producidos por el estrés académico. El ausentismo es comportamiento, mientras que, el nerviosismo se ubica dentro de los factores físicos y son producto de reacciones negativas, a eventos o situaciones académicas que resultan detonantes si los estudiantes no tienen las habilidades para confrontarlas (Berrío y Mazo, 2011).

Con respecto a las manifestaciones de ansiedad se encontró que, en los cuatro grupos que participaron en el estudio, varios estudiantes presentan características de ansiedad.

“Del grupo van como 10 alumnos que me contaron que van al psicólogo porque en la noche no pueden dormir, sienten una sensación rara, dicen ellos en el cuerpo” (Testimonio docente 2, 19 de mayo de 2022).

Como éstas, hubo alrededor de 18 menciones, este tipo de afectaciones se relacionan con síntomas por ansiedad. Aunado a lo anterior, la depresión provoca alteraciones del sueño y demás alteraciones fisiológicas, las cuales, de estar impactando negativamente en el estado emocional y mental, e incluso provocar a su vez, alteraciones de salud física, por lo que deben ser tratadas por especialistas (Caldera et al., 2007).

“Dos alumnos, incluso me dijeron que las llevaron al doctor porque se han sentido deprimidos, quieren dormir todo el día” (Testimonio docente 2, 19 de mayo de 2022).

“Una alumna del 2do C me pidió permiso para salir temprano de la clase porque tiene cita con el psiquiatra porque lo están tratando porque de repente podía empezar a llorar” (Extracto de diario de campo, 3 de mayo de 2022).

Este tipo de resultados se organizaron dentro de la categoría de depresión, debido a que apuntaron a ser manifestaciones de depresión, y aunque no fueron tan mencionados (n=6) en comparación a otros casos, sí afectan el proceso educativo.

Otros resultados menos recurrentes (n=4), fueron aquellos relacionados con baja autoestima.

“Una alumna comenta a su compañera que, quiere hacerse la lipo porque en la pandemia engordó y sigue sin bajar de peso, por menos que coma” (Extracto de diario de campo, 7 de junio de 2022).

“Hay alumnos, en especial las jóvenes, que te dicen que no quieren participar porque se sienten feas y no quieren que otros las estén viendo” (Testimonio docente 1, 18 de mayo de 2022).

La baja autoestima, es una manifestación de problemas en la salud mental y emocional ya que el afectado puede autoperibirse de una manera negativa o inferior en relación con su contexto y con las otras personas con las que interactúa. Esto se debe a que la autoestima varía con respecto a las circunstancias específicas que experimenta el individuo, y afecta de forma importante a su motivación (Crocker et al., 2002).

Los resultados presentados con anterioridad muestran que las diferentes manifestaciones relacionadas con aspectos deteriorados en la salud mental y emocional de los estudiantes que fueron foco de este estudio. Es importante reconocer que, en la etapa de la adolescencia, en la que se encontraban estos estudiantes, se ven en la necesidad de enfrentar las altas demandas del contexto en el que se desenvuelven. Para esto es necesario que cuenten con diferentes habilidades de afrontamiento, que les permitan adaptarse de manera interna y externa, de acuerdo a la etapa de desarrollo alcanzada (Maturana y Vargas, 2015).

Asimismo, es de reconocerse que, a consecuencia del distanciamiento social en todo el mundo, los distintos grupos sociales y generacionales se vieron afectados, en especial los de etapa escolar. Por lo tanto, la prevalencia de síntomas psicológicos como estrés, ansiedad, tristeza, adicciones y trastornos mentales serán aún más frecuentes que antes de la pandemia, y probablemente prevalezcan durante los años posteriores (Rubio y López-Muñoz, 2021).

En relación con las manifestaciones observadas durante la asignatura del inglés, se recuperó la preocupación de los estudiantes al comunicarse en inglés, así como el miedo a equivocarse o no pronunciar correctamente el idioma. Esto tiene correspondencia con lo mencionado por Horwitz et al. (1986) quienes señalan que los adolescentes pueden sentirse oprimidos o abrumados cuando participan oralmente en inglés, por miedo al rechazo, lo que resultará en una menor capacidad de hablar de los estudiantes. Además, cuando los estudiantes tienen baja autoestima, pueden ponerse nerviosos cuando hablan enfrente de sus compañeros de clase, incluso pueden llegar a ser reacios a participar en una tarea porque pueden temer que se burlen de ellos.

Los resultados encontrados han permitido replantear estrategias para las y los profesores de inglés. Estas adecuaciones son necesarias con el fin de ayudar al alumnado a estar preparado para continuar con la nueva normalidad en su vida escolar. De igual modo, con los resultados encontrados se diseñó una propuesta que con el uso del método de enseñanza Suggestopedia, el cual se centra en las emociones y la autopercepción del estudiantado, ayuda a la liberación de tensiones o estrés académico que las y los alumnos han estado afrontando.

Discusión

Los resultados de la presente investigación, se discuten en el siguiente apartado, ya que durante y después de la pandemia se realizaron y se continúan realizando investigaciones enfocadas en describir los efectos que la pandemia por Covid-19, el aislamiento, la enseñanza a distancia e híbrida tuvieron en la salud mental y los procesos educativos (Argandoña et al., 2020; Barrón, 2020; Verástegui et al., 2020).

En relación con las manifestaciones de ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima e incomodidades encontradas en los resultados estas coinciden con las presentadas por Verástegui et al. (2020). En su estudio, los autores señalaron que la mayoría (60.1%) de los 594 alumnos encuestados señaló tener problemas de salud mental debido a la situación de la pandemia; en especial trastornos de sueño como fue expresado por los docentes entrevistados para la presente investigación. Asimismo, Verástegui et al. (2020) encontraron niveles de angustia estudiantil significativos, alteraciones alimenticias y una carencia de interacciones interpersonales, que fueron manifestaciones que también se observaron en los participantes de la presente investigación. El tomar en cuenta este estudio en el impacto de la pandemia y el estrés académico que se ha estado generado fue clave, ya que ayuda a analizar y reflexionar sobre la importancia de la salud mental en los adolescentes y jóvenes adultos dentro del entorno educativo, para así tomar las acciones necesarias con el fin de no perder la armonía entre la salud y la autoestima en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, otra investigación fue la de Argandoña et al. (2020) que se realizó en educación básica con 120 profesores que participaron en un estudio trasversal de corte cuanti-cualitativo hizo hincapié en las dificultades que dejó la educación online. Entre estas dificultades destacaron: estudiantes con poca autonomía en su proceso de aprendizaje (93.3, n=112), necesidad por contar con estrategias para abordar el bienestar emocional de los estudiantes (98.3%, n=118), y desequilibrio entre las actividades digitales y la atención emocional en el proceso de realizarlas (66.6%, n=80). La relevancia de discutir esta investigación en relación con el presente estudio de caso, es que, favorece a la reflexión sobre tomar en cuenta la perspectiva de lo que los docentes observan. Al igual que en la presente investigación, las entrevistas a los docentes permitieron darse cuenta, que al ser ellos también partícipes de estas circunstancias de pandemia y confinamiento, es necesario tomar acciones para evitar el rezagado, así como también trabajar las competencias transversales y socioemocionales del alumnado (Argandoña et al., 2020).

Por último, Barrón (2020) en su investigación señala que presentaron transiciones y interrupciones en la educación en línea. Remarca que, a pesar de que este tipo de educación, se realizó por necesidad, resultó insuficiente, debido a que no cambiaron los paradigmas educativos, no se hicieron análisis profundos de los currículos, de los contenidos de las disciplinas, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión escolar. Esto fue resultado de no considerar que las TIC, “por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores” (Barrón, 2020, p. 70). De nueva cuenta, la incorporación de la experiencia por parte del docente para tener insumos de apoyo para la población docente resultó coincidente con la presente investiga-

ción porque se destacó la necesidad de incorporar paradigmas educativos que fueran verdaderamente pertinentes de acuerdo con la situación actual de las aulas.

Propuesta

Con base en el análisis de resultados y en la discusión anteriores, se desarrolló la siguiente propuesta para retomar el método Suggestopedia en la clase de inglés, en especial cuando las manifestaciones relacionadas con salud mental y emocional afectadas tomen lugar e interrumpan el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera.

Esta propuesta, se basa en el método Suggestopedia para aprendizaje del inglés. Este método fue propuesto en 1967 por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov. En la Suggestopedia el docente se convierte en una autoridad, no por tomar un rol autoritario, sino porque dirige las actividades y sus estudiantes deben sentir que confían en él/ella (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). El uso de la lengua materna es activo ya que en algunos momentos se emplea la traducción, la cual se utiliza para propiciar los actos comunicativos en la lengua meta, y no tanto para memorizar (Richards y Rodgers, 2014).

La propuesta tiene como objetivo fortalecer la confianza y priorizar las emociones de las y los estudiantes que presenten estrés, ansiedad y cualquier tipo de manifestaciones relacionadas con deterioro de la salud mental y emocional post confinamiento, de tal manera que el aula de inglés sea un espacio en el que puedan desarrollar el idioma libremente (ver Tabla 9.1).

Tabla 9.1

Suggestopedia en el aula de inglés

Acción	Descripción	Momento	Objetivo
Ambientación del aula de inglés	Se involucra al estudiantado en la decoración del salón y disposición del mobiliario áulico. Puede ser con cada estación, cada mes o incluso cada lección.	A lo largo del ciclo escolar	Involucrar al estudiantado en aspectos tangibles y previos que se dan para su aprendizaje.
Alter Ego	Cada estudiante crea un nuevo personaje <u>para sí mismo</u> . Se les brinda material para crear un “pasaporte” para que describan en él su nueva identidad.	Al comienzo y a lo largo del ciclo escolar	Crear una personalidad alternativa con la que puedan desenvolverse sin miedo a ser juzgado por los demás.
Uso de máscaras y antifaces	Cuando se practica la expresión oral o la lectura en voz alta, el estudiantado utiliza una máscara o antifaz.	En actividades de expresión oral o lectura en voz alta	Facilitar que el estudiantado se exprese sin temor o vergüenza.
Concierto Activo	Mientras docente o el alumnado hacen lectura en voz alta, poner de fondo música rítmica o dramática.	Para las actividades de lectura en voz alta	Motivar a los estudiantes a leer y a escuchar con atención.
Concierto Pasivo	Cuando él o la docente leen en voz alta, utiliza una voz y ritmo tranquilos, incorpora música relajante, mientras las y los estudiantes escuchan con los ojos cerrados.	Para ejercicios de comprensión auditiva	Despertar la imaginación del estudiantado, para que puedan llevar más allá la comprensión auditiva.

Raja-Yoga	Participa el estudiantado, junto con él o la docente, y realizan ejercicios de respiración rítmica antes de comenzar la clase.	Antes de la actividad de inicio	Modificar el estado de conciencia y concentración del estudiantado
Momentos con Música	Mientras el alumnado realiza actividades individualmente o en equipos, se toca música a un nivel que permita la concentración. También se puede utilizar al momento de inicio o cierre de la clase. Puede ser utilizada como acuerdo, después de que se comportaron apropiadamente o que lograron cumplir alguna tarea.	En distintos momentos	Crear un ambiente amigable para los estudiantes. Incentivar a los y las estudiantes.
Momentos de reflexión	Se brinda la oportunidad de compartir sus sentimientos u opiniones sobre cómo se sienten ese día o sobre la lección.	Al comienzo de la clase o al final de cada lección	Permitir a las y los alumnos expresar sus emociones, para crear confianza en el aula de inglés

Conclusiones

La pandemia por Covid-19 tuvo repercusión en diferentes aspectos de la vida escolar. En el caso de la población estudiantil, los resultados del presente estudio señalan que la salud mental y emocional se vieron impactadas desfavorablemente. En algunos casos, los estudiantes señalaron haber tenido que recibir apoyo especializado. Por la parte docente, es necesario redoblar esfuerzos para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente en las clases de inglés de educación secundaria. Esto debido a que se debe reconocer que el idioma en cuestión no es la lengua nativa del estudiantado, por lo que los niveles de estrés, ansiedad, así como la incomodidad durante la clase, pueden verse en aumento si no se toman en cuenta aspectos psicológicos y emocionales del propio alumnado.

Por consiguiente, el implementar un método de enseñanza enfocado en regular o eliminar las manifestaciones de ansiedad, estrés, tensiones e incomodidades por parte de las y los adolescentes en el salón de clases de inglés como lengua extranjera, resulta no solo necesario, sino obligatorio en esta nueva normalidad. De esta manera, la Suggestopedia podría brindar un soporte alumnos y docentes ya que este método señala elementos donde se procura cuidar la salud mental de alumnas y alumnos, su filtro afectivo, así como elementos donde la creatividad y la interacción social se promueven con el fin de favorecer la competencia lingüística, sin descuidar la salud emocional y mental de los principales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La principal limitación al realizar este estudio, se relacionó con la falta de formación en psicología de las investigadoras. Si bien los resultados señalados mostraron coincidencias entre las características de afectaciones en salud emocional y mental, no se pudo obtener sobre a qué nivel llegaba el impacto negativo en ambas condiciones, debido a que se carecía de un instrumentos o pruebas estandarizadas o de la experiencia en psicología. En futuras investigaciones similares se recomienda incluir en el equipo de estudio a psicólogos, experto en salud emocional y mental, o ambos.

Referencias

- Argandoña, M., Byron, E., García, R., Zambrano, Y. y Barcia, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. Polo del Conocimiento, 5 (47), 819-848.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1553>
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.). Educación y pandemia: una visión académica (pp. 66-74). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 3(2), 65-82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. Revista de Educación y Desarrollo, 7, 77-82.
- Crocker, J., Sommers, S. y Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. Personality and Social Psychology Bulletin, 28, 1275-1286
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.). Educación y pandemia: una visión académica (pp. 19-29). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

- Flores, J. (2014). La teoría educativa y el constructivismo en la perspectiva de Joseph D. Novak. Análisis mediante modelo de conocimiento [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://cursa.ihmc.us/rid=1MRM-DDLM8-1XMDX15-DFJ/La%20teor%C3%ADa%20educativa%20y%20el%20constructivismo%20en%20la%20perspectiva%20de%20Joseph%20D.%20Novak.%20An%C3%A1lisis%20mediante%20modelo%20de%20conocimiento.pdf>
- Guerrero, D., Velázquez, K., Leal, J., Palacios, U., Salas, M. y Castañeda, R. (2020). El impacto a la salud mental en estudiantes de educación básica, media superior y superior durante la pandemia COVID-19. *The Spanish Journal of Psychology*, 50(2), 199-213. https://www.researchgate.net/publication/346007313_El_impacto_a_la_salud_mental_en_estudiantes_de_educacion_basica_media_superior_y_superior_durante_la_pandemia_COVID-19
- Horwitz, E., Horwitz M. & Cope J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Laser-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Maturana, H. y Vargas, S. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.003>
- Pérez, J. (2021). Pandemia deja solos a infantes. Tejiendo Redes Infancia en América Latina y el Caribe. Instituto Belisario Domínguez del Senado.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rubio, G. y López-Muñoz, F. (23 de marzo de 2021). La salud mental de los adolescentes, en crisis por la pandemia: ¿Cómo evitar complicaciones futuras?. *The conversation*. Recuperado el día 20 de septiembre de 2022 de <https://theconversation.com/la-saludmental-de-los-adolescentes-en-crisis-por-la-pandemia8-como-evitar-complicacionesfuturas-157663>
- Sanday, J., Scappatura, M. y Rutzstein, G. (2020). Impacto de la pandemia por COVID-19 en los hábitos alimentarios y la Imagen Corporal. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología. <https://www.aacademica.org/000-007/269.pdf?view>

UNICEF. (2020). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Verastegui, A., Alvarez, F. Treviño-Welsh, J., Lara, M., López, C., Rubio, M., Guajardo, A., Velasco, Y., Trejo, A., Pineda, I., Villarreal, C., Martinez, P., Chiquito, E., Aguilar, K., Guerrero, D. Velázquez, K., Leal, J., Palacios, U., Salas, M. y Castañeda, R. (2020). El impacto a la salud mental en estudiantes de educación básica, media superior y superior durante la pandemia COVID-19. *The Spanish Journal of Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/346007313_El_impacto_a_la_salud_mental_en_estudiantes_de_educacion_basica_media_superior_y_superior_durante_la_pandemia_COVID-19

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Capítulo 10. Elementos multifactoriales para la empleabilidad: reto para egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo.

Laura Ramírez Jaramillo
Erika Cortés Severiano
Annie Brisnafema Posadas Miralrio
Irerí Báez Chávez

Escuela Normal De Valle De Bravo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.10>

Resumen

Realizar un análisis comparativo sobre la inserción al campo laboral en el Sistema Nacional Educativo (SEN) de los egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo, permitió identificar cuáles son los retos que enfrentan para dar cumplimiento a los elementos multifactoriales y multicausales emitidos mediante convocatoria de ingreso en USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de Maestros y Maestras), siendo estos aspectos los que determinan en un proceso evaluativo para el logro de la inserción laboral. Por ello, desde el programa de estudio de egresados, se consideró la variable “empleabilidad”, para realizar un estudio comparativo de la situación actual de inserción al campo laboral docente de las tres últimas generaciones de egresados de la institución.

A partir de un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de encuestas, se describe la información en términos porcentuales, el análisis comparativo permitió reconocer las políticas educativas que se implementan y que tiene vínculos con la recesión económica que vive México, al generar contrataciones temporales, para ser sometidos a procesos de evaluación que determinan la permanencia en el Sistema Educativo Nacional.

Palabras clave:

Seguimiento a Egresados, Empleabilidad, Desempleo, Inserción laboral, Competencias docentes.

Introducción

Los docentes egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se forman profesionalmente como Licenciados en Educación, dependiendo del programa educativo que cursan y que oferta la institución, en el proceso, constituyen el perfil de egreso basado en las capacidades, habilidades y destrezas que el propio enfoque del programa educativo prescribe, siendo los elementos necesarios que movilizan en las fases del concurso de oposición para el ingreso al campo laboral que establecen las convocatorias para la admisión al servicio profesional docente, emitidas por USICAMM, con la intención de obtener un número de prelación y ser considerados para la asignación de plazas.

Actualmente, las condiciones laborales se asignan con base en los códigos de nombramientos desde la política federal emitida en el año 2019 por la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, a la fecha vigente. Por tanto, participar en la admisión del Sistema Educativo Nacional, en los últimos años, se ha convertido en un proceso complejo para los egresados normalistas por la intención de entrelazar su proceso formativo con aspiración deseada para lo que se formaron, por tanto, asumen el reto de consolidar la empleabilidad en la docencia, haciendo uso de la credencialización obtenida mediante un título profesional, con sustento en las competencias docentes necesarias para su desempeño, para sujetarse a las reglas de operación emitidas cada año bajo convocatoria.

El proceso que viven los egresados normalistas de la Escuela Normal de Bravo, en la empleabilidad, ha sufrido transiciones desde que surgió la propuesta del examen de oposición. En lo histórico, desde antes del año 2003, el proceso de evaluación para el ingreso al campo laboral, se atendía de manera discrecional, la política educativa vigente en ese tiempo, era el aseguramiento de la plaza docente para los normalistas con la gestión paralela del sindicato de maestros, como apoyo que se les brindaba a los egresados normalistas por considerarse los profesionales formados con los elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos propios para el desarrollo de aprendizajes en educación básica (Figueroa, 2000).

A partir de este año, la política educativa nacional y lineamientos establecidos en la formación y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica ha cambiado de manera constante (SEP, 2003), línea de atención que ha trastocado el aseguramiento de una plaza docente, con la puesta en marcha del examen de oposición para el ingreso al servicio profesional, estrategia vigente que actualmente vulnera la seguridad laboral de los normalistas, sin embargo, se consolidó como política con la reforma educativa del 2013, sujeta a cambios en sus directrices desde las políticas educativas sexenales.

La reforma citada, bajo el argumento de mejorar la calidad de la educación en el Sistema Educativo Nacional (SEN), hizo patente en el artículo tercero constitucional el proceso de admisión con fundamento en el documento titulado “perfil, parámetros e indicadores” emitido por el Servicio Profesional Docente (SPD), instancia independiente que estableció y reguló los mecanismos técnicos para valorar el ingreso de los interesados, entre los aspectos confrontados, se argumentó, ser un proceso punitivo y de desvalorización al magisterio así como a las Escuelas Normales, la evaluación se enfocó en la regulación del ser-

vicio docente en términos administrativos, para condicionar la contratación bajo esquemas de políticas neoliberales.

Para el año 2019, cambia de denominación por el nombre de Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la nueva política educativa pregonó apoyo para los egresados normalistas para la empleabilidad, bajo el esquema de un proceso de evaluación integralmente tomando como criterio principal, la revaloración del desempeño profesional y el mejoramiento sistemático de la enseñanza y del aprendizaje. (Piñón, 2021), lo que condujo a la abrogación de lo establecido constitucionalmente, desapareciendo el INEE, y creando el Sistema de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), quedando instituidos ambos organismos a través de la publicación del Diario Oficial de la Federación en 2019.

En los últimos tres ciclos escolares, el ingreso al campo laboral por los normalistas no ha cambiado, a pesar de la reforma, el reto de la obtención de una plaza docente ha sido más complejo para los egresados, teniendo presente que se vivió de manera alterna, el problema de salud por la COVID 19, lo que alteró el desarrollo del proceso formativo en la normalidad, atendiendo las acciones a distancia debido al confinamiento, identifican en el factor de empleabilidad un porcentaje considerable de desempleo, escenario que lleva a la reflexión respecto a las imperfecciones del mercado laboral, la falta de seguridad laboral y los bajos salarios, por ello, a partir de los hallazgos identificados en el Programa de Seguimiento a Egresados (PISE), se detona el cuestionamiento: ¿Cuáles son los retos que enfrentan los egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo para su inserción laboral bajo el esquema que establece el Servicio profesional (USICAMM)?

Se planteó como objetivo analizar los retos que enfrentan los egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo para su inserción al campo laboral, tomando como eje de análisis los elementos multifactoriales que establecen las convocatorias para el concurso de oposición que implementa la USICAMM, se problematiza la variable de análisis de “la empleabilidad” para reconocer los factores que determinan el ingreso al servicio profesional docente.

Revisión de la Literatura

La educación superior se desarrolla con la visión de ser la palanca de la transformación social a partir del desarrollo de sujetos profesionales que contribuyan en la mejora del ámbito económico, Hualde y López (2012) como cita (Zeballos Pinto, 2020), se argumenta ya en ese entonces la precariedad, inestabilidad e inseguridad laboral de la sociedad contemporánea, que actualmente se ha convertido en un problema estructural que conduce a la exclusión laboral, donde se privilegian los contratos temporales que acota la aspiración de los trabajadores en la aspiración de una plaza base. La ANUIES (2000) ha impulsado en las IES, el desarrollo metodológico de estudios de egresados para dar seguimiento a la situación laboral y desempeño profesional. Diversos estudios aluden resultados de la empleabilidad como, Díaz Gómez (2019), Meda Almaral (2015), Larraga, Et al. (2019), Zeballos Pinto (2020), quienes, desde diferentes enfoques y metodologías, refieren la situación que viven los profesionales en educación y la experiencia vivida en su inserción al campo laboral.

Organismos internacionales refieren la situación del campo laboral desde décadas pasadas, la UNESCO (2015) expone un escenario crítico en las sociedades contemporáneas, principalmente de desfase de la educación y la relación laboral; el mismo año, la OTI (Organización Internacional de Trabajo) reconoce en América Latina la desaceleración económica y sus efectos, como consecuencia, expone en el año 2020 la vulnerabilidad que enfrentan los trabajadores aún con contratación.

Desde la perspectiva de la teoría del capital humano con origen en Mincer (1958) Schultz (1960) y Becker (1964) se recupera la teoría desde un enfoque estructural funcionalista, además de la idea sobre el valor económico de la profesión como la inversión del sujeto a futuro, dicho lo anterior, esta situación nos da acceso a una amplia información de egresados de la Escuela Normal de Bravo, para realizar un análisis respecto a la variable de empleabilidad, con el objetivo de reconocer la relación entre educación y mercado laboral en términos económicos, desde la idea de considerar que la educación y la formación es un proceso de inversión que realiza todo sujeto con el fin de incrementar su productividad e ingreso, sus fundamentos de origen al enfoque de la funcionalidad técnica de la educación (Navarro, 1998).

Desde la teoría de Filas (TF) de Piore (1985 citado por Méndez, 2012)) se consideran tres enfoques: la teoría de la cola que alude a la escolaridad del individuo para su inserción al campo laboral, considerando la variable “a mayor educación, mejores oportunidades de empleo”, la teoría de la productividad que condiciona las características y naturaleza del puesto y del empleador, “a mejores habilidades y capacidades, mayor acceso al puesto”, “a mayor credencialización y desempeño escolar, mejor oportunidad de ser contratados” elementos que influyen en la permanencia del puesto con base en el desempeño, condicionada ahora por la temporalidad del contrato.

Se alude a la Teoría de la Devaluación de los Certificados (TDC), que refiere al proceso realizado en la evaluación y a la devaluación del certificado obtenido en la institución (Navarro, 1998). La teoría de las credenciales (Collins, 1988) que refiere el acceso a un gremio profesional, el conocimiento y las competencias adquiridas en el proceso formativo. Teorías de la Segmentación del Trabajo (TS), Teoría de la Devaluación de Certificados (TDC), Teoría del Social-Conformismo, Teoría de la Educación como Bien Posicional (TEBP), Teoría de la Fila (TF), Teoría del Enfoque Alternativo (TEA) entre otras.

Lo anterior posibilitó plantear como hipótesis: la atención a los elementos multifactoriales establecidos en convocatoria para el ingreso al servicio profesional docente emitidos por USICAMM, limitan la inserción laboral de los egresados normalistas para consolidar su trayectoria laboral.

Metodología

Desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño exploratorio, permitió comparar el proceso de inserción laboral de las tres últimas generaciones de egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se relaciona el método estadístico para expresar la informa-

ción en términos porcentuales, considerando elementos como: elementos multifactoriales de ingreso, grado de idoneidad y empleabilidad; para analizar las condiciones de empleabilidad, siendo la población de estudio las tres últimas generaciones de egresados de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Secundaria con Especialidad en Biología y en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, considerando la muestra, el total de egresados (Generación 2019-2020 son 21, 2020-2021 son 33 y generación 2021-2022 la estadística es de 43). El 100% de la estadística en su momento de egreso participó en el examen de ingreso al SPD. La obtención de la información se realizó mediante la aplicación de una encuesta en google drive, mediante la comunicación abierta en WhatsApp, Facebook, El procedimiento de análisis se realizó mediante el programa de paquetería office, Excel 2016.

Resultados

El 46.8% de los egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo, son originarios de la cabecera municipal de Valle de Bravo y municipios colindantes como Amanalco, Donato Guerra, Santo Tomás, Oztoloapan, Zacazonapan, Villa de Allende, Temascaltepec, una minoría proviene del Estado de Michoacán, en cuanto al género, el 87% son del género femenino y el resto masculino; la mayoría se encuentran en una edad de entre 21 y 22 años, el 90% con estado civil solteros, 6% casados y 4% unión libre.

La prelación determinada por la posición de ordenamiento para el llamado por USICAMM, en la generación 2016-2020 oscila entre los lugares del 200 al 256, en la generación 2017-2021, en primaria va del 724 al 4356, y en secundaria del 32 al 329, y en la última generación, en primaria del 176 al 2630 y secundaria del 7 al 55. Si bien, todos los egresados que concursaron lograron una posición de prelación, los rangos de ubicación son dispersos, lo que ocasiona que algunos egresados sean llamados de manera pronta y otros se quedan en espera, algunos reiniciando el proceso para el siguiente ciclo escolar, lo que se infiere, que se requiere de fortalecer los saberes necesarios que se requieren en el perfil de egreso, mismos que se valoran en la segunda fase de evaluación desde lo que determina USICAMM.

Tabla 10.1.

Elementos multifactoriales de convocatorias para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica

Ciclo Escolar	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Requisitos	Acreditación de estudios (título, cédula profesional), formación docente pedagógica, dominio de una segunda lengua (CENNI nivel 12).	Acreditación de estudios (título, cédula profesional), formación docente pedagógica, dominio de una segunda lengua (CENNI nivel 12).	Acreditación de estudios (título, cédula profesional), formación docente pedagógica, dominio de una segunda lengua (CENNI nivel 12).

Elementos multifactoriales	Perfiles parámetros e indicadores en tres etapas.	Promedio general de carrera (5%).	Promedio general de carrera (5%).
	Etapa uno (examen nacional): conocimientos y habilidades de la práctica docente con 120 reactivos que evalúa el nivel de dominio de contenidos, responde a las dimensiones 1 y 2 de perfiles, parámetros e indicadores.	Cursos extracurriculares (constancia, certificado, diploma con vigencia no mayor a 4 años) (5%).	Cursos extracurriculares (constancia, certificado, diploma con vigencia no mayor a 4 años) (5%).
	Etapa dos (examen nacional): habilidades intelectuales y diploma ético profesionales (120 reactivos), atiende las dimensiones 3, 4 y 5 de perfiles, parámetros e indicadores.	Movilidad académica (constancia, diploma (5%). (5%).	Movilidad académica (constancia, diploma (5%). (5%).
	Etapa tres: evaluación complementaria.	Experiencia docente (hoja de servicio, constancia, 15%).	Experiencia docente (hoja de servicio, constancia, 15%).
		Curso de habilidades docentes de la NEM (20%).	Curso de habilidades docentes de la NEM y su acreditación (20%).
		Instrumentos de valoración de habilidades y aptitudes docentes (35%).	Instrumentos de valoración de habilidades y aptitudes docentes (35%).
		Certificado CENNI (15%).	Certificado CENNI (15%).

Fuente: Elaboración propia a partir de las convocatorias de admisión (usicamm.sep.gob.mx).

Como se identifica en la tabla 10.1, los elementos multifactoriales del ciclo escolar 2019-2020 a pesar del cambio de denominación de SPD por USICAMM, mantuvieron el nivel de idoneidad con fundamento en el documento de Perfiles, Parámetros e Indicadores, realizando la evaluación a partir de las diferentes dimensiones que establece para valorar su

idoneidad, a pesar de ser directrices de la reforma educativa del 2013, la inserción al campo laboral tenía mayor seguridad, la obtención de una plaza vacante era menos compleja, la obtención de una plaza real vacante se daba con mayor facilidad .

Para los dos últimos ciclos escolares, con la nueva política educativa impulsada por el gobierno sexenal vigente, se implementó en convocatorias para el ingreso al servicio, nuevos elementos multifactoriales se definieron como las herramientas e instrumentos interrelacionados y articulados para apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes (USICAMM, 2021 y 2022), se determinó la evaluación para el ingreso en dos etapas; en la primera, se solicitó la acreditación del curso de habilidades docentes de la NEM, con 40 horas de duración, en modalidad en línea, y la etapa 2 con la aplicación de un instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes con criterios e indicadores que establecen desde los principios de: “lo que deben saber y ser capaces de hacer los maestros y maestras para favorecer el aprendizaje” y “el bienestar de los educandos”, proceso realizado mediante el examen electrónico, con tiempo de tres horas para contestar. Entre los hallazgos se identifica como primer aspecto, que los elementos de promedio y movilidad han sido aspectos que no sistematizaron en la ENVB, este se atendía como procedimiento de formación complementaria, sin validez oficial expuesta en una evidencia, situación que afectó a los egresados en su puntaje (aunque sea mínimo), siendo más compleja su atención durante el confinamiento sanitario vivido por motivo de la pandemia por la COVID 19.

Tabla 10.2.

Empleabilidad al año de egreso.

Año de evaluación para ingreso al SPD	2019-2020		2020-2021		2020-2021	
	LEPRI	LESEB	LEPRI	LESEB	LEPRI	LEAQES
Generación	2016-2020		2017-2021		2018-2022	
Idoneidad/ Prelación	100%	100%	87.50%	100%	100%	100%
Empleabilidad	86%	20%	81.25%	5.80%	32%	87.50%
					(no- viembre 2022)	
Desempleo	14%	80%	18.75%	94.20%	68%	12.50%
Plaza base	29%	0%	0%	0%	0%	0%
Plaza interina	57%	20%	81.25%	5.8%	32%	87.50%
		(contra- to)	(código)	(contra- to con código)		

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Institucional del Seguimiento a Egresados.

En la tabla 10.2, se muestran datos respecto a la empleabilidad, hasta el año 2019-2020, para los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, era más segura y rápida con la asignación de una plaza docente vacante, no así, para los egresados que se insertan en

el nivel de educación secundaria, ya que, a pesar de lograr la idoneidad, desde el 2020, han sido los menos contratados, teniendo una tasa de desempleo del 80%, entre los factores que se argumentan, es la ausencia de plazas vacantes en la disciplina de las ciencias, otro aspecto, es el ofrecimiento de pocas horas laborales, en lugares alejados, lo que representa gastos y poca retribución económica no suficiente para el sostenimiento personal, lo que les obliga a renunciar al ofrecimiento realizado por el organismo.

Respecto a las dos últimas generaciones de egresados en la institución, las condiciones de contratación implementada desde el 2019 por USICAMM, ha afectado con mayor severidad la empleabilidad, ya que, en lo histórico, se tiene el mayor índice porcentual de desempleo. Por otro lado, al momento, los egresados expresan incertezas y desmotivación para la obtención de vacante base, ya que están sujetos a un proceso de contrataciones temporales (seis meses), por ello, se registra la contratación bajo nombramiento de interinatos, con posibilidades de prórroga en una temporalidad de dos años, desprotegiendo el rubro de antigüedad, continuidad docente, proceso vigente con fundamento en el documento de códigos de nombramientos emitida en el año 2019 por la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD, 2019), documento vigente a la fecha.

Los egresados manifiestan vulnerada su seguridad laboral con la emisión de nombramientos con códigos, todos al momento, de tipo interino, ya que sufren de movilidad en las instituciones por estar sujetos a los criterios considerados por USICAMM y a la disponibilidad de plazas, lo que se infiere, la reducción de presupuesto al ramo educativo, para la generación de plazas docente, que desde el campo de la sociología, es un mecanismo que genera cohesión, el control laboral y la burocratización de la educación del sistema capitalista.

Discusión

Con fundamento teórico, desde la teoría del capital humano, respecto a la variable de empleabilidad, se identifican imperfecciones respecto al reconocimiento del desarrollo profesional en lo educativo, la credencialización de un título y su impacto con la transformación social. Actualmente contar con un título profesional como Licenciado en Educación no asegura la empleabilidad, pero tampoco la política educativa cierra la posibilidad de obtención de una plaza docente. Actualmente, el panorama para los egresados normalistas es desalentador, ya que la aspiración a la inserción laboral está sujeta a procesos de contratación temporal.

La competitividad que viven los egresados se da entre otros profesionales con perfiles profesionales afines, así como con mismos egresados normalistas de generaciones anteriores, aumentando la competitividad para la obtención de una plaza docente. Los multifactores establecidos en las convocatorias de ingreso, confrontan el principio “a mayor credencialización de la profesión, mejor inserción al campo laboral”, debido a que el proceso vivido en la asignación de plazas no retribuye a la productividad. La situación de desempleo es preocupante, lo que se infiere al bajo presupuesto en el ramo educativo para liberar recursos en la creación de plazas vacantes, provocando que todos los convocados estén contratados por lapsos de tiempo no mayor a seis meses, situación que hace patente, lo emitido por los organismos internacional, respecto a la precariedad laboral existente en las sociedades.

Por otro lado, al identificar una prelación alejada de la media porcentual, significa que no todos los egresados logran los conocimientos necesarios para la consolidación de habilidades docentes, sin embargo, un aspecto favorable es el dominio pedagógico, el didáctico y la experiencia de la práctica docente.

Conclusiones

La empleabilidad de los egresados expresa una devaluación de la profesión realizada en las Escuelas Normales al someter a procesos estandarizados y electrónicos la admisión al SPD, el argumento sobre la revaloración del magisterio y el reconocimiento a las Escuelas Normales queda en mero discurso, ya que la competitividad determina el posicionamiento (prelación) de los interesados.

Continúa la permanencia de políticas neoliberales quedando en mera utopía la propuesta sexenal del Estado, ya que México, vive crisis y recesión económica, que ineludiblemente afecta y quebranta la garantía a un trabajo digno de los egresados normalistas, principio que se establece en el artículo 2o de la Ley Federal del Trabajo.

La inserción de los egresados al campo laboral ha cambiado de manera radical, los procesos multifactoriales y multicausales que cada año de concurso de oposición se atienden complejiza la inserción al campo laboral trastocando la vida profesional del egresado, ya que se sujetan a nuevas políticas de organización y esquemas de contratación relacionadas al desarrollo económico, a políticas internacionales, situación que afecta a los egresados ya que escapan a la posibilidad de generar antigüedad así como no contar con seguridad social. Sin embargo, se ha identificado que los egresados normalistas a pesar de la incertidumbre, continúan invirtiendo en sus credenciales profesionales, con la esperanza de insertarse al campo laboral en la posteridad.

La situación actual de desempleo en el ramo educativo lo demarca el presupuesto económico destinado a este rubro, es evidente, que los egresados de las escuelas normales no escapan de la realidad social y económica del país, situación que puede afectar la oferta y la demanda de ingreso a las instituciones educativas, la dinámica de inserción laboral expone claramente las relaciones actuales entre lo laboral y las relaciones económicas, mediada por subcontrataciones bajo los nuevos esquemas de outsourcing para simplificar las relaciones laborales y la gestión de recursos humanos, situación que detona en la precariedad respecto a la identidad profesional en lo ético y lo práctico, elemento que repercute en el desempeño docente y la relación para nuevas contrataciones, por tanto, es necesario recuperar desde lo sociológico la importancia de las representaciones del desarrollo profesional docente.

Sin embargo, para la Escuela Normal de Valle de Bravo, a pesar de las estadísticas no favorables, considera fundamental reconocer fortalezas pero principalmente las áreas de oportunidad para mejorar los procesos formativos en miras de consolidar los elementos indispensables para la constitución de capacidades, habilidades y destrezas docentes a partir de

dar continuidad al PISE que tiene como meta “Impulsar el seguimiento de egresados con el objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada, y enriquecer así los procesos educativos” (SEP, 2014, párr. 14)

Es importante impulsar propuestas de adecuaciones administrativas a USICAMM para recobrar el reconocimiento del papel docente, la ética profesional y su importancia que tiene como agente social que promueve la transformación de la vida de los sujetos a partir de la educabilidad, recuperar las relaciones de gestión laboral para asegurar la empleabilidad y resignificar la vida de futuros trabajadores de la educación.

El objetivo de esta investigación logró estimar la significatividad estadística que un conjunto de variables predictivas (titulación, elementos académicos, elementos curriculares y habilidades personales) para reconocer los factores que afectan la inserción laboral, entre las adecuaciones curriculares por ajustar durante el proceso formativo.

Referencias

- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-anuies.pdf>
- Convocatoria Admisión, Educación Básica, Ciclo Escolar 2020-2021 http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2020-2021/convocatorias/aprobadas/convocatoria_2/convocatoria_entidad_210/COA-EB-20.pdf
- Convocatoria Admisión, Educación Básica, Ciclo Escolar 2021-2022 http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2020-2021/sistema_32/aprobadas/convocatoria_9/convocatoria_entidad_560/COA-EB-21.pdf
- Convocatorias USICAMM. <http://usicamm.sep.gob.mx/convocatorias/>
- Doringer, P. y Piore, M. (1983). Los mercados internos de trabajo. En Toharia, L.: El mercado de trabajo teoría y aplicaciones. Madrid, Alianza Editorial, pp. 341-388.
- Hualde, A. (2003). Trayectorias laborales, aprendizaje y condiciones de empleo de técnicos: un análisis en Tijuana y Mexicali. Revista de Educación Superior, Vol. 32, No. 126. México: ANUIES, Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/126/2/7/es/trayectorias-laboralesaprendizaje-y-condiciones-de-empleo-de>
- INEGI (2017). Informe Laboral de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía Recuperado en: <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20tamaulipas.pdf>

Ley Federal del Trabajo, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1º de abril de 1970. Última reforma publicada el 2 de julio de 2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_020719.pdf

Navarro Leal, M. A. (1998). Consideraciones Teóricas para el Estudio de Egresados. En Esquema Básico para Estudios de Egresados (Colección Biblioteca de la Educación Superior). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

OIT (2015). Panorama laboral 2015. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, pp. 1-136. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_435169.pdf

Piñón López, D. A. (2021). Evaluación docente en México: la propuesta de la USICAMM. Faro Educativo, Apunte de política N° 33. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública SEP (2014). Políticas dirigidas a las Escuelas Normales que fijarán el rumbo del nuevo modelo educativo, derivadas de los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de Educación Normal, dadas a conocer por el Secretario de Educación Pública durante su discurso (junio, 2014), en la Paz, Baja California Sur, México. <https://www.gob.mx/sep/prensa/politicas-dirigidas-a-las-escuelas-normales-dadas-a-conocer-por-el-secretario-de-educacion-publica-lic-emilio-chuayffeT>

Zeballos, P. (2020) Inserción y trayectoria laboral de egresados de ciencias de la educación. Un estudio comparativo, Tesis de Doctorado del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Estudios de Doctorado en Educación, en <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82294/1/DCUCSH10059FT.pdf>

Zeballos, Z. (2014). Inserción laboral de los egresados CUCEA desde los hándicaps sociales y según estudios modernos. Acosta, A. y Planas, J. (Coords.). La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. México: Editorial Universitaria, pp. 156-170.

Capítulo 11. Evaluación del conocimiento Meta cognitivo sobre

estrategias de lectura y quehaceres del lector en una Escuela Normal Rural.

Luis Alfredo Morales Ortega
María Iveth Irela Orozco Jiménez
Irma Isadora Ortega Trujillo
Alfredo Guevara Martínez

Escuela Normal Rural: “Gral. Matías Ramos Santos”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.11>

Resumen

Este estudio describe el nivel de conocimiento y percepción metacognitiva que muestran los alumnos normalistas sobre el uso de estrategias lectoras, los procesos metacognitivos y los quehaceres del lector. Se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, se empleó el método de la encuesta y la técnica del cuestionario. Los resultados mostraron un menor grado de conciencia metacognitiva sobre el conocimiento y control de herramientas lectoras, así como el uso de estrategias de apoyo para el logro de la comprensión y el proceso metacognitivo de supervisión.

Palabras clave

Conocimiento metacognitivo, estrategias de lectura, quehaceres del lector, comprensión lectora, procesos metacognitivos

Introducción

La enseñanza de la lectura representa una de las tareas básicas de la escuela teniendo como reto fundamental: formar buenos lectores. Lerner (2001), precisa que “el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” (p. 25), en donde para lograrlo, se ve necesario, que la lectura sea realizada como práctica regular con propósitos claros y que permita la construcción de significados. Tal como lo expresa Carrasco (2003), al mencionar la lectura “como actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole” (p. 129).

Para lograr armar el rompecabezas que integre los elementos y las acciones que se deben involucrar al leer y así llegar a una mejor comprensión del texto, no basta con la implementación de modalidades y estrategias de lectura, sino, el plantear cómo realizar un análisis de esos dos grandes momentos del proceso lector que la escuela no ha favorecido: el desarrollo de la conciencia lectora y la aceptación de que algo no se está entendiendo y que es necesario reconocerlo para completar exitosamente la lectura. (Carrasco, 2003).

La lectura como proceso cognitivo implica el despliegue de acciones mentales que posibiliten el conocimiento, selección, organización y procesamiento de la información para poder llegar a la integración de los significados que se construyen al momento de leer y de esta manera lograr niveles de comprensión. La lectura como proceso metacognitivo implica el conocimiento y control acerca de las acciones y productos mentales que se ponen en juego antes, durante y después de haberse enfrentado a una tarea lectora, de esta manera, el proceso lector cognitivo se está planeando, supervisando y evaluando, lo que permite llegar a una conciencia lectora por parte del sujeto.

Abordar la lectura desde un enfoque metacognitivo facilita la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos lectores que se ponen en juego al momento de leer y de esta manera el lector se da cuenta de lo que deja de hacer y de lo que hace bien cuando comprende o no comprende la información presentada en el texto. De ahí la importancia de abordar la lectura desde la perspectiva de la conciencia lectora como un camino viable para conocer el proceso lector que cada sujeto despliega al momento de enfrentarse a una tarea de lectura.

Mateos (1991), hace referencia que la comprensión lectora depende de los procesos y estrategias que se ponen en juego y se usan al momento de leer, pero ello, representa sólo una parte, pues, Forrest-Pressley y Waller (1984), argumentan que la comprensión de un texto depende, también, de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Y aquí es donde los aspectos metacognitivos son importantes, ya que permiten al lector saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, saber lo que no se ha comprendido y así, lograr usar este conocimiento para supervisar la comprensión.

En el proceso de lectura deben intervenir dos tipos de habilidades fundamentales: Las cognitivas que permiten procesar la información del texto; y las metacognitivas que per-

miten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planeación, supervisión y evaluación. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento, y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos.

La estrategia cognitiva es “la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema” (Ríos, 1999, p. 140). Mientras que la cognición implica tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y al control consciente sobre esas destrezas. Por qué no indagar sobre la metacognición lectora, es decir, sobre esa conciencia metacognitiva, ese conocimiento que el lector debe tener sobre los elementos y acciones que se involucran y desarrollan durante cualquier actividad de lectura. Para la realización de este estudio, se plantearon los siguientes problemas y objetivos de investigación:

Problemas de investigación

¿Qué nivel de percepción metacognitiva muestran los alumnos normalistas sobre el uso de estrategias de lectura?

¿Qué nivel de conocimiento muestran los alumnos normalistas sobre los procesos metacognitivos y los quehaceres de un lector?

Objetivos

Identificar los niveles de percepción metacognitiva que tienen los alumnos normalistas sobre el uso de estrategias de lectura que utilizan en la realización de tareas lectoras.

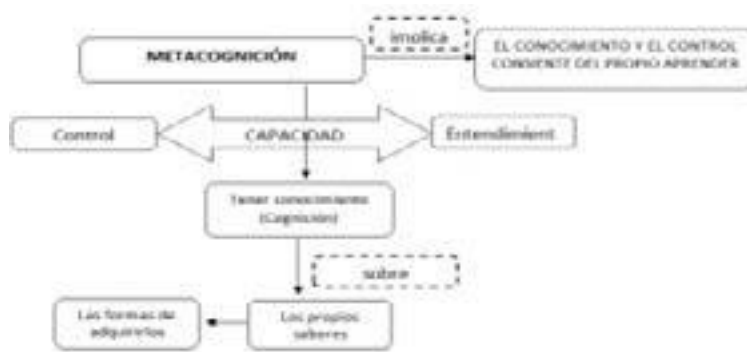
Reconocer los niveles de conocimiento metacognitivo que tienen los alumnos normalistas sobre los procesos metacognitivos y los quehaceres que como lectores realizan al momento de enfrentarse a una tarea lectora.

Revisión de la Literatura

El concepto de metacognición es complejo, no es un término homogéneo sino diverso y multifacético (Crespo, 2004), resulta indispensable hacer un seguimiento histórico del concepto que lleve a identificar sus procesos y variables y la forma en que diferentes teóricos lo han definido; esto permitirá adquirir una visión general, pero a la vez precisa sobre lo que es la metacognición y lo que debe implicar hablar de metacognición y lectura.

Figura 11.1

Elementos de la metacognición.



Fuente: elaboración propia

El primer acercamiento al término metacognición establece que es una capacidad de control y entendimiento, es tener conocimiento sobre nuestros propios saberes y la forma en que los adquirimos; implica el conocimiento y el control consiente del propio aprender. Aquí encontramos que los componentes de la metacognición son: capacidad, conocimiento, control, formas de aprender. A partir de los estudios desarrollados por Tulving y Madigan en 1969 sobre el funcionamiento de la memoria, Flavell establece el término “metamemoria” en 1971 “al cual, rápidamente acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: “metacognición” y “metacompreensión” (Haller, Child y Walbert como son citados en González, 1992). En este recorrido histórico del concepto se encuentra que, la primera definición de metacognición es la de Flavell y la divide en dos procesos.

Figura 11.2

Definición de metacognición de Flavell.



Fuente: elaboración propia.

Flavell establece que la metacognición, por una parte, implica poseer conocimiento sobre nuestros procesos cognitivos, pero se refiere a tres tipos de conocimientos: sobre las

personas, sobre la tarea y sobre las estrategias; además que entre estos tres tipos de conocimiento se requiere una interacción y para que se dé es necesario que seamos conscientes: primero identificar cada uno de los tipos de conocimiento y posteriormente propiciar la interacción al momento de enfrentarnos a una tarea.

En este primer proceso de la metacognición tenemos un conocimiento consciente de nuestros procesos cognitivos; pero ahora entra en juego el segundo proceso que se refiere a la regulación del conocimiento que poseemos de nuestros propios procesos cognitivos, no es suficiente con conocerlos, sino que tenemos que regularlos a través de tres acciones: planear, controlar y evaluar. El primer proceso metacognitivo se refiere a la conciencia y el segundo a la autorregulación; en el primero se establecen las variables y en el segundo los procesos. En el recorrido histórico realizado, se identifican tres dimensiones (figura 11.3) que conforman el término metacognición que han sido construidas desde los estudios realizados por Flavell hasta los actuales y que han conformado un complejo constructo.

Figura 11.3

Dimensiones de la metacognición.



Fuente: elaboración propia.

Diversas investigaciones y aportaciones teóricas (Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfiel, 1999; Pressley, 2000; Pressley & Affleebach, 1995), muestran la importancia de la conciencia metacognitiva en la lectura, hay una coincidencia en que la conciencia y el monitoreo de los propios procesos de comprensión son elementos relevantes para el desarrollo de habilidades de lectura. El componente metacognitivo, según Cerchirao, Paba, & Sánchez (2011), juega un papel esencial en la comprensión lectora. Se distinguen dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta. De ahí la importancia de identificar en los alumnos normalistas el nivel de conocimiento y de uso que tienen de estos componentes cuando se enfrentan a una tarea lectora.

Metodología

Se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, se empleó el método de la encuesta y la técnica del cuestionario, se realizó un análisis estadístico exploratorio que permitió identificar el nivel de conocimiento metacognitivo de los alumnos normalistas que involucran cuando se enfrentan a una tarea lectora. Se aplicaron dos instrumentos para medir el nivel de conocimiento metacognitivo. Su aplicación se dio en dos momentos, el primero, como pilotaje a un total de 70 alumnos para determinar la confiabilidad de los instrumentos. El segundo, a 105 alumnos para identificar el nivel de conocimiento metacognitivo. Los sujetos de estudio cursan la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2018, en la Escuela Normal Rural: “Gral. Matías Ramos Santos”, ubicada en Zacatecas. Se consideraron alumnos tanto al género masculino como femenino. Sus edades oscilan entre los 19 y 21 años.

Instrumentos

El primer instrumento fue tomado de Mokhtari & Reichard (2002), denominado MARSÍ, que consta de 30 ítems, en donde el puntaje más bajo es 1 y el más alto 5, fue diseñado para evaluar la conciencia metacognitiva de los lectores y su percepción de las estrategias de lectura que usan mientras leen. Este instrumento se consideró el más completo y preciso por la razón que explora el uso de las estrategias de lectura, organizado en 3 indicadores: estrategias de lectura global, que están orientadas hacia un análisis global del texto; estrategias de solución de problemas, que hacen referencia a las estrategias que se utilizan cuando el texto es difícil de leer; y estrategias de apoyo a la lectura, que se refiere a aquéllas que están relacionadas con materiales que se utilizan externos a la lectura y que ayudan al lector a comprender lo leído. Se consideró la aplicación de un segundo instrumento que enfatizara en otras áreas estratégicas de la lectura y que no fueran únicamente las estrategias. Para ello, se seleccionó ESCOLA (Fernández, Jiménez, Alvarado, & Puente, 2010), que representa una escala que enfatiza en las áreas estratégicas de la lectura donde se combinan los procesos y variables metacognitivas.

Al ser un instrumento de 56 ítems se hizo una adecuación, en donde se analizaron y consideraron sólo aquellos ítems que enfatizaran en los procesos metacognitivos y que, al mismo tiempo, dieran cuenta de los quehaceres que todo lector realiza al momento de enfrentarse a una tarea lectora. Se le denominó Escala de Conocimiento Metacognitivo sobre los Quehaceres del Lector (ECMQL), organizado en 10 indicadores (ver tabla 1), que representan aquellas acciones indispensables que debe hacer cualquier lector para llegar a la comprensión de la lectura.

Confiabilidad de los instrumentos

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos se realizó un pilotaje a una muestra de 70 alumnos. Para la Escala de Conocimiento Metacognitivo sobre los Quehaceres del Lector se obtuvo un valor de confiabilidad (Alpha de Cronbach) de .926. Para la prueba MARSÍ se obtuvo un valor de confiabilidad de .89. Demostrando que la consistencia de los

dos instrumentos está entre aceptable y elevado, considerando los valores de interpretación establecidos por Hernández, Fernández, & Baptista (2018).

Resultados

ECMQL

Con relación al primer objetivo de este estudio se debe entender que, a mayor conocimiento metacognitivo sobre los quehaceres que como lectores deben desarrollar al momento de leer, se tendrá una mejor percepción de sí mismos como lectores e identificarán cuáles deben ser las mejores estrategias que se deben utilizar para enfrentar las distintas dificultades que surgen al leer un texto.

Para identificar el nivel de conocimiento metacognitivo se aplicó la ECMQL, donde se obtuvo como promedio general 2.22, representando un nivel de conocimiento medio. Los resultados obtenidos por cada indicador se presentan en la tabla 11.1.

Tabla 11.1

Resultados por indicador

INDICADOR	PROMEDIO	NIVEL DE CONOCIMIENTO
Enfrentamiento a la dificultad	2.68	ALTO
Percepción del buen lector	2.6	ALTO
Resolución de problemas	2.58	ALTO
Ajuste de atención y esfuerzo	2.38	MEDIO
Control de progresos académicos	2.3	MEDIO
Conocimiento y control de herramientas lectoras	2.03	MEDIO
Conocimiento de acciones correctoras	2.03	MEDIO
Procedimiento de búsqueda de información	2	MEDIO
Control del rendimiento lector	1.85	BAJO
Información relevante	1.8	BAJO

Fuente: elaboración propia.

El indicador que obtuvo el promedio más alto fue enfrentamiento a la dificultad, con un 2.68, que representa un nivel de conocimiento alto, demostrando que los alumnos entienden al momento de leer diferentes tipos de textos que siempre hay dificultades para su comprensión y que se tienen que enfrentar a tales dificultades para poder cumplir con el propósito de la tarea (Mateos, 1991; Sánchez, 1998).

Hasta aquí los alumnos son conscientes de este aspecto pero no basta con darse cuenta de ello al momento de leer, sino que, hay que contar con estrategias específicas que permitan solucionar tales dificultades y es aquí donde entra el indicador: Conocimiento y control de herramientas lectoras el cual obtuvo un promedio de 2.03, siendo un nivel de conocimiento medio, demostrando que hace falta conocer estrategias lectoras (Alonso & Mateos, 1985; Morais, 1998; Solé, 1992), que funcionen como herramientas para solucionar las dificultades que se tienen al momento de leer y comprender la información de los diferentes tipos de textos.

Los resultados indican que los alumnos saben que tienen dificultades para entender los textos pero no encuentran las suficientes herramientas lectoras que les permitan utilizarlas al momento en que surge la dificultad, para así, saber resolverla y de esta manera llegar a mejores niveles de comprensión. Aquí, el aspecto importante es el control de las herramientas lectoras (Baker, 1985, como es citado en Mateos, 1991) y es donde se obtiene un nivel de conocimiento medio.

El indicador que obtuvo el promedio más bajo, 1.80, fue: Información relevante representando un nivel de conocimiento bajo, que demuestra con relación a los demás, el aspecto más deficiente. Esto indica que el alumno no es capaz de seleccionar toda la información relevante del texto, por tal razón, resulta difícil poder realizar inferencias. Aquí se encuentra esta deficiencia significativa en los alumnos donde se interpreta que les es complicado hacer inferencias por causa de que no seleccionan toda la información relevante del texto (Sánchez, 2003).

Este indicador tiene relación con el proceso metacognitivo de supervisión en donde si el alumno no toma conciencia de si está comprendiendo o no lo que está leyendo, le va a resultar complicado seleccionar la información relevante y usarla para resolver y explicar distintas situaciones que tengan que ver con la interpretación del texto leído (Quintanal & Téllez, 1999). Todo buen lector tiene como uno de sus quehaceres preguntarse sobre su progreso con relación a la información que ha ido seleccionando al momento de estar leyendo y si no se pregunta constantemente sobre tal progreso, se le va a escapar información que es relevante.

A la vez, este indicador tiene relación con: Procedimiento de búsqueda de información que obtuvo un promedio de 2, que representa un nivel de conocimiento metacognitivo medio. Indica que el alumno todavía no es capaz de planificar íntegramente la búsqueda de información que va a realizar en la lectura –y esto demuestra el porqué del problema en el indicador información relevante – es decir, tendrá más dificultades para seleccionar la información relevante si no planificó qué tipo de información se requiere buscar en la lectura para resolver la tarea encomendada. Sternberg (como es citado en Martínez, 1997), menciona que la comprensión de la lectura como proceso estratégico supone que el lector con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible para ir ajustándolo a ese propósito, situación que le permitirá desarrollar un proceso de planificación integral en su lectura.

Este indicador tiene relación con el proceso de planificación en donde el alumno debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una

actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y anticipar a las consecuencias de las propias acciones para llegar a la comprensión del texto (Cerchirao, Paba, & Sánchez, 2011). Esto indica que el alumno tiene dificultades con el proceso de planificación antes de leer, por lo que le es difícil alcanzar una meta (la información que tiene que seleccionar) si no sabe cuál es esa meta. Aquí encontramos deficiencias como el que no se tiene un conocimiento exacto sobre la naturaleza de la tarea a realizar; no se sabe lo que se domina y no se domina de la tarea a ejecutar y no se fijan objetivos a corto plazo.

En el indicador: Resolución de problemas se obtuvo un promedio de 2.58, representando un nivel de conocimiento alto, que es de los tres únicos promedios que indicaron un nivel alto de conocimiento. Se puede entender que es uno de los aspectos donde los alumnos evidencian que tienen un adecuado desempeño, pues, logran identificar los problemas que se les presentan al momento de la lectura, pero además, tienen a su alcance algunas estrategias que pueden usar para solucionarlos. Pero no basta con eso y aquí es donde se relaciona el indicador: Ajuste de atención y esfuerzo que obtuvo un promedio de 2.38, representando un nivel de conocimiento medio. Se puede interpretar que los alumnos no ajustan su atención y su esfuerzo en función de la tarea a realizar mientras leen. Tan es importante las estrategias que se pueden utilizar al momento de leer para solucionar los problemas que se presenten como la atención que se debe tener en cada momento de la lectura, y a la vez, modular el nivel de esfuerzo que requiere cada momento de la tarea lectora.

El indicador: Control del rendimiento lector es el segundo promedio más bajo de los obtenidos, 1.85, que representa un conocimiento metacognitivo bajo. Se interpreta que los alumnos aún no llegan a controlar del todo su propio rendimiento sobre la lectura, vigilando si han alcanzado los objetivos que se habían propuesto al comenzar a leer. Esto indica que al enfrentarse a una actividad de lectura, no piensan, no identifican el para qué leer, no hay propósitos definidos, por lo que, no puede haber un adecuado control de lo que se está leyendo (Solé, 1992).

Este indicador tiene relación con el proceso metacognitivo de evaluación, en donde todo buen lector debe desarrollar acciones que le permitan valorar el nivel del logro que se está obtenido durante la lectura, debe evaluar los resultados conseguidos, pero si no hay un referente claro –objetivo– entonces qué se evalúa. En Martínez (1997), se postula que la evaluación tanto de los procesos desarrollados durante la lectura como de los resultados obtenidos, supone no sólo constatar el nivel de comprensión que se va alcanzando, sino evaluar durante todo el proceso las distintas operaciones que constituyen la actividad lectora.

El indicador: Control de progresos académicos tiene un promedio de 2.30, que representa un nivel de conocimiento metacognitivo medio. Se puede interpretar que los alumnos se enfrentan a dificultades para controlar sus progresos académicos planificando su lectura de manera adecuada. Los resultados indican que los alumnos entienden que todas las actividades que realizan en el aula son motivo de una valoración por parte del profesor y que, por ende, se traducirán en una calificación y a esta forma de percibir las actividades que realizan no escapa la lectura.

Se puede interpretar que se lee porque el docente indica que tienen que hacerlo y también dice lo que hay que obtener o hacer con la lectura, cumpliendo con ello los alumnos están satisfechos. Esto indica que la planificación que se hace de lo que se lee lo determina el docente y con ello le alcanza al alumno para ir obteniendo algunos progresos académicos. El alumno no va más allá de eso para planificar sus lecturas y mucho menos ir controlando sus progresos académicos, se perciben dificultades para poder realizar una planificación personal de lo que se va a leer y sobre todo identificar lo que se requiere lograr en cada una de ellas para llegar a ciertos logros académicos.

Este indicador tiene relación con: Conocimiento de acciones correctoras para alcanzar el éxito académico en el que se obtuvo un promedio de 2.03, que representa un nivel de conocimiento metacognitivo medio. Esto indica que al no haber una planificación de la tarea lectora es difícil encontrar acciones correctoras para alcanzar ese éxito académico. En el modelo de Anderson (como es citado en Mateos, 1991), el lector debe tener varias acciones estratégicas importantes cuando se enfrenta con un fallo de comprensión, tiene que decidir si es o no necesario poner en juego alguna acción correctiva lo cual depende en gran medida del propósito con que se lee.

El indicador: Percepción del buen lector obtuvo un promedio de 2.60, representando un nivel de conocimiento metacognitivo alto, ello indica que este aspecto es en el que se tiene más conciencia o una mejor percepción, es decir, se identifica que un buen lector debe leer regularmente y comprender mejor un texto

MARSI

Con relación al segundo objetivo de este estudio se debe entender que a mayor percepción sobre el uso de distintas y variadas estrategias de lectura al momento de enfrentarse a una tarea lectora, se tendrá una mejor facilidad y menos dificultades para llegar a una mejor comprensión. (Garner, 1987). Para identificar los niveles de percepción metacognitiva se aplicó MARSI, donde se obtuvo como promedio general 3.03, representando un nivel alto. En las estrategias globales de lectura se obtuvo un nivel alto indicando que los alumnos sí logran identificar el uso de estrategias encaminadas a abarcar el texto en su totalidad, es decir, que son conscientes de que se debe leer con una finalidad concreta.

La interpretación global de un texto permite hacerse de una idea precisa sobre su contenido, de qué trata, la información que maneja, los temas relevantes que aborda y así valorar la pertinencia de tal texto para los propósitos de lectura que se plantean. Se encuentra que los alumnos perciben como importante este tipo de comprensión para lo cual es necesario el uso de estrategias que logren ese análisis global del texto.

Dentro de las estrategias con mayor frecuencia de percepción dentro de esta subescala se encontró: Me detengo a revisar mi comprensión cuando me encuentro información que es confusa o contradictoria; analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto; pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de mi lectura. La que obtuvo una menor frecuencia de percepción fue: Uso tablas, diagramas y dibujos para incre-

mentar mi comprensión del texto. Aquí se identifica que se tienen dificultades de percepción sobre el uso de estrategias de apoyo o de soporte que ayuden a la organización de la información para llegar a esa interpretación global.

En las estrategias de resolución de problemas se obtuvo un nivel alto que fue el de mayor puntaje, indicando que los alumnos sí logran identificar la importancia del uso de estrategias encaminadas a resolver problemas cuando el texto se torna difícil de leer. En este resultado se puede interpretar que los alumnos son conscientes de que durante la lectura de cualquier texto surgen dificultades que nos necesarias resolver y para ello, hay que buscar estrategias que permitan superarlas. Solé (1992), menciona que se deben usar estrategias de lectura para detectar y resolver los errores y los fallos que se van teniendo durante la lectura, lo importante es identificarlos, para encontrar cómo resolverlos.

Dentro de las estrategias con mayor frecuencia de percepción dentro de esta subescala se encontró: Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración; cuando el texto resulta difícil, pongo más atención en lo que estoy leyendo; leo lentamente, pero con cuidado para asegurarme de entender lo que leo. La que obtuvo una menor frecuencia de percepción fue: trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.

Aquí, al igual que en la subescala anterior, se identifica que se tienen dificultades de percepción el uso de estrategias de apoyo o de soporte que ayuden a la organización de la información y que ello pueda permitir resolver los problemas de comprensión específicos que se van enfrentando durante la lectura. A pesar que en las dos subescalas anteriores se obtiene un nivel alto, los resultados arrojan una coincidencia sobre la poca conciencia que se demuestra en el uso de estrategias de apoyo o de soporte. Ahora se verá si los resultados de la tercer subescala confirman estas coincidencias encontradas.

En las estrategias de soporte se obtuvo un nivel medio, indicando que los alumnos manifiestan una menor percepción en la importancia del uso de estrategias de apoyo a la lectura y que están relacionadas con materiales o recursos de organización de la información o externos que ayudan a comprender lo leído. En este resultado se puede interpretar que los alumnos tienen una menor conciencia de que durante la lectura de cualquier texto, se requiere involucrar el uso de materiales o recursos de referencia externa, como organizar la información, consultar otros materiales, hacerse preguntas, parafrasear, para comprender de una mejor manera el texto (Catalá, Catalá, Molina, & Monclús, 2011).

Dentro de las estrategias con mayor frecuencia de percepción dentro de esta subescala se encontró: cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo. Las que obtuvieron menor frecuencia de percepción fueron: uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo y; parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo. Se puede concluir que las coincidencias encontradas en las dos subescalas anteriores se confirman con los resultados de las estrategias de soporte, encontrando un menor nivel de percepción sobre el uso de ellas al momento de leer y como apoyo para lograr una mejor comprensión del texto.

Discusión

Los resultados de este estudio demostraron que los alumnos tienen un nivel medio de conocimiento metacognitivo en donde son conscientes sobre lo que se debe hacer ante una tarea lectora, los elementos que se involucran y los problemas a los que se pueden enfrentar, así como al uso de algunos recursos que son necesarios para ir supervisando el tipo de comprensión que se está realizando. Encontrando una similitud en la investigación realizada por Jiménez, Puente, Alvarado, & Arrebilla (2009), en donde encontraron que su muestra de estudio fue capaz de identificar cuáles estrategias deben usar y cómo las deben usar a fin de asegurar el éxito en su proceso de comprensión de lectura.

Sin embargo, también se encontró que se tienen dificultades en algunos de los aspectos medidos por los dos instrumentos aplicados, sobre todo en la identificación de la información relevante, encontrando en este aspecto, una similitud con la investigación de Gómez, Solaz, & Sanjosé (2014), en donde encontraron en su muestra de estudio un nivel medio de conocimiento metacognitivo, evidenciando un desarrollo insuficiente de las estrategias metacognitivas necesarias para procesar información.

En el estudio de Mayoral, Timoneda, & Pérez (2013), encontraron que los estudiantes no desarrollan los procesos de planificación, evaluación y supervisión con un rendimiento óptimo en las tareas de lectura. Aspecto que coincide con este estudio, pues se encontraron dificultades en el proceso metacognitivo de supervisión, en donde si el alumno no toma conciencia de si está comprendiendo o no lo que está leyendo, le va a resultar complicado seleccionar la información relevante y usarla para resolver y explicar distintas situaciones que tengan que ver con la interpretación del texto leído.

Conclusiones

El dominio de la comprensión lectora requiere de mejores niveles de conciencia metacognitiva para que logre ejercer una función importante sobre los procesos involucrados en la lectura. Para que los alumnos normalistas desarrollen en el transcurso de su escolaridad un mejor dominio de la comprensión lectora, se requiere trabajar en la mejora de sus niveles de conciencia metacognitiva. Identificar los niveles de conocimiento y percepción metacognitiva que los alumnos tienen sobre lectura es útil para hacer explícitos los procesos, las estrategias y las habilidades que se requieren fortalecer en el aula para que se aprendan, se hagan conscientes y se usen ante cualquier tarea lectora en los distintos contextos en las que se realizan, no nada más el escolar.

Un aspecto que se tiene que fortalecer, es el referido a saber identificar y seleccionar la información relevante. Los resultados mostraron que fue el que obtuvo un nivel bajo y donde se puede hacer referencia a que si no se logra identificar y seleccionar aquella información relevante, no se podrán comprender los detalles del texto y sobre todo, no será posible tomar indicios para realizar predicciones, así como inferencias y ello ocasionará una deficiente comprensión.

El conocimiento metacognitivo sobre las estrategias de lectura y los quehaceres del lector, es decir, sobre el qué se tiene que hacer y cómo se tiene que realizar al momento de leer es importante en el proceso de comprensión, porque hace capaz al alumno de que sea consciente sobre qué entiende y qué no entiende para a partir de ello, también tener la capacidad de seleccionar los recursos que le permitan actuar en la solución de los problemas a los que se está enfrentando. Pero, también es importante porque posibilita que los estudiantes logren acrecentar su aprendizaje haciéndose conscientes de su propio pensamiento y ello logra tener un mejor control de su comprensión.

Los resultados evidenciaron que se tiene menor grado de conocimiento sobre el proceso metacognitivo de supervisión, por lo que, los alumnos no logran identificar de manera precisa las acciones que están llevando a cabo mientras leen, lo que ocasiona que no tengan certeza de lo que están comprendiendo y lo que se les está dificultando para lograrlo.

Referencias

- Alonso, J., & Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31 (32), 5-19.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1°-6° de primaria). México: GRAÓ.
- Cerchirao, E., Paba, C., & Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8 (1), 99-111.
- Crespo, N. M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Signos*, 33(48), 97-115.
- Fernández, M., Jiménez, V., Alvarado, J., & Puente, A. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para evaluar metacognición y funciones ejecutivas en tareas de lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10 (1), 95-116.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14. Obtenido de <https://scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1272004>
- Forrest-Pressley, D., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. N. Y.: Springer-Verlag.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Gómez, A., Solaz, J. J., & Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación* (363), 154-183. Consultado en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5e278ac7-a51c-4c48-a7fd-3fdd840cc0c7/re36307-pdf.pdf>
- González, A. (1992). Estrategias metacognitivas en la lectura. (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense.
- González, M. C. (1993). Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria. (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación. México: McGraw Hil.
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J., & Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.
- Mateos, M. M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*(56), 25-50.
- Mayoral, S., Timoneda, C., & Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula Abierta* 2013, 41 (3), 5-12.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 260-271.
- Morais, J. (1998). El arte de leer. Madrid: Visor.
- Quintanal, J., & Téllez, J. A. (1999). Las estrategias de lectura. *Enseñanza*, 17(18), 27-43.
- Ríos, P. (1999). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 44, 35-57.

Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. Obtenido de <https://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Capítulo 12. Educación socioemocional y práctica docente post pandemia: Percepciones de estudiantes normalistas.

Blanca Julia Silva Ballesteros

Ivana Montes

Luis Fernando Castelo Villaescusa

Héctor Adrián Echeverría López

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.12>

Resumen

La presente investigación se localiza dentro del paradigma cualitativo; la técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. El objetivo es Describir la influencia de la educación socioemocional en la formación de docentes normalistas post pandemia. Los hallazgos principales indican que, si es importante la educación socioemocional durante la formación docente para su desenvolvimiento en la práctica post pandemia, los sujetos exponen que se sienten vulnerables durante sus prácticas. Las principales conclusiones son que los docentes en formación requieren de la influencia de la educación socioemocional para el desarrollo de sus prácticas profesionales y que los docentes normalistas estén capacitados acerca del tema.

Palabras clave

Educación socioemocional, percepciones, práctica docente.

Introducción

La educación es un proceso gradual a través del cual se busca desarrollar en un individuo un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y formas de actuar que el ser humano requiere para aplicar a lo largo de su vida, con el objetivo de desenvolverse de manera activa y participativa en la sociedad. Para ello hay que reconocer el papel del docente, ya que es quien funge uno de los principales roles en la educación, en el cual es el responsable directo de propiciar y de crear un ambiente en el aula donde se desarrolle la educación socioemocional de manera adecuada en los alumnos.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) la educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones. Pero de igual forma el alumno va a desarrollar una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

Tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales (Álvarez, 2020). Además, que los alumnos desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismo y con los demás.

Los docentes socioemocionalmente competentes suelen manejar de una mejor manera sus emociones, gestionar el aula de clase de manera efectiva, establecer códigos de conducta, desarrollar interacciones más comprensivas y alentadoras con los alumnos por lo que tendrá como consecuencia un estímulo positivo en el desarrollo socioemocional de los educandos, sobre todo en el retorno a clases después de la pandemia.

El enseñar a los alumnos identificar, expresar y canalizar sus emociones, desde una educación temprana permite despertar la curiosidad, generar empatía y la capacidad de solucionar conflictos. Las emociones nos acompañan a lo largo de nuestra vida, por lo que es fundamental desarrollarlas de forma asertiva en los alumnos; niños emocionalmente sanos serán adultos más felices.

En la educación normalista se alude a la práctica docente en formación de maestros que tiene sustento en los aportes de la teoría socio constructivista, la psicotecnia y la didáctica, principalmente, y que prioriza la enseñanza del profesor a partir de métodos, procedimientos y técnicas que van graduando las actividades de los alumnos de acuerdo a su desarrollo. Actualmente en las escuelas normales del país se encuentran aplicando diversos programas educativos (Castro et al., 2019).

En específico la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) desarrolla el plan de estudios

de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2018 con dos generaciones en curso, en cuya malla curricular se establecen cursos referidos a la educación socioemocional, siendo en los semestres tercero y sexto donde estos se desarrollan.

La formación inicial docente, así como las actividades de acercamiento a los centros escolares, permiten a los practicantes normalistas desempeñar su futura profesión, aprender y pasar de la teoría a la acción, creciendo personal y profesionalmente. Siendo la práctica un aspecto muy importante que se debe de resaltar debido a que la docencia implica más que la transmisión de conocimientos hacia los educandos, implica también la atención integral de los mismos, sobre todo, en lo posterior a la pandemia.

Achilli (1986) menciona que la práctica docente es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro.

La incursión de la educación socioemocional en docentes en formación ayuda a desarrollar en el futuro docente la capacidad de expresar sus sentimientos, ser empático, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos; transmitir en la experiencia de enseñar el goce del conocimiento y contagiar actitudes positivas, considerándose por demás importantes todos los aspectos anteriores, dadas las consecuencias que provocó la pandemia en los educandos de todos los niveles.

Por consiguiente, mediante el desarrollo de este análisis de información respecto a la importancia de la educación socioemocional en la formación de docentes normalistas post pandemia, se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las características, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, que influyen en la importancia de la educación socioemocional en la formación de docentes normalistas post pandemia? Derivado de la pregunta de investigación se determina como objetivo de la investigación: Describir la percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación socioemocional en la formación de docentes normalistas post pandemia.

Revisión de la Literatura

A partir del interés de valorar la importancia de la educación socioemocional en la práctica docente es necesario analizar las definiciones de diferentes autores acerca de la percepción, educación socioemocional y de la práctica docente, con la intención de tener una clara definición acerca de estos conceptos.

La percepción que tienen los alumnos normalistas va a influir de forma directa o indirecta en aspectos significativos en su vida escolar, así como su práctica docente. Vargas (1994) menciona que la psicología define la percepción como:

Un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que se encuentra el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p. 48)

La educación socioemocional beneficia el desarrollo personal y social de los individuos. Álvarez (2020) menciona que esta es un proceso formativo integral y holístico, que contribuye al bienestar de las personas. La misma autora indica que la educación socioemocional es esencialmente un proceso de interacción social, una base sobre la que asentar las relaciones humanas y una forma de contribuir a la formación integral del ser humano en todas las etapas de su desarrollo.

Por otro lado, el concepto de práctica docente está referido a la actividad de enseñar que lleva a cabo el profesor para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo. Para Ibáñez (2019) la práctica es un proceso complejo, donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, entre los cuales se encuentran los sociales, curriculares, burocráticos, tradiciones y costumbres escolares y regionales, toma de decisiones políticas y administrativas, así como la selección y uso de materiales didácticos y otros recursos de apoyo a la enseñanza (Rockwell, 1995).

Lo importante de la actualidad, en la educación socioemocional es favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes como en los docentes, debido a que es una sucesión horizontal de ‘alfabetización emocional’ que mejora la relación de interacción maestro-alumno. La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones individuales y de otros, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.

Como un proceso formativo la educación socioemocional se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o también conocidas como competencias blandas. (García, 2018). Para Bisquerra (2003) la educación emocional es la innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Del mismo modo, Álvarez (2020) menciona que “la educación socioemocional es un proceso formativo integral y holístico, que contribuye al bienestar de las personas, por lo que “aprender bienestar” tiene que ver con el desarrollo de la competencia emocional” (párr. 64).

Por otro lado, según la organización CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) como se citó en Morales (2019) la educación socioemocional es:

El proceso por el que los niños y los adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar emociones, proponer y conseguir objetivos, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables. (p. 10)

Así mismo, Pank y Acosta (2019) mencionan que el docente actual debe de pasar de un rol tradicional de instrucción centrado en la disciplina, de transmitir conocimientos; a prestar apoyo emocional, poniendo en juego sus competencias socioemocionales. Por lo que, en relación con los docentes normalistas en formación, es un desafío para el desenvolvimien-

to de su práctica docente, puesto que ahora las políticas educativas demandan el desarrollo de competencias socioemocionales.

Metodología

En el presente capítulo se aborda la información referente a la metodología empleada en la investigación, según Hernández et al. (2010) señalan que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4).

Así mismo, se expone el enfoque de investigación y tipo de diseño seleccionado para el desarrollo del estudio; se describen las estrategias requeridas para recabar información, así como a los participantes e instrumentos utilizados para la recolección de datos como también las técnicas de procesamiento y el análisis de datos. La metodología empleada surge del objetivo de describir la percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación socioemocional en la formación de docentes normalistas post pandemia. Según Arias (2006) la metodología del proyecto no es más que el ‘como’ se realizará el estudio para responder al problema planteado.

La investigación cualitativa según Arias (2012) es aquella investigación no numérica, que su atributo principal es que es expresada de forma verbal, es decir, mediante palabras que estas pueden ser dicotómicas o policotómicas. Siguiendo la metodología de Hernández et al. (2010), señalan los alcances que puede tener un trabajo de tipo cualitativo, los cuales son: estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. La presente investigación está relacionada bajo la modalidad de un estudio descriptivo, debido a que se da un acercamiento al problema que se pretende estudiar y conocer, para así, como se lo indica su nombre, describir la realidad de la situación que se está abordando.

Por su parte Arias (2012) define la investigación descriptiva, la cual consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en el nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

El método fenomenológico está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. La fenomenología en la educación se ajusta a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa, así como al entendimiento del significado y sentido de estas (Fuster, 2019). Por otra parte, Arias (2006) define población como “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación, quedando delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (p. 81).

Para realizar el estudio, se necesitó la participación de sujetos inmersos en el contexto educativo como estudiantes normalistas, siendo esta la población, puesto que son el centro de esta investigación, al estar directamente relacionados con el tema de estudio, ya que

son los docentes los principales responsables de crear ambientes sanos para el buen desarrollo de las emociones y sentimientos, y han estado presentes en el proceso post pandemia. Es por ello que se investiga desde su formación docente la percepción de la importancia de la educación socioemocional. Los entrevistados fueron en total 15 personas, entre hombres y mujeres de la licenciatura en educación primaria de segundo, cuarto y sexto semestre, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

Esta investigación de corte cualitativo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, para alumnos normalistas en la cual se definían ciertas variables atributivas tales como edad y nivel de escolaridad. El instrumento utilizado contiene cuatro interrogantes, acerca de la educación socioemocional, de dichas preguntas fueron utilizadas dos para fines de la investigación.

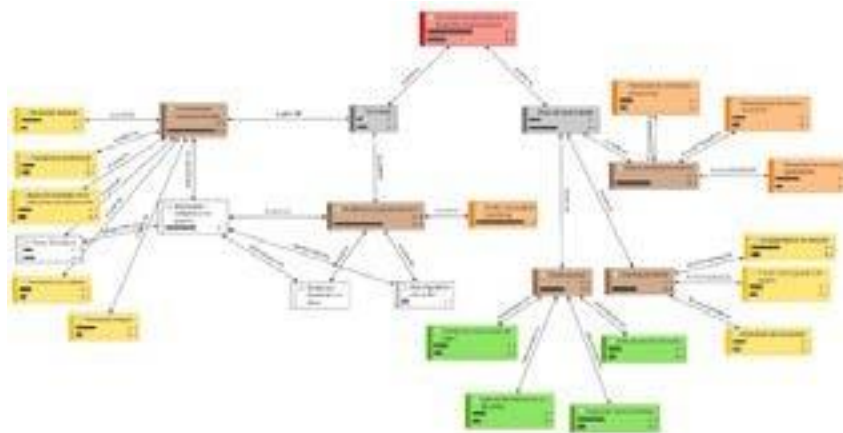
Según Mayan (2001) la entrevista semiestructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo, desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado. La entrevista busca indagar sobre un tema determinado, el investigador decide como enunciar las preguntas y como formularlas; es una técnica de gran utilidad para la investigación de corte cualitativa para recabar datos; se puede definir como una conversación. La aplicación de la entrevista fue de manera personal con los docentes en formación, donde sus respuestas fueron grabadas en audio para posteriormente ser transcritas, con la finalidad de poder analizar sus respuestas. Por lo cual las transcripciones fueron analizadas para obtener los códigos. Los códigos fueron utilizados para lograr generar las redes con el software Atlas.Ti con la finalidad de poder analizar toda la información recabada con mayor facilidad.

Resultados

La primera categoría surgida de la formación inicial docente en la educación socioemocional son las fortalezas, misma que se forma de dos unidades de análisis; donde aparecen competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales. Las competencias socioemocionales nos permiten comprender, expresar y regular las emociones a fin de mantener comportamientos que facilitan la interacción efectiva y satisfactoria en las relaciones con los demás. Las habilidades socioemocionales representan un conjunto de conductas, actitudes y rasgos de personalidad que ayudan a los individuos a entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables; algunos de estas habilidades socioemocionales, son la determinación, el autocontrol, el automanejo, la comunicación efectiva, entre otras.

Figura 12.1

La formación inicial docente en la educación socioemocional.



Fuente: Elaboración propia

Uno de los sujetos entrevistados menciona: “Una de las fortalezas es que nos invitan a ponernos en el lugar de un niño, que como se podría sentir si no participa, si lo hacemos menos, si no le prestamos atención, etc.” (FAI19A2S). En esta percepción los estudiantes observan, identifican, aprenden, experimentan y replican comportamientos del docente. Es por ello que los maestros constituyen una referencia para los estudiantes en el salón de clase e influyen en su desarrollo socioemocional a través de como ellos se desenvuelven dentro del aula ya sea intencional o no.

La segunda categoría surgida son las áreas de oportunidad, misma que está formada por tres unidades de análisis; donde aparecen requerimientos formativos, carencia de interés y con mayor densidad se encuentra clases y cursos. La educación socioemocional necesita contar con profesores/as bien formados, que sepan controlar sus propias emociones y que estén preparados para que los y las estudiantes adquieran las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar todo tipo de situaciones. Uno de los participantes indica que no son suficientes los aprendizajes que han tenido acerca de la educación socioemocional para llevarlo a práctica. “ Siento que fue muy corta, siento lo que vimos fue bueno pero muy por encima siento que, si me hubiera gustado que fuera una materia permanente, que no solo fuera un semestre o pocas horas.” (FM20A4S)

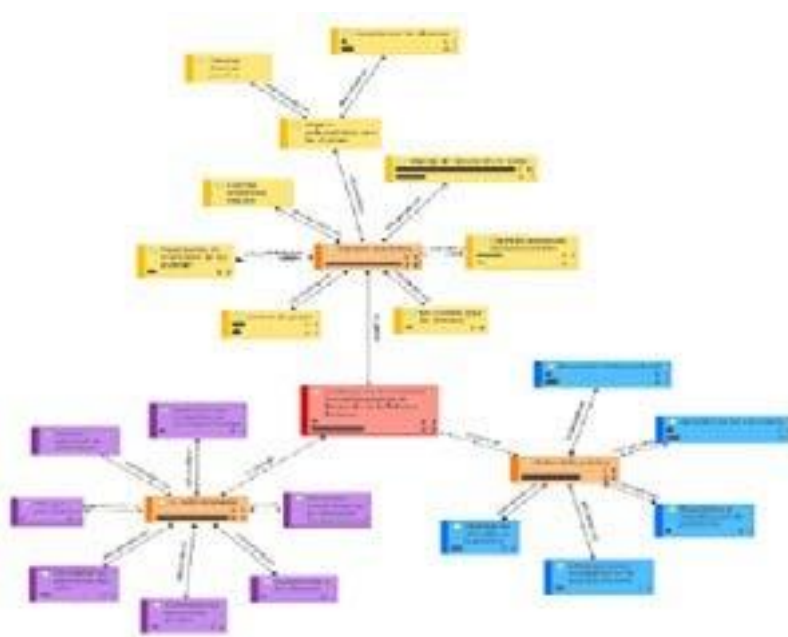
Pacheco (2017) menciona que el fomentar en los docentes las competencias socioemocionales contribuye a deconstruir la pedagogía adulto céntrica y a favorecer la formación integral de seres humanos con mayor creatividad, autonomía, empatía, sana efectividad y sentido de bienestar. Por lo cual no únicamente favorece al docente en su rol de enseñante, si no que favorece a los alumnos y a los procesos de educación.

La educación socioemocional propicia a la formación docente la preparación para afrontar los diversos y completos retos que se presentan en la práctica docente. Ya que es sabido, que los niños y jóvenes, en las últimas décadas se enfrentan a diferentes situaciones que pueden afectar su salud mental, como, por ejemplo, ansiedad, depresión, estrés, bullying, entre otros. Por lo que es necesario enfocarse en la importancia que tiene la educación socioemocional en la formación inicial docente, para lograr tener impacto positivo en los ambientes del aula y a su vez obtener beneficios académicos, sociales y emociones entre los alumnos.

La primera categoría surgida de la de la formación socioemocional en el desarrollo de la práctica docente, es antes de la práctica, de la misma surgen cinco unidades de análisis que están asociadas con la categoría; donde aparece la formación socioemocional, aprender de las emociones, diagnóstico e identificación de problemas, influencia de los formadores en la práctica docente y con mayor densidad la información utilizable en la práctica.

Figura 12.2

Incidencia de la formación socioemocional en el desarrollo de la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia

Uno de los participantes menciona “cuando estaba dando clases los comportamientos de los niños siempre eran diferentes. Entonces los maestros nos explicaban como lograr balancear ese tipo de comportamientos, porque nos decían que no todos los alumnos tenían las mismas emociones” (MJO19A2S). Los maestros comparten conocimientos en base a su experiencia y herramientas, inculcan valores e inspiran para ser mejores. Además, facilitan

el aprendizaje de los estudiantes al mejorar sus habilidades en práctica. Hacen mucho dentro del aula y reconocen el valor de su carácter en el crecimiento individual del docente en formación.

La segunda categoría surgida es en todo momento, de la cual surgen seis unidades de análisis; donde aparece aplicación de competencias socioemocionales, formación inicial docente en educación socioemocional, comprender a los alumnos, considerar las emociones propias, más que una materia, control personal de emociones y con mayor densidad considerar las emociones del niño. Rueda et al. (2016) mencionan que la conciencia emocional, es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Los docentes deben de desarrollar la competencia emocional para un bienestar individual, para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos. Un docente en formación participe en esta investigación nos menciona la importancia que conlleva el curso de educación socioemocional dentro de la práctica docente, puesto que algún alumno puede tener una frustración o sentir alguna otra emoción, el docente debe de conocer las estrategias necesarias para saber cómo actuar sin perjudicar la salud emocional del alumno. (FJ21A4S)

La última categoría es durante la práctica, de la cual se desarrollan siete unidades de análisis; donde aparece generar ambientes seguros, canalización de emociones de los alumnos, control de grupo, ser modelo para los alumnos, clases en ambientes socioemocionales, con mayor densidad, el manejo de las emociones en niños y los mejores acercamientos con los alumnos teniendo así una práctica docente positiva y empática con los alumnos. El saber cómo manejar las emociones negativas y/o positivas frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana es todo un reto. Para ello es importante comprender la importancia que tiene el trabajar con las emociones desde pequeños, para que logren conocerse a sí mismos, reconozcan, identifiquen y manejan las propias emociones y entender las emociones de los demás.

Según la investigación de Simbaña (2018) menciona que las emociones que experimenten los seres humanos juegan un papel fundamental en todos los fenómenos sociales; esto permitirá tener una mejor convivencia entre compañeros dentro del entorno escolar. Uno de los entrevistados comentó que la educación socioemocional recibida en la ByCENES es muy importante puesto a que los docentes en formación en algún momento dado serán los maestros frente a grupo y serán una figura para los estudiantes. Por lo cual si un docente no puede manejar sus propias emociones, como se puede esperar que un niño lo logre si no se está enseñando con el ejemplo. (MJ20A4S)

Discusión y Conclusiones

Después de la descripción realizada en el apartado anterior, se puede considerar que los principales hallazgos del estudio son en función a las aportaciones que los estudiantes normalistas consideran acerca de la importancia del curso de educación socioemocional dentro de la malla curricular de los docentes en formación, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”; puesto que para los jóvenes docentes en formación, es necesario conocer acerca de lo que son y cómo implemen-

tar las competencias y habilidades socioemocionales antes y después de su práctica docente, pues dado a que se desconoce lo que pudiera llegar a suceder durante una clase, plantean que necesitan capacitaciones y actualizaciones acerca del tema de la educación socioemocional.

Otro de los hallazgos de gran importancia es que los docentes en formación necesitan es de docentes capacitados en el área de la educación socioemocional, para lograr calificar sus dudas, instruir estrategias, formar y educar competencias y habilidades emocionales, así como guiarlos durante su proceso de prácticas a lo largo de los cuatro años de formación docente, a lado de la preparación externa de la ByCENES, de los estudiantes normalistas de cursos aprobados sobre la misma. Debido a que los docentes normalistas son la primera guía que tienen los docentes en formación para su desarrollo profesional dentro del aula.

Conclusiones

Por lo tanto, se puede concluir que los estudiantes docentes en formación, consideran necesaria la preparación y capacitación de los maestros dentro del área de educación socioemocional, no solo de manera académica sino también de manera personal, para que puedan predicar con el ejemplo; un docente competente socioemocionalmente podrá mejorar sus emociones, gestionar el salón de clase de forma más efectiva, desarrollar un ambiente beneficioso para los alumnos y su proceso de enseñanza-aprendizaje será fructuoso. Por ende, como los docentes estarán capacitados podrán transmitir todos sus conocimientos y habilidades a través de sus experiencias en la práctica docente acerca del área de educación socioemocional a los docentes en formación.

Asimismo, los estudiantes normalistas externan que requieren de más preparación de cursos académicos y cursos de preparación adicionales sobre educación socioemocional. Esto debido a una de las áreas de oportunidad encontradas durante la investigación es que manifiestan que durante su proceso de formación ha sido muy deficiente la información que han recibido acerca de este tema, para poder desarrollarlo de manera efectiva en su práctica docente; plasmando que existe una incertidumbre acerca de cómo lograr manejar las diversas situaciones que se pudieran presentar durante su práctica, pero además de los cambios que se están reflejando en los planes y programas de estudio, donde se está apostando a gran medida a la educación socioemocional y del bienestar de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y estos no perciben que estén capacitados completamente para poder desarrollar las competencias y habilidades socioemocionales con éxito dentro del aula.

Referencias

- Achilli, E., (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

- Arias, F. (2006, febrero). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología -científica. 5ta. Edición. Editorial Episteme.
- Arias, F (2012, julio). Investigación exploratoria. El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Editorial Episteme.
- Bisquerra, R. (2003). Vista de Educación emocional y competencias básicas para la vida. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10. 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Castro, G., Luna, M., & Mendoza, I. (2019, 27 febrero). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial docente. Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/45>
- Euroinnova Business School. (2022, 28 julio). Que es la terapia emocional. <https://www.euroinnova.mx/blog/importancia-de-la-educacion-socioemocional>
- Fuster, D. (2019, 1 enero). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Friese, S. (s. f.). Introducción - Atlas.Ti 9 Mac - Guía Rápida. Atlas.Ti. https://doc.atlasti.com/QuicktourMac.es.v9/Intro/Introduction_es.html
- García, B. (2018, 3 septiembre). Socio-emotional, non-cognitive or “soft” skills: approximations to their evaluation. Revista Digital Universitaria, 19(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Estado de México. MCGRAW-HILL
- Ibáñez, R. (2019, 8 septiembre). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. Educa Upn Revista Universitaria. <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>
- Mayan, J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. Unidad de entrenamiento para estudiantes y profesionales. <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

- Morales, I. (2019). La educación socioemocional: ¿Una necesidad para la salud mental de los adolescentes españoles? [Tesis de licenciatura]. Universidad autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3RMeAJK>
- Pacheco, B. (2017, enero 1). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pank, C., & Acosta, S. (2019). Educación socioemocional: Un pendiente en la formación docente. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P886.pdf>
- Rendón, P. (2021, 12 octubre). Educación socioemocional necesita de docentes bien formados: expertos(as). IBERO. <https://bit.ly/3AOT9Ro>
- Rockwell, E. (1995, 1 enero). La escuela cotidiana (Spanish Edition) (1st.). Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, P., & Filella G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1. 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>.
- Sánchez, J., González, A., & Monroy, A. (2019, 8 octubre). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.539>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Plan y programa de estudios para la educación básica. Educación socioemocional y tutoría. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf
- Simbaña, M. (2018). Como manejar las emociones dentro del aula con los niños de cuarto año de educación general básica de la unidad educativa “Ligdano Chávez” [Tesis de maestría]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/668/1/TFM-OE-83.pdf>

Vargas, L., (1994). Sobre el concepto de percepción. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Villaseñor, P. (2022, 9 enero). ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? Blogs del Banco Mundial. <https://bit.ly/3KLauiP>

Capítulo 13. Estilos de aprendizaje en correlación al desempeño académico en la Educación Normal.

Jacqueline Conzuelo Nava
Miriam Honorato Bastida
Jesús Hernández Mendoza
Germán Pereyra Flores

Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.13>

Resumen

Dentro de las Instituciones de Educación Superior se pueden observar distintas estrategias de enseñanza, dependiendo del área académica que se ofrezca. Sin embargo, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, rara vez son tomados en cuenta, estos, son un conjunto de rasgos cognitivos y afectivos que sirven para conocer cómo el individuo percibe, analiza, interacciona con su enseñanza, viéndose reflejado en su rendimiento académico.

El objetivo general de este trabajo es explicar la correlación que existe entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física, para ello se tomó la muestra de 65 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, aplicándose un instrumento validado “Conoce tu estilo de aprendizaje” del autor Metts Ralph con una escala tipo Liker.

Este estudio arrojó como resultados que los estudiantes, en su mayoría (64.70%), son de aprendizaje kinestésico, por lo cual los cursos teóricos no son de alto impacto en su aprendizaje. De ahí la relevancia de que antes de planear un curso, se debe contar con un referente psicopedagógico para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, lo cual servirá para elegir las estrategias didácticas correctas para que la adquisición cognitiva del estudiante sea mayor.

Palabras clave

Aprendizaje, desempeño académico, diagnóstico educativo, estilos de aprendizaje

Introducción

El objetivo de esta investigación fue explicar la correlación que existe entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física.

De este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos que guiaron el proceso investigativo:

- Verificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física, para relacionarlos con su desempeño académico.
- Identificar el nivel de correlación entre el estilo de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física.

A partir de los objetivos planteados se generaron los siguientes cuestionamientos guía:

- ¿De qué manera los estilos de aprendizaje determinan el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física?
- ¿Cuáles los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física que se relacionan con su desempeño académico?
- ¿Cuál es el nivel de correlación que existe entre el estilo de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física?

Se consideró para este estudio el Sistema de Educación Superior en las Escuelas Normales (EN), caso particular de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México, fundada en 1988; reconoce doce criterios y orientaciones académicas para la aplicación del plan de estudios, en relevancia al tema se cita:

Los estudios realizados en las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Física constituyen la fase inicial de la formación de los profesores. El plan de estudios debe partir de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación física, que se sistematizan en el perfil de egreso; la satisfacción de estas necesidades permitirá a los egresados desempeñar su función con calidad. (SEP, 2022, p. 1)

Por este motivo es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje aplicar un diagnóstico educativo, que acceda a evaluar las aptitudes, las actitudes y los conocimientos de los estudiantes.

Aunque la mayoría de los profesionales de la docencia aceptan las diferencias individuales de los estudiantes, tales como la motivación, la personalidad, la inteligencia, entre otras, lo cierto es que estas diferencias han sido poco estudiadas y se ha subvalorado su importancia e influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Salas, 2008, p. 412)

Revisión de la Literatura

Cuando se habla de aprendizaje este se define como la adquisición de nueva información o conocimientos donde deben estimularse los sistemas sensoriales, de memoria, sea esta declarativa, que incluyen tanto conductas, como habilidades (Claudio, 2007)

A partir de esta definición se han construido modelos que intentan explicar los procesos involucrados en el aprendizaje, los cuales resultan de difícil sistematización debido al comportamiento siempre dinámico de algunos sistemas como el biológico y el de los procesos neuronales tienen amplia relación con la educación física y los procesos de aprendizaje. Beltrán & Bueno (1995), refieren que el aprendizaje es un cambio de conducta y este se ocasiona como consecuencia de la práctica.

Al referirnos a cerca del aprendizaje, (Alonso et al., 1999) menciona que es un proceso ciego y mecánico, que asocia tanto los estímulos provocando una respuesta, sin embargo, este se establece por algunas situaciones externas, ignorando la relación que existe con la persona.

El concepto de aprendizaje se modifica, dejando atrás los paradigmas que se generaron antes de los 80's, creyendo que es estático, sin embargo, este cambia hacia la construcción que hay, entre la experiencia que vive el individuo y lo que conoce, dando lugar así, al concepto de aprendizaje, de lo cognoscitivo, lo afectivo y lo efectivo (Viera Torres, 1993).

A partir de lo antes mencionado se permite la generación de una línea de investigación, la cual tiene como objetivo el estudio de los estilos de aprendizaje que caracterizan a las personas en su individualidad.

Se puede denotar que es parte de la definición de los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos; así también, de cómo los individuos descubren, interactúan y se manifiestan a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). Este conocimiento es relevante, en virtud de que, el docente puede analizar y entender los estilos de aprendizaje reflejados por los estudiantes; sobre todo, en educación superior, esto podría y es para quien ya la trabaja y la comprende, una herramienta útil que le permite generar diversas metodologías apropiadas que toman en cuenta el estilo de enseñanza del docente con la firme intención de que los estudiantes logren un mejor rendimiento académico, para ser evaluados con métodos apropiados y coherentes que reflejen el avance de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes se reconocen a sí mismos y logran favorecerse en la medida en que conocen la forma como aprenden, ellos también pueden planear como aprender de acuerdo a su autoconocimiento, y de esta manera no serán víctimas de bloqueos a la hora de estudiar, podrán también optimizar los resultados en sus evaluaciones Alonso et al., (1999)

Los estilos de aprendizaje, sin duda, son variados y estos se han clasificado con respecto a algunos autores tales como Kolb (1984) y de Honey & Mumford (1982). Según Honey & Mumford los cuales mencionan que estos se numeran en: Activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Según Alonso (1999), deben de tomarse en cuenta los cuatro estilos que corresponden a fases de un modelo cíclico de aprendizaje, cómo el individuo percibe y procesa la información que recibe.

De acuerdo con Himmel et al., (1999), el rendimiento o efectividad académica es el grado de logro de los objetivos que se encuentran en los programas de estudio. Siendo agrupados en cuatro categorías los factores que influyen en el rendimiento académico,

1. las características de la institución educacional, y en esta existen factores influyentes como la dirección, gestión, recursos, infraestructura, clima institucional.

2. los aspectos curriculares en los que se desarrolla la asignatura, estos son sistemas didácticos, programas y carga académica

3. el profesor de la asignatura, e interviene el sexo, la edad, el grado de preparación, la interacción con el estudiante

4. El estudiante y se puede clasificar en:

- Variables demográficas: tales como el sexo, lo socioeconómico, el lugar de residencia.

- Variables familiares: y esta puede resumirse en la integridad familiar y en la educación de los padres.

- Variables sicológicas: aptitudes, inteligencia, motivación, personalidad y valores

- Variables académicas: promedio, puntaje de ingreso, estrategias y estilos de aprendizaje.

De acuerdo con esta descripción se desprende que el rendimiento académico tiene un componente multicausal, por lo que puede ser abordado desde distintos enfoques, no obstante, lo anterior, si los factores relacionados con la institución, el currículo y el profesor

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó QuestionPro, que es una herramienta tecnológica, que integra el nivel de confianza, margen de error, la población. Donde el nivel de confianza que se desea tener es del 95%, con un margen de error del 5%. A partir de la población de 69 estudiantes, el tamaño de la muestra fue de 60, logrando en este estudio analizar a 65/69; es decir, al 94.20%, como se puede observar en la Ilustración 13.2.

Ilustración 13.2 Calculadora de la muestra Questionpro Fuente:

<https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>

Los datos que se obtuvieron de este cuestionario se basan en teorías de la programación neurolingüística. Se logró con la aplicación de este instrumento un referente para determinar el estilo de aprendizaje que será considerado en academia para orientar las estrategias pedagógicas a utilizar durante el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023.

Resultados

En cuanto a los datos sociodemográficos recuperados podemos analizar que el grupo de primero I actualmente son veintinueve hombres y cinco mujeres. Del grupo de primero II son actualmente veintinueve hombres y seis mujeres, es decir en total son cincuenta y ocho hombres es decir 89.23% de la muestra y once mujeres, que representan el 16.92% de la Generación 2022-2026.

El lugar de origen de estos estudiantes del primero I es ; solo mencionan tres estudiantes que son del Estado de México, los demás especifican su municipio, uno de Almoloya del Río, uno de Amatepec, uno de Capulhuac de Mirafuentes, uno de Coatepec Harinas, uno de Ixtapan de la sal, tres de Metepec, uno de Ocoyoacac, uno de Otzolotepec, uno de San Simón de Guerrero, uno de Santiago Tianguistenco, uno de Sultepec, dos de Tenancingo de Degollado, uno de Tecalitlán, seis de Toluca, y uno de Valle de Bravo, uno de Zacualpan, dos de Zinacantepec, dos del estado de Michoacán (Zitácuaro). En el caso de primero II, los que pertenecen al Estado de México: uno de Almoloya del Río, tres de Atlacomulco, uno de Calimaya, uno de Capulhuac de Mirafuentes, uno de Huixquilucan, uno de Ixtlahuaca, uno de Jocotitlán, uno de Joquicingo, uno de Metepec, uno de Nicolás Romero, uno de Tlatlaya, uno

de Ocoyoacac, uno de Sultepec, uno de Temascalcingo, dos de Tenancingo, cinco de Toluca, dos de Valle de Bravo, uno de Villa del Carbón, dos de Villa Victoria, uno de Xalatlaco y tres de Zinacantepec, finalmente uno de la CDMX.

Es importante considerar este dato debido a que sólo 15/65 estudiantes viven en los municipios de Toluca y Metepec, los cuales representan el 23.07%; y 54/65, representan el 83.07% quienes son foráneos; generando la necesidad de trasladarse todos los días de su municipio de origen a la Escuela Normal y en otros casos se ven obligados en pagar una renta. Para ilustrar los municipios antes referidos se presenta el siguiente mapa del Estado de México.

Ilustración 13.3 Mapa del Estado de México.



Fuente: <https://content.gnoss.ws/imagenes/Documentos/ImagenesSemanticas/2084f03d-516e-47f2-af5d-311db3ed91ea/22850b8d-b672-43e1-bed9-4ba3e248b69d.jpg>

El estado civil de los estudiantes de primero fue que 31/31 de la muestra es decir el 100% su estado civil es soltero, de igual manera los estudiantes de primero II 34/34 es decir el 100% de la muestra su estado civil es soltero.

En referencia a contar con la responsabilidad de ser padres, los estudiantes de primero I respondieron 31/31 es decir el 100% que no lo son, de primero II 34/34 es decir el 100% de la muestra respondió de igual forma que no, este criterio permite vislumbrar que tienen mayor posibilidad de concretar sus estudios de educación superior.

Actualmente en el primero I, 12.9% es decir 4/34 si cuenta con un empleo de mesero, venta de tacos de barbacoa, panadero y barbero. En el primero II el 17.6% es decir 6/34 cuenta con un empleo desempeñándose como comerciante, encargado de paquetería, comercio, trabaja en un negocio de mascotas, otro en una carpintería y arbitraje. De esta generación 10/69 es decir el 14.49% tienen la necesidad de trabajar.

En la Ilustración 13.4 se muestran las equivalencias de los dos sistemas de calificación utilizados en Estados Unidos comparados con las calificaciones del sistema educativo español.

Tabla de equivalencias de sistema de calificación.

SISTEMA ALFABÉTICO	SISTEMA NUMÉRICO	SISTEMA ESPAÑOL
A+	93 - 100	Sobresaliente Alto
A	90 - 92	Sobresaliente
B+	87 - 89	Notable Alto
B	83 - 86	Notable
B-	80 - 82	Notable Bajo
C+	77 - 79	Bien
C	73 - 76	Suficiente
C-	70 - 72	Suficiente bajo
D+	67 - 69	Insuficiente
D	63 - 66	Insuficiente
D-	60 - 62	Insuficiente
F	<60	Insuficiente

Ilustración 13.4 Tabla de equivalencias de sistemas de calificación.

Fuente: <https://cidi.com/calificaciones-escolares-en-usa/>

El promedio general al egresar de la preparatoria registrado por el grupo de primero I, con una muestra de 31/34 estudiantes, es de 8.18 puntos; en el caso del primero II con una muestra de 34/35 estudiantes, es de 8.17 puntos ubicándolos a ambos grupos, en un sistema alfabético de B-, dentro del sistema numérico 80-82, que el sistema español lo ubica en notable bajo.

Situación que como académicos deberemos considerar para fortalecer los dominios de aprendizaje que se pretender alcanzar al egreso de esta Licenciatura en Educación Física Plan 2022.

En referencia a la elección de la carrera de educador físico los estudiantes de primero, que fueron parte de la muestra 24/31 es decir el 77.41% respondió que, sí fue la licenciatura en educación física su primera opción, sin embargo 8/31 es decir el 25.80% que era otra carrera entre lo que mencionaron es odontología, ingeniería mecánica, pedagogía, piloto aviador, agronomía, nutrición, la marina y esta licenciatura, pero en la UAEMEX. En el caso de primero II que fueron parte de la muestra, 27/34 es decir 79.41% respondieron que, sí fue esta su primera opción, sin embargo, 7/34 respondieron que esta no fue su primera opción, es decir el 20.58%, que ellos deseaban estudiar Médico cirujano, Filosofía y letras, Piloto aviador, Médico veterinario y zootecnista, Nutriólogo, Veterinaria, e Ingeniería en Mecatrónica.

Situación que en los siguientes meses se refleja en las bajas definitivas que cada inicio de generación se presenta, debido al ingreso de estos jóvenes a las carreras que realmente desean estudiar.

En los gráficos que se muestran a continuación se puede observar que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Plan de Estudios 2022, del 1° I y 1° II de la Generación 2022-2026, al responder a los cuestionamientos de estilos de aprendizaje se detecta su estilo preferido de aprender.

En la siguiente ilustración número 13.5 se pueden observar los estilos de aprendizaje reflejados en el grupo de primero, resaltando en primer lugar, el visual; seguido por el auditivo y el kinestésico.

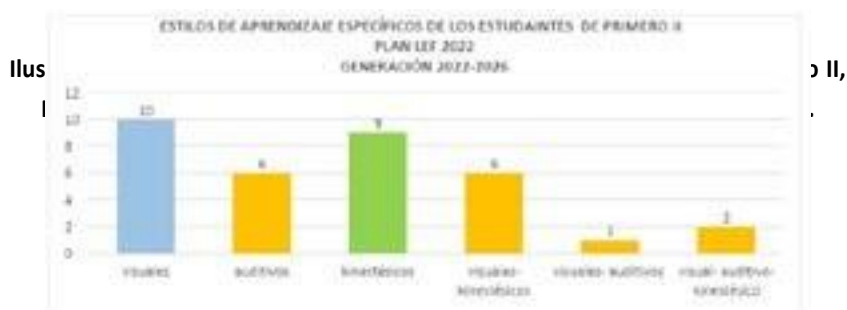
Ilustración 13.5 Estilos de aprendizaje de estudiantes de 1° I de la LEF plan 2022 Generación 2022-2026

Fuente: Elaboración propia.



Los resultados se muestran de acuerdo al número de lista actual que se encuentra registrada en control escolar, en donde existieron tres bajas cuyos números de lista fueron 3, 4 y 19, quedando treinta y cuatro estudiantes en el grupo, sin embargo, al aplicar el diagnóstico educativo faltaron de responder los números de lista 16, 20 y 21.

En el siguiente gráfico, se muestran los resultados de manera general donde se analiza que 14/31 estudiantes; es decir, el 45.16% su forma de aprender es visual; 5/31 representa el 16.12% que se caracterizan por aprender mediante estrategias auditivas; 8/34 es decir 23.52% mediante estrategias kinestésicas, y de manera particular 1/31 es decir 3.22% empataron en el estilo de aprendizaje visual y kinestésico y 1/31 es decir el 3.22% empató su aprendizaje visual-auditivo finalmente 2/31 estudiantes es decir el 6.45% es auditivo – kinestésico.



A partir de estos datos, se tuvo un referente psicopedagógico para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, y con ello, elegir las estrategias didácticas más convenientes para conducir el trabajo cognitivo en el grupo.

Discusión

En este análisis de los resultados es importante reconocer que al correlacionar los datos con la librería Data Analysis de Excel, se obtuvieron los resultados presentados en la Ilustración 9.

Datos correlacionales de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Generación 2022-2026.

Ilustración 13.7 Datos correlacionales de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Generación 2022-2026. Fuente: Data Analysis de Excel. El promedio de calificación correlaciona positivamente con el estilo de aprendizaje visual, aunque no es muy fuerte la correlación.

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTESICO	PROMEDIO CALIF
VISUAL	1.000			
AUDITIVO	0.495	1.000		
KINESTESICO	0.706	0.643	1.000	
PROMEDIO CALIF	0.158	-0.185	-0.015	1.000

El promedio de calificación correlaciona negativamente con el estilo de aprendizaje auditivo (-.185), aunque no es muy fuerte la correlación.

El promedio de calificación es prácticamente independiente del estilo de aprendizaje kinestésico (-0.015)

Aunque es importante mencionar la correlación de los estilos de aprendizaje entre ellos mismos; eso implica que un estudiante kinestésico, es más probable que sea visual (0.706) que auditivo (0.643).

En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación física desde el primer semestre dentro del trayecto formativo de la práctica profesional asisten a las escuelas de educación básica y media superior, donde mediante la observación y la practica in situ, fortalecen sus dominios de desempeño para lograr el perfil de egreso.

Como lo menciona Conzuelo, et al., (2022) la práctica docente es una actividad dinámica, emprendedora, abstraída, reflexiva, comprende los hechos y sucesos acontecidos en la interacción entre el maestro y los alumnos, que tiene una influencia de la intervención docente previa a la enseñanza y va más allá del aula y de las situaciones didácticas. Por qué trasciende hasta la contribución ética y moral de la formación del individuo, generando una reproducción en la sociedad.

Con referencia a otras investigaciones según Inzunza, et al., (2003), en la enseñanza de la Anatomía Humana normal, pueden emplearse diversas estrategias para que el estudiante logre los aprendizajes y estos lleguen a ser significativos, para ello, deben estar presentes las clases teóricas, algunas actividades prácticas demostrativas, la intervención.

En las Escuelas Normales los estudiantes son privilegiados al llevar a cabo jornadas de observación y práctica, donde sus estilos de aprendizaje se ponen a prueba, y fortalecen sus competencias y habilidades.

Conclusiones

El análisis de los resultados de los estilos de aprendizaje permite verificar que en la generación 2022-2026, de la licenciatura en educación física plan de estudios 2022, existe un estilo predominante, siendo en esta el visual por 36.92% este resultado es estadísticamente significativo, sin embargo, se encontró que 26.15% tiene predominio kinestésico y 16.92% auditivo, coincidiendo así con las teorías de la programación neurolingüística, que consideran que las vías de ingreso de la información son visuales, auditivas y kinestésicas, en este caso particular por el tipo de licenciatura se fortalecerá el aprendizaje kinestésico por su formación e interés, sin embargo, se debe considerar su individualidad de cada estudiante, por ende los docentes en sus cursos deben reflexionar las estrategias de enseñanza idóneas para cada grupo. Al analizar las correlaciones existentes entre el rendimiento académico obtenido por los estudiantes en la unidad I de los ocho cursos que integran el primer semestre, con los estilos de aprendizaje que fueron privilegiados, se observó que hubo estudiantes con un promedio correlacional positivo con el estilo de aprendizaje visual, aunque no es muy fuerte la correlación; el promedio de calificación correlaciona negativamente con el estilo de aprendizaje auditivo, aunque no es muy fuerte la correlación y posteriormente el promedio de calificación es prácticamente independiente del estilo de aprendizaje kinestésico lo que refleja que un estudiante usa los demás sentidos al de su preferencia, sin embargo no contribuyen en igual medida al manejo reflexivo de la información.

Referencias

Alonso, C; Gallego, D. & Honey, P. Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1999.

- Claudio, S. G. (2007). Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal. SCIELO, https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022007000200022&script=sci_arttext&tlng=en.
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., Garduño Durán, J. Capítulo 18: Experiencias de equidad e inclusión social a partir de la práctica docente en la Escuela Normal Ate-
na editora, 31 marzo 2022, ISBN: 978-65-258-0047-9, (195-207) DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310318>
- Beltrán, J. & Bueno. J. A. Psicología de la Educación. Barcelona, Editorial Marcombo. 1995.
- Himmel, E.; Olivares, M. & Zabalza, J. Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para evaluar y Evaluar para Aprender. Ministerio de Educación y Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. 1999.
- Honey, P. & Mumford, A. Manual of Learning Styles. Londres, 1982. V. 2. N°8
- Inzunza, O.; D'Acuña, E. & Bravo, H. Evaluación práctica de Anatomía. Rendimiento de los alumnos de primer año de medicina ante distintas formas de preguntar. Int. J. Morphol, 21(2): 131-6, 2003.
- Keefe, J. K. Profiling and utilizing learning styles. Virginia, 1988.
- Ralph, M. (1999). Teorías y ejercicios; Santiago de Chile, p.32
- Salas, S. R. (2008). pedagogica. Recuperado el 21 de 10 de 2022, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PPDQ/article/view/724/713>
- SEP. (2022). dgesum. Recuperado el 21 de 10 de 2022, de <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/lef/criterios>

Viera Torres, T. (2003). ., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, (26),37-43.[fecha de Consulta 30 de Noviembre de 2022]. Recuperado el 10 de 11 de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Capítulo 14. La incorporación del inglés en las jornadas de práctica y su impacto en la formación docente de los alumnos de la Escuela Normal “De las Huastecas”.

Jesús Castañeda Rivera
Maria Guadalupe Zapata Nava
Karla Dafne González Pérez
Kattya Alexandra García Herreros Ovalle

Escuela Normal de las Huastecas

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.15>

Resumen

Este trabajo derivó del análisis de los objetivos de los cursos de inglés en los planes de estudio 2018 y del hallazgo de un vacío curricular, ya que en los programas no existen espacios que promuevan el desarrollo de la habilidad didáctica en los futuros docentes. El propósito fue establecer un escenario posible donde practicaran la enseñanza del inglés en preescolar y primaria, a la vez que desarrollaran su propio nivel de dominio. Los resultados apuntan a la concientización de los actores sobre la integración de la enseñanza del inglés en las escuelas de práctica, al desarrollo de habilidades comunicativas y docentes en los estudiantes y al creciente sentido de responsabilidad hacia la impartición de la asignatura.

This work derived from the analysis of the objectives of the English courses in the 2018 study plans and the finding of a curricular gap, since there are no spaces in the programs that promote the development of didactic skills in future teachers. The purpose was to establish a possible scenario where they would practice teaching English in preschool and elementary school while developing their own level of proficiency. The results point to the awareness of the actors about the integration of English teaching in practice schools, the development of communicative and teaching skills in students, and the growing sense of responsibility towards the teaching of the subject.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, educación normal, prácticas profesionales, competencias docentes.

Introducción

El presente trabajo es un informe de los resultados obtenidos en la implementación de una estrategia para favorecer en los estudiantes normalistas un mayor dominio del idioma inglés y el desarrollo de habilidades básicas para la enseñanza de este en educación básica por las formadoras de inglés de la Escuela Normal de las Huastecas (ENDH), ubicada en Huejutla, Hidalgo.

En la propuesta curricular de los planes y programas de estudio 2018 de las licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales, se contempló la enseñanza del inglés como lengua extranjera, comprendiendo seis horas a la semana desde el primero hasta el sexto semestre, excepto en los programas interculturales bilingües (que solo llevan el curso de inglés durante tres semestres), impartidas por docentes especialistas.

La incorporación de la nueva figura docente Formador de inglés “C” (FIC) en las Escuelas Normales y el desarrollo de estos planes y programas, fueron resultado de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (EFTEN) en cuyo texto establece que:

“El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma permitirá hacer del inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues les facilitará el aprovechamiento de recursos y herramientas en el idioma inglés para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria.” (SEP, 2017, p. 51)

Hay que reconocer que el párrafo anterior no contempla que el alcanzar un cierto nivel de dominio de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), no garantiza que los docentes en formación egresarán con herramientas suficientes para generar y reproducir de manera óptima el conocimiento de la lengua extranjera entre los alumnos de educación básica que atenderán. Para ello, sería necesario haber recibido preparación técnica específica en la enseñanza del inglés, una omisión en el nuevo currículo de inglés que debe ser subsanada.

Al realizar su actividad profesional, los docentes formadores de este equipo investigador detectaron una inconsistencia entre el tercer objetivo que plantean los cursos y su contenido curricular, puesto que los contenidos no abonan a la formación profesional para la enseñanza del idioma en los contextos de primaria y preescolar. Así mismo, se enfrentaron al hecho de que la lengua extranjera era considerada en la institución como un curso complementario a la preparación de los estudiantes sin otorgarle un espacio en las jornadas de práctica. Esta situación significaba una desventaja grande para los alumnos quienes, llegado el momento, enfrentarían el reto de su enseñanza a los estudiantes de educación básica.

Considerando que los futuros docentes de preescolar y primaria requerirán al egresar, además de un dominio lingüístico intermedio (B1), las competencias específicas para la enseñanza de la lengua extranjera y un dominio básico de la metodología que les permitan involucrar a los estudiantes, crear ambientes de aprendizaje, dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear materiales, proporcionar retroalimentación apropiada y comprometerse en el proceso de enseñanza.

El objetivo fue entonces desarrollar una visión estratégica que permitiera lograr mejores resultados en cuanto a la profesionalización del docente egresado quien no sólo debería alcanzar su nivel meta de dominio del inglés, sino que durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera adquiriría a la vez habilidades de enseñanza que le servirían para complementar su formación docente, a pesar de no contar en la institución con la especialidad en la enseñanza del inglés.

Hay que tomar en consideración que para los estudiantes normalistas de la región huasteca, la adquisición de habilidades comunicativas en una lengua extranjera es un proceso complejo si consideramos su que por su origen mayoritariamente indígena el aprendiz debe comprender y contrastar la organización sintáctica y gramática de su primera lengua (náhuatl o español) con los principios de la lengua meta (inglés), adoptando las distribuciones mentales que le ofrece el nuevo idioma.

Por otra parte, la gran mayoría ingresa a la educación profesional con conocimientos nulos o, si al caso, mínimos de inglés debido a las poco exitosas experiencias de enseñanza-aprendizaje previas, lo cual origina que muchos de ellos se muestren desconfiados hacia los esfuerzos que se les plantean al volver a estudiar el idioma inglés y poder alcanzar resultados positivos, generando una sensación anticipada de fracaso al considerar que durante sus prácticas o al egresar, deberán no solo comunicarse sino enseñar dicha lengua a sus futuros alumnos.

Revisión de la Literatura

En lo tocante a la didáctica específica del inglés, las fuentes documentales consultadas y los estudiantes entrevistados muestran que más allá de los obstáculos intrínsecos que presenta el aprendizaje de un idioma extranjero, tanto de motivación como de percepción del que aprende, existen también los extrínsecos que se derivan del estilo docente y del método de enseñanza empleado.

Entre algunos de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas más conocidos según Martín Sánchez (2009), se encuentran:

1) Método gramática-traducción o tradicional, presta especial atención a la instrucción de reglas gramaticales. Las explicaciones del profesorado se sustentan en la lengua materna o en la oficial.

2) Método directo, se apoya en la conexión directa de la palabra extranjera con la realidad a la que representa. Favorece la expresión oral y la memorización de vocabulario.

3) Método audio-oral, prioriza el uso de la lengua hablada (expresión oral y audición) a partir de la reproducción o repetición.

4) Método audiovisual, se sustenta en el empleo de recursos visuales y auditivos para desarrollar la capacidad de escucha y de comprensión del lenguaje hablado a través de la interacción.

5) Enfoque comunicativo, potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular.

6) Aprendizaje basado en proyectos, privilegia el uso de estrategias centradas en el alumnado a través de la participación activa, el desarrollo de la motivación y el trabajo en grupo.

Cabe resaltar que, aunado a las conocidas carencias en la enseñanza del inglés en el sistema educativo público, los entrevistados reconocen el amplio uso del método tradicional -el que menor dominio de la lengua y de la didáctica requiere- durante su paso por la educación básica, debido a que, según refieren, cuando llegaban a tener maestro de inglés este mostraba tener muy escasa preparación sobre el tema. Lo cual no abona a las metas propuestas.

Por el contrario, el MCER para las lenguas promueve el desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, privilegiando el uso de estrategias pedagógicas que fomenten el enfoque comunicativo. Para que la motivación pueda consolidarse, Rubio Osuna (2011) nos dice que la combinación de prácticas y recursos variados y novedosos que contribuyan a que el alumnado no pierda la atención, deben ser una constante; de modo que deberán evitarse las actividades monótonas que pueden causar apatía, así como incorporar metodologías alternativas (Alcalde, 2011), procurando hacer del aprendizaje de la lengua extranjera una experiencia globalizadora y de comunidad.

Ante tales antecedentes, y considerando que en los planes y programas de educación básica la lengua extranjera: inglés es una asignatura que los futuros docentes tendrán la responsabilidad de impartir, las FIC de la ENDH vislumbraron que la preparación de los alumnos normalistas en el dominio de esta lengua extranjera y, aún más, en su propia didáctica, es una necesidad urgente.

Metodología

La English Language Academy-ENH (ELA) es el equipo investigador que llevó a cabo el diseño de la estrategia y actividades implementadas mediante fases reflexivas de investigación-acción durante los trabajos de los cursos de inglés con los distintos grupos de las licenciaturas de preescolar y primaria durante el ciclo escolar 2020-2021, siguiendo el modelo de John Elliot (2000) y que están constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y evaluar, y reflexionar.

En la primera fase se llevó a cabo la recogida de datos a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

Tabla 14.1.

Instrumentos que se usaron en el estudio

Instrumento	Objetivo
Entrevista semiestructurada	A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. La entrevista semiestructurada se basa en una serie de asuntos o preguntas, pero el entrevistador tiene la libertad de hacer preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados.
Observación: registro de notas	Exploración de contextos y los aspectos de la vida social, las actividades que se desarrollan, los participantes de esas actividades, sus significados, comprender procesos, vinculaciones entre personas y situaciones, e identificar problemas. Los elementos por observar son: el ambiente físico, ambiente social y humano, actividades individuales y colectivas, artefactos, hechos relevantes, eventos e historias.

Fuente: Adaptado de Hernández, et al y Valenzuela y Flores (2010; 2012).

Esta primera fase de la investigación-acción inició con un diagnóstico de necesidades educativas de la ENDH mediante la observación y la aplicación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a personal y alumnos, que permitieron identificar su percepción hacia el inglés en cuanto a la importancia que tiene en su formación y el papel que juega en la educación básica.

Así mismo, se aplicó un examen de ubicación que arrojó como resultado que los estudiantes normalistas contaban en su mayoría con un nivel A0 y A1 en el dominio del idioma extranjero, tal como se aprecia en la siguiente gráfica.



El postulado principal de la metodología Learning By Teaching (LBT) de Jean-Pol Martin (Grzega, 2005), señala que después de la intensa preparación de un tema los estudiantes se comprometen responsablemente con sus propios procesos de aprendizaje y de enseñanza. Con base en este postulado y el análisis previo, la ELA implementó estrategias y técnicas de enseñanza que cubrieron las necesidades que se detectaron gradualmente.

Para tal efecto se consideró un universo de 105 estudiantes pertenecientes a la generación 2018-2022 de las licenciaturas en Educación Preescolar, Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, y Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, ya que se trata de la primera generación en la que se implementaron los planes y programas 2018.

Mientras cursaban el primer semestre se llevaron registros de observación de los procesos de práctica de otros semestres, identificando que la ENDH no consideraba que el inglés tuviera un aporte significativo, por lo que formaba parte de los cursos que eliminaban los trabajos académicos durante las jornadas de práctica.

En el segundo semestre, cuando los estudiantes acudieron a la jornada de observación y ayudantía en las escuelas de práctica, se incluyeron indicadores de observación del curso de inglés para conocer la situación real del idioma extranjero en cuanto a su implementación como parte de las asignaturas de educación básica.

En tercer semestre, los alumnos diseñaron material de elogio (praising material) como una estrategia de reconocimiento al logro de los niños que les permitiera mantener su motivación e interés. Mientras que, en cuarto semestre, se enfocaron en el diseño de material didáctico para introducción y práctica de vocabulario.

Para la observación y evaluación del proceso académico de los alumnos durante sus jornadas de práctica de inglés en escuelas de educación básica, las FIC realizaron observaciones in situ con listas de cotejo con todos los elementos considerados en la planeación y el seguimiento de la metodología, o mediante grabaciones en video y evidencias fotográficas de los alumnos practicantes en lugares de difícil acceso, además de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Fue necesario contar con un equivalente para la interpretación de los datos obtenidos para garantizar la confiabilidad y aportar “rigor, amplitud y profundidad” a la investigación (Denzin y Lincoln, 1998, citado en Hernández, et al, 2010), por lo que se realizó la triangulación con la teoría, propuesta de Denzin (1978, citado en Valenzuela y Flores, 2012) que consiste en cotejar los resultados del estudio con la teoría investigada, con el objeto de interpretar los datos para encontrar las posibles convergencias y divergencias.

A partir del análisis de los datos, se obtuvieron los resultados y conclusiones del estudio, al tiempo que se profundizó en el conocimiento de la realidad objeto de estudio. Se resaltan las siguientes categorías de análisis:

- “Lengua extranjera: inglés” como parte del currículum

El 100% de los estudiantes normalistas logró identificar que el documento Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP, 2017), en el campo curricular Lengua extranjera: inglés, demanda que los estudiantes participen en prácticas sociales del lenguaje tanto orales como escritas. Lo cual los llevó a reconocer la importancia y necesidad de preparación docente para ser competente en el uso del idioma e impartir las clases correspondientes, llegando incluso a considerar que el no hacerlo es privar a los niños de oportunidades personales, laborales y sociales que los rezagan del resto.

- El inglés en la organización escolar

De los estudiantes que realizaron las prácticas profesionales como parte del curso de inglés, un 95% reportó que no se imparte esta asignatura en las escuelas de Educación Básica que les fueron asignadas, a pesar de esta situación, se les brindó la oportunidad de llevar a cabo el desarrollo de sus planeaciones didácticas durante las jornadas. Además, se detectó

que la falta de personal capacitado y de los recursos didácticos necesarios para impartir las clases de lengua extranjera han provocado que se desvalorice y que no se considere en la organización del horario escolar como parte de las actividades académicas de la Educación Básica. Solo el 5% señaló que el trabajo académico se implementa tal como lo marcan los planes de SEP.

- Prejuicios ante la lengua extranjera

Todos los estudiantes manifestaron prejuicios respecto a la enseñanza del inglés en sus contextos, señalando diversas razones, como: 40% su creencia personal de ser incapaz de aprender el idioma y por ende, enseñarlo; 80% creía que las comunidades indígenas no tendrían apertura hacia los temas tratados ya que estarían fuera de su esfera cultural; 55% suponía que la interacción con los niños se vería comprometida al no poder comunicarse; y el 90% pensaba que el aprendizaje de una lengua extranjera representaría una amenaza ideológica hacia su identidad.

- El maestro como modelo a seguir

El 100% de los alumnos expresó que las acciones y actitudes de las FIC fueron modelos a seguir para replicar las siguientes: monitoreo constante durante la realización de actividades en el aula, uso de material atractivo, implementación de canciones, rimas y juegos, y desarrollo de manualidades. Dichas acciones propiciaron resultados positivos en la interacción con los alumnos en el aula generando un ambiente de aprendizaje armonioso donde los niños disfrutaron del proceso enseñanza-aprendizaje y promovieron su participación, como lo señala la metodología Role Modeling.

- Aprender enseñando

84% de los alumnos refieren que su participación en las jornadas de práctica les provee la oportunidad de darle un uso real y significativo a la lengua extranjera, además de que les ayudó a reconocer sus debilidades. Asimismo, han manifestado reconocer el aporte del método LBT a su formación profesional brindándoles la oportunidad de vivir la experiencia de la enseñanza a la vez que fortalecen sus propios conocimientos, y la reflexión que se genera de su propia práctica para indagar más sobre los efectos metacognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

- Presentación – Práctica – Producción (PPP)

El 100% de los estudiantes coincidieron en que los niños aceptaron y se involucraron en las actividades como resultado del proceso de planeación dinámico y creativo que realizaron. La planeación bajo la metodología PPP, les permitió examinar las etapas de la clase, el estilo, el ritmo de aprendizaje, y las características de sus alumnos. Inclusive, previeron las posibles preguntas que podrían plantear los alumnos y los principales problemas que se podrían presentar.

Igualmente, el 100% coincidió en la dificultad que encontraron al cambiar de for-

mato y estilo de planeación comparado con el que se utiliza para los otros cursos. Respecto a los materiales, el 70% siguió las indicaciones para la selección, uso y/o diseño (creativos, atractivos y auténticos), mientras que el 30% ignoró la indicación y optó por el uso de materiales bilingües tradicionales que no favorecieron el enfoque comunicativo.

- Enfoque Total Physical Response (TPR)

De acuerdo con lo que plantean Spratt, Pulverness y Williams (2011) se comprobó que el aprendizaje en los niños se da con mayor naturalidad cuando se encuentran relajados como consecuencia de llevar a cabo actividades en el aula que implican la interacción física y además favorecen la retención a largo plazo. El 80% de los alumnos practicantes incluyó actividades tipo TPR para favorecer los periodos de concentración de los niños que requieren cambios de actividad frecuente, movilidad, promoviendo la memorización por asociación de manera natural.

- Enfoque comunicativo

El 100% de los alumnos expresó sentirse más cómodo y seguro al comprobar que sí existe una comunicación real con los niños a pesar de que ésta se realice en niveles básicos y con vocabulario reducido, lo cual lograron mediante el uso de Classroom Language para dar indicaciones directas (sit, come, listen, look) y frases cortas (What color is it?, Who is it?). Mencionaron además que el uso de este enfoque hace la clase más ágil e interactiva al promover la comunicación gracias al trabajo entre pares y grupos, y el uso de materiales auténticos que contribuyen a desarrollar la fluidez y seguridad al expresarse.

Resultados

Todas las sesiones para las jornadas de práctica se diseñaron bajo el esquema indicado por la ELA, tomando en cuenta las siguientes metodologías, técnicas y enfoques de la enseñanza: “Role Modeling”, “Learning By Teaching” (LBT), “Presentation, Practice, and Production” (PPP), “Total Physical Response” (TPR), y “Communicative Approach” (Spratt, et al, 2011).

- En cuanto a la preparación en el aula:

- * Modelado del rol docente (Role Modelling) – A través de la propia actuación se busca que los estudiantes observen, identifiquen y de manera consciente reproduzcan el proceder del maestro de inglés, generando breves espacios de sensibilización acerca de la elección de actividades y estrategias que utiliza la docente (Lunenberg, M et al, 2007).

- * Enfoque comunicativo (Communicative Approach) – Poniendo énfasis en el intercambio de información mediante el uso casi exclusivo del lenguaje meta (inglés), de manera natural, utilizando un registro bajo y cognados a modo de facilitar la comprensión (Spratt, et al, 2011). Considerando la interacción como el medio fundamental para el aprendizaje de una lengua, dentro del aula se promueven actividades organizadas en pares y grupos convirtiendo a los alumnos en usuarios activos.

* Respuesta física total (TPR) – Como un enfoque que aprovecha los movimientos físicos para activar los procesos mentales que conducen al aprendizaje natural en los niños de preescolar (Spratt, et al, 2011).

* Planeación de secuencias didácticas mediante la metodología PPP.

El adiestramiento en esta metodología PPP propuesta por Spratt, Pulverness y Williams (2011), involucró sesiones de vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación y fluidez. Sus etapas se presentan a continuación:

- Presentation (presentación)

*Warm-up (calentamiento) – Es una actividad breve de alrededor de 5 minutos cuyo principal objetivo es captar la atención de los niños y motivarles a la interacción.

*Introduction (introducción) – 10 minutos en que se presenta el tema con ayuda de material didáctico, invitando a la repetición coral.

- Practice (práctica)

*Guided Drill (ejercicio guiado) – Mediante el uso de material didáctico distinto al anterior, los pequeños practican el “lenguaje meta” de manera guiada durante 10 minutos más, esto significa que es posible ofrecer la ayuda necesaria para que el alumno comience a comprender la estructura y gane precisión en la forma de usarlo. Se sugiere la división del grupo en pequeños equipos para que todos aprovechen la misma cantidad de tiempo.

*Semi-guided Drill (ejercicio semi-guiado) – Abarca 10 minutos de práctica cambiando la organización del grupo y la actividad, la cual debe estar preparada para que los alumnos vayan utilizando el “lenguaje meta” cada vez con mayor seguridad y soltura, y diversificando los ejemplos.

*Free Drill (ejercicio libre) – Nuevamente se utiliza una fracción de 10 minutos para que los niños puedan hacer uso del “lenguaje meta” de manera más espontánea, siempre con ayuda de material didáctico atractivo.

- Production (producción)

Consolidation/Demonstration (consolidación/demonstración) – Consiste en incorporar el lenguaje adquirido a la realidad personal, compartiendo con el resto del grupo un ejemplo situado. Dependiendo del tiempo destinado para la sesión completa, la dificultad del vocabulario y la estructura presentados, puede ser asignada como tarea o trabajo autónomo.

- En cuanto a la práctica

Los alumnos analizaron el programa de inglés en Educación Básica para conocer su enfoque, organizadores curriculares, y aprendizajes esperados. También realizaron un diagnóstico de la realidad escolar en torno al inglés y las necesidades del contexto para ser atendidas a través de las secuencias didácticas que diseñaran.

- Asimismo, se instruyó a los alumnos bajo las siguientes consideraciones para la planeación e implementación de las sesiones.

- Estudiar a profundidad el tema que se va a trabajar, incluyendo la pronunciación y la escritura.

- Planear y preparar anticipadamente la sesión para generar autoconfianza y seguridad, mismas que se transmiten a los niños.

- Manejar un vocabulario de indicaciones cortas en inglés (Classroom Language) para utilizarlo en el aula la mayor parte del tiempo.

- Modelar los ejercicios, y hacer uso del lenguaje gestual y corporal para garantizar la transmisión del mensaje y su comprensión.

- Buscar y seleccionar materiales auténticos, es decir, aquellos elaborados principalmente por y para hablantes nativos (Brown, 2006), y/o crear materiales monolingües 100% en inglés, atractivos, fácilmente manipulables y reusables.

- Optar por material distinto en cada actividad de acuerdo con el nivel de libertad o control de cada ejercicio de práctica.

- Monitorear a los alumnos constantemente y ejercer corrección amablemente.

- Hacer de la clase un proceso sistemático que se viva como una experiencia agradable y divertida.

Discusión

Los resultados presentados previamente llevaron a las FIC al análisis del impacto de las estrategias implementadas por la ELA para dar cabal cumplimiento a la EFTEN y los 3 objetivos de los programas de inglés a partir de un autodiagnóstico que permitió la identificación de fortalezas, debilidades, y retos para la generación de nuevas acciones en los siguientes ciclos del proceso de investigación-acción.

El modelo propuesto es una incursión sistemática y progresiva del inglés en las prácticas profesionales que pueda ser considerado como una estrategia metodológica innovadora aplicable en las Escuelas Normales.

Fortalezas

- La selección de las acciones incorporadas a los trabajos del curso de inglés para abonar al trayecto de práctica profesional fue un acierto. Dichas acciones fueron:

Implementación en el aula normalista de las metodologías Role Modelling y Learning by Teaching.

- *Análisis de los programas de inglés en Educación Básica.

- *Uso de indicadores de observación.

- *Aplicación de entrevistas semiestructuradas.

- *Promoción de situaciones significativas.

- *Uso de los enfoques comunicativos y TPR.

- *Distinción en la forma de planear e impartir las clases de inglés con la metodología PPP.

- *Habilitación inicial en la selección y uso de material auténtico, así como en técnicas de motivación.

- Capacidad de la ELA para plantear y evidenciar la importancia del inglés en el trayecto de práctica ante autoridades de Educación Normal y Básica.

- Habilidad para ajustar y gestionar los tiempos para la implementación de la práctica.

- Comunicación constante y trabajo colaborativo de la ELA.

- Apertura y apoyo de las autoridades educativas institucionales.

- Generación y mantenimiento del vínculo emocional maestro – alumno.

Debilidades

- Necesidad de incrementar la rigurosidad científica.

- Incipiente familiaridad de las FIC con el Sistema de Educación Normal.

- Falta de sistematización del proceso de incorporación de actividades de inglés a la práctica profesional.

- Tiempo limitado para los procesos de planeación, implementación y seguimiento de los procesos para las jornadas de práctica.

Retos

Los resultados obtenidos son un estímulo para dar continuidad a las siguientes acciones y procesos:

- Lograr una sinergia real y permanente de colaboración con las escuelas de educación básica que aceptan alumnos normalistas como maestros practicantes.
- Continuar y mejorar la instrucción focalizada en métodos y estrategias propias de la enseñanza del inglés como segunda lengua.
- Elevar el nivel de dominio del inglés de nuestros estudiantes.
- Fortalecer sus competencias lingüísticas y docentes.
- Mantener actualizado el compilado de métodos y estrategias que guíe los trabajos de habilitación docente en la enseñanza del inglés de manera gradual y sistemática respetando la dosificación por semestre.
- Fortalecer las habilidades de los practicantes en la identificación y selección de materiales didácticos, promoviendo el uso de recursos de fuentes originales y especializadas en el idioma extranjero, con el fin de evitar el uso de materiales bilingües que remiten al método tradicional de traducción y se convierten en un distractor de la enseñanza.
- Implementar actividades que aumenten la motivación y la autoconfianza ya que sirven como detonantes para el uso imparable de la creatividad y la expresión corporal, garantizando el éxito de la sesión.
- Contrastar los resultados del estudio con estudios anteriores que contribuyan al tema de investigación.
- Diferenciar el modelo de incursión en prácticas profesionales aplicable entre licenciaturas generales y licenciaturas indígenas.
- Lograr que el inglés sea considerado formalmente dentro del trayecto de práctica profesional.

Conclusiones

La incorporación de la enseñanza del inglés bajo esta propuesta nos apertura una nueva perspectiva sobre los alcances en dominio del idioma y su enseñanza, de nuestros estudiantes. Por otro lado, nos plantea nuevos retos y sugerencias para la mejora continua y la reestructuración de los programas de enseñanza, sobre nuevos caminos que transitar en la investigación de la enseñanza del inglés y en una segunda etapa del desarrollo de nuestra investigación-acción.

- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata. Cuarta edición.
- Grzega, J. (2005). The concept “Learning by Teaching”. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de <http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., y Swennen, A. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 586-601.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras/History of Foreign Language Teaching Methodology. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education, 5, 54-70.
- Rubio Osuna, M. D. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Csif*, 46.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación*. Ciudad de México, México
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes de Estudio de Inglés para Escuelas Normales*.
- Spratt, M., & Williams, M. (2011). *The TKT Course Modules 1, 2, and 3*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012) *Fundamentos de investigación educativa volumen 2 y 3 (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Capítulo 15. El liderazgo compartido como un camino a la gestión escolar: una visión desde la dirección de la EN3N.

Benjamin Pérez Valor

Jessica Vejar Sánchez

Erika Paola Martínez Bautista

María del Carmen Frago Flores

Escuela Normal no. 3 de Nezahualcóyotl

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.15>

Resumen

El objetivo de la presente investigación es identificar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que giran en torno a la gestión en función del liderazgo en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl desde la óptica de los directivos institucionales. El escrito está respaldado desde el enfoque fenomenológico basado en el análisis e interpretación de entrevistas realizadas a los sujetos de estudio. El resultado permite visualizar que el liderazgo es un medio para lograr una adecuada gestión, considerando la triangulación activa de la oportuna toma de decisiones, las relaciones interpersonales y la adecuada comunicación con los miembros de la organización.

Palabras clave

Comunicación, Toma de decisiones, Gestión, Interpersonal, Liderazgo.

Introducción

El presente trabajo da cuenta del complejo entramado de liderazgo que prevalece en una organización, en este caso en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl y su orientación para el logro de una gestión efectiva, reconociendo la importancia de las acciones individuales para su desarrollo de una organización que aprende, Para Rodríguez (2017):

Las organizaciones son grupos de personas o entes sociales temporales o estables cuyos miembros interactúan entre sí para lograr fines determinados. Pero las organizaciones no funcionan solas hay que administrarlas. Y hay que saber administrarlas para que sean cada vez más eficaces, es decir, que sean más exitosas en la labor para la cual han sido creadas.

El liderazgo y la gestión desde esta perspectiva son un elemento inseparable de la vida y desarrollo de una organización con posibilidades de comunicación y de producción de conocimiento.

Hasta el momento la investigación gira en torno al análisis e interpretación de los datos obtenidos a través del proceso de indagación del fenómeno estudiado y las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio, cabe señalar que el presente estudio es un avance de una investigación en colaboración con el cuerpo académico institucional.

El entorno de una organización tiene diferentes matices que establecen un estado de la misma, encuadra con las actuaciones de sus integrantes, de sus posibilidades de comunicación y de la capacidad de proponerse objetivos y metas comunes con posibilidades reales y factibles de construir una red de conocimiento, es donde el liderazgo, cobra sentido en la colaboración hacia las metas.

Revisión de la Literatura

LA GESTIÓN CON LIDERAZGO UNA OPORTUNIDAD PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Una organización desde la mirada de la educación es un complejo ente estratégico social cambiante y con incertidumbre en sus acciones, donde se estrechan grandes vínculos de los actores educativos, si bien para establecer ambientes de trabajo en equipo, sin embargo, la vida de una organización como esta da reflejos culturales, políticos, sociales e incluso emocionales donde se ponen en juego según las perspectivas cambiantes de una sociedad, si bien es cierto que nuestra sociedad se ve enfrascada en diversas organizaciones y la escuela no está exenta de las grandes influencias que determina su proceder, la escuela como organización genera mecanismos de respuesta no siempre efectivos, pero suficientes para adaptarse a las circunstancias que determina la política imperante en ese momento, creando híbridos complejos.

Para Del Canto (2017), es en la gestión donde la organización encuentra un entorno de posibilidades:

Hoy en día la gestión de complejidad interviene en casi todas las etapas del sistema empresarial, siendo un tema de gran preocupación para las grandes organizaciones, debido que deben cumplir con actividades que van encaminadas a tomar buenas decisiones, relativas a los medios utilizados, procurando simplificar y mejorar permanentemente los procesos de orden técnico o instrumental que se manifiestan como problemas de incertidumbre, como tensiones y dilemas a la hora de tomar decisiones (p. 61).

Para la escuela la gestión es un proceso mediador, simplificador y de mejora, si bien las realidades de las organizaciones van cambiando al paso de las épocas y sus circunstancias, en estos momentos su realidad se va estructurando desde la efectividad y el cumplimiento, en aras de que su estructura jerárquica obtenga también esa eficiencia y ese cumplimiento en temporalidades establecidas. Esa intención daría pie a fortalecer todos los departamentos con la intención de hacer realidad sus objetivos, algunas organizaciones escolares toman la decisión de afrontarlo de manera interdisciplinaria para mejorar cada uno de los espacios que hace generar los procesos, algunas otras optan por incluir elementos multidisciplinarios e incluso transdisciplinarios como lo plantea Del Canto (2017), esas organizaciones desafían al conocimiento y ponen a las acciones emprendidas en una realidad.

Esa postura compleja que pone de manifiesto una forma instrumental de solucionar las cosas, pero desde una perspectiva analítica de cada uno de los procesos y la proyección que una organización cohesionada la sitúa desde sus participantes en espacios de identidad definida movilizándose a que sus propósitos estén resueltos con eficiencia, por supuesto denotando un desempeño viable en la resolución y toma de decisiones. Para ello una organización de este carácter tiene que mostrar un sentido no solo de satisfacción de sus miembros sino también una pertenencia a los proyectos de manera voluntaria para poder determinar su continuidad.

Para Klein (2015) el liderazgo es una condición desde una acción individual hasta una acción colectiva en donde se conjugan varios niveles de acción. Esta condición genera espacios donde se desprenden trabajos en colectivo y la interacción da un enfoque a los propósitos a lograr, su éxito depende de favorecer los ambientes que permitan la innovación, sin embargo, uno de los puntos para que progresen las ideas es en el apoyo del colectivo, de no ser así el liderazgo quedará aislado teniendo el riesgo de fracasar incluso sin intento alguno. El apoyo individual no debe oponerse ni ser obstáculo del otro, no basta con tener o adquirir una capacidad por medio de capacitaciones, si estas no se articulan en sus escenarios de acción, no logran transformar su entorno.

Mientras que para Chiavenato (1993) expone que el liderazgo es “una influencia interpersonal ejercida en determinada situación, para la consecución de uno o más objetivos específicos, mediante el proceso de la comunicación humana” (p. 104). Es por ello que el líder debe de propiciar canales comunicativos para el cumplimiento de tareas, de igual manera lo reconoce como un proceso continuo que tiene que avanzar para el cumplimiento de las metas y objetivos.

El liderazgo es un factor de éxito para el proyecto, sin embargo, para trascender el plano de las organizaciones es necesario generar redes de conocimiento que compartan, colaboren, creen nodos de comunicación con fortalezas en la organización u organizaciones escolares, está en el colectivo y en sus saberes las posibilidades de respuestas, de acuerdo a un flujo de información y de la movilización de recursos. De igual manera, la participación del liderazgo está en función del proceso de innovación y cómo logra transformar los conflictos en colectivo (ver tabla 1) para potenciar las responsabilidades, tareas y adaptarlas a los proyectos que emergen de la misma organización, es decir, la creatividad para enfocar las ideas en una propuesta social incluyente. (Figura 15.1)

Figura 15.1.

Desarrollo de la gestión y liderazgo en La Educación Normal



Nota: Historicidad de la gestión y liderazgo. Elaboración propia.

Tabla 15.1.

Historicidad del liderazgo

AÑO	TEORÍA	POSTURA
1920	Teoría de los rasgos (Ralph Stogdill y Edwin Ghisell)	Se basa en las características particulares de cada líder.

1950	Teoría del Comportamiento (Kart Lewin Lippit y White)	Se basa en dos dimensiones independientes en el comportamiento de un líder, las cuales son estructura de inicio y consideración; la primera se refiere a la medida por la cual el líder puede definir y estructurar su papel. El segundo se describe como la medida en la cual es probable que una persona tenga relaciones de trabajo caracterizada por la confianza mutua, el respeto por las ideas de los subordinados y el interés por sus sentimientos.
1967	Teoría de la Contingencia o Teorías Situacionales (Fielder)	Se basa en la idea de que diferentes situaciones demandan distintos estilos de liderazgo. Adaptar los estilos a las demandas de la situación.
1971	Teoría de las metas (Evans y House)	Los líderes son capaces de motivar a sus seguidores convenciéndoles de que mediante la realización de un considerable esfuerzo se pueden lograr resultados valiosos.
1973	Teoría de la Decisión Normativa (Vroom y Yetton)	Propone diferentes procedimientos para tomar decisiones que pueden derivar en instrucciones efectivas según el contexto en el que se desarrollen. Algunos de estos procedimientos son “Decisiones Autocráticas del líder”.
1978	Teoría de los Sustitutos de Liderazgo (Kerr y Jermier)	Postulan que existen determinados factores contextuales que hacen que, en algunas situaciones, el liderazgo resulte innecesario.

1980	Teoría del intercambio Líder- Miembro (Graen y Bien).	Conceptualiza el liderazgo como un proceso centrado en la interacción entre líder y seguidores. El punto focal es la relación didáctica entre ellos.
1985	El liderazgo Transaccional (Bass).	Se definen dos componentes: hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes y gestión por excepción.
1987	Teoría de los Recursos Cognitivos (Fielder y Garcia)	Examina la posibilidad de que determinadas variables situacionales como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y la complejidad de tareas, influyen en el hecho de que algunos recursos cognitivos afecten el desempeño del grupo.
1996	El Liderazgo Transformacional (Bryman)	Se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del superhombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea.

Nota: Estado del arte del liderazgo. Elaboración propia basada en Salvatierra (2022).

Para Salvatierra (2022), el tejido histórico del liderazgo y de gestión van sujetas una del lado de la otra, identificando al líder y su capacidad de responder a las necesidades epocales de gestión, si bien es cierto desde los procesos históricos que se gestan desde la administración empresarial, teniendo una visión desde la subordinación o el puesto estructural en donde el resultado era lo importante, la figura del líder va tomando nuevos matices ya no aquel que se ubica en la cima inalcanzable, sino aquel que interactúa con los colaboradores, dando pie a incorporar nuevas perspectivas centradas en las posibilidades de innovación que emergen desde sus miembros, no solo desde la experiencia, sino de las capacidades cognitivas, la toma de decisiones, la participación responsable y la generación de nuevos conocimientos, los antecedentes provocan una atención puesta en el futuro de la organización con sentido dando respuesta a una gestión eficaz. Transitar a una visión compartida requiere de

	DIRECTOR ESCOLAR	SUBDIRECTOR ACADEMICO	ADMINISTRATIVO
Liderazgo conceptual	Todos somos líderes, en cada uno de sus departamentos o áreas.	Es el plus que se le tiene que dar a una función.	La comunicación es importante.
(Pregunta 7 dp)	Mudar de una imagen a otra.		El saber escuchar para resolver problemas
	aprender a respaldar una decisión, es tomar una historia de una persona y como hace uso de ella.	Es el plus que le damos a esa responsabilidad que nos implica la parte funcional que nos tocó operar	Un líder debe tener iniciativa para resolver problemas, saber escuchar y saber tomar decisiones
Liderazgo procedimental	Es un reto que todos caminamos hacia donde todos debemos caminar sin embargo, hay una individualidad, abrir el espacio para que el otro tenga la apertura para apoyar las tareas, con integridad y respeto	Procedimientos que hay que atender para llegar a un objetivo	Saber escuchar al otro
(Pregunta 6 dp, Pregunta 5 hp)			Es importante la comunicación e involucrar a las personas para comprometerse. Es importante el deber hacer
Liderazgo actitudinal	Con honestidad y verdadero, en congruencia con lo que se dice y se hace	No creerse jefe, porque entonces perdemos el piso. Hay que estudiar	Saber tomar decisiones en equipo
(Pregunta 3 hp)			

un liderazgo con una capacidad de compartir una imagen del futuro al que aspiran crear, incorporando a los actores a una identidad y metas comunes que le permitan acceder a una visión con aptitudes y actitudes en donde muevan voluntades, para Senge (2010) La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea.

Metodología

Uno de los principales métodos cualitativos de investigación, es la fenomenología, la cual tiene como objetivo llegar a la verdad analizando los fenómenos como una realidad que se manifiesta haciéndola experiencia.

En la presente investigación se parte de la idea de que la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre (Martínez, 2006), ello permitirá concretar en la estructura esencial de la experiencia del fenómeno a estudiar. En cuanto el proceso de la investigación, se retoma la propuesta de las fases realizadas por Creswell (1998):

Figura 15.2.

Fases de la investigación



Nota: Fases de la investigación. Elaboración propia basada en Creswell 1998.

Tales fases, apuntan al cumplimiento del objetivo de la presente investigación: identificar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que giran en torno a la gestión en función del liderazgo en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, desde la

óptica de los directivos institucionales y así conocer sus estructuras personales para para obtener una visión general.

En cuanto a la población, de acuerdo a la Latorre y otros (1996, p. 78, como se citó en Albert, 2007, p. 60) “Es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en el que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es el objeto de estudio”. Se considera como población a los directivos (ver tabla 15.2) que laboran en la EN3N actualmente y se identifican de la siguiente manera:

Tabla 15.2.

Directivos institucionales

DIRECTIVO INSTITUCIONAL	SUJETO DE ESTUDIO
Director escolar	Director 1
Director Académico	Director 2
Director administrativo	Director 3

Nota: Sujetos de estudio de la presente investigación. Elaboración propia.

En relación a los instrumentos y técnicas de recolección de datos, se consideran tres elementos importantes para toda investigación, en un primer momento es la elección de los instrumentos oportunos con el contexto y el tipo de investigación, un segundo elemento es la aplicación de los instrumentos seleccionados en la medida de las necesidades de la investigación y finalmente analizar la información obtenida.

Se hace uso de entrevistas abiertas a los tres directivos, la cual se encuentra organizada en cuatro apartados considerando la formación profesional del directivo, habilidades personales, dimensión pedagógico curricular y dimensión administrativa, sumando 30 cuestionamientos y cada una de ellas enfatizando en el tema de gestión y liderazgo. (ver figura 3)

La estructura de la entrevista realizada permite identificar la experiencia lideral de los directivos, así como la puesta en práctica de ello, considerando que, desde el punto de vista fenomenológico, el instrumento permite al investigador, adquirir información acerca del objeto de estudio ya que se manifiesta la interpretación que cada uno de los sujetos entrevistados posee con respecto a su experiencia.

Figura 15.3.

Acciones de la investigación fenomenológica



Nota: Acciones de la investigación. Elaboración propia basada en Creswell 1998.

La fenomenología representa entonces una metodología que aproxima al conocimiento subjetivo en el que exige describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización, por lo que la investigación apunta a identificar la estructura del conocimiento en torno al liderazgo que emprenden cada uno de los directivos de la EN3N, cabe señalar que hasta el momento la investigación se encuentra en la fase de procesamiento de la información.⁸

Resultados

A partir de las indagaciones realizadas, así como de la observación del fenómeno, es posible identificar que las acciones de liderazgo que en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl de las tres entrevistas a los directivos dan cuenta de diferentes propuestas de liderazgo de acuerdo con Evans y House en la Teoría de las Metas (1997) el liderazgo en la institución se construye a través de propiciar canales de motivación y de esfuerzos adecuados que desde lo individual se van fortaleciendo, para esto la cohesión es de suma importancia para que la organización y sus participantes tengan una perspectiva del análisis de su acción, en este orden el apoyo colectivo tiene que orientarse en escenarios factibles y alcanzables, los obstáculos para una organización que aprende es una oportunidad para analizar desde el interior, esto fortalece los canales de comunicación.

En las siguientes líneas se marca el análisis conceptual y categorial de las reflexiones de cada directivo (ver tabla 15.3).

Tabla 15.3.

Análisis del liderazgo directivo en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Gestión Conceptual (Pregunta 6dp)	Es la habilidad de lograr los fines que se buscan con los medios que se tienen	Es un concepto amplio y polisémico. Actuación necesaria para resolver una situación	La forma de organizar los procesos y tomar la iniciativa para lograr las metas y objetivos dentro de un proceso
Gestión Procedimental (Pregunta 2 DA Pregunta 4 Ped)	Es apoyo, con diversos factores a su alrededor, con las diversas acciones de los departamentos.	Conocer la norma, lo que se debe hacer y no se debe hacer	Es importante tener la preparación e inteligencia para poder comunicarte con los demás desde una forma directa.
Gestión actitudinal (Pregunta 4 Hp)	En la dirección se recibe a todos, escuchándolos, dando la apertura y confianza, con responsabilidad de trabajo, con compañeros y superiores con integridad	Tener comunicación con la gente, estar cerca de los equipos, visitar sus lugares de trabajo. Saberlos escuchar sin involucrarse personalmente	Saber escuchar y tener una buena comunicación

Nota: La presente información es obtenida de las entrevistas realizadas a los directivos de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Elaboración propia.

Discusión

Partiendo del análisis realizado a la postura de la dirección institucional en torno al liderazgo desde su enfoque conceptual, actitudinal y procedimental, enmarcado desde un punto de vista fenomenológico, se considera que la funcionalidad de la gestión es determinada desde la adecuada funcionalidad del liderazgo directivo hacia su comunidad normalista, centrándose en la experiencia lideral de los implicados desde sus ideales y conceptos que han adquirido a lo largo de su cotidianidad escolar y que representan la base para hacerla funcional y práctica en sus centros de trabajo desde la adecuada toma de decisiones, la resolución de conflictos, organización escolar, entre otros procesos educativos.

Para Fielder (1967), las diferentes situaciones, contexto, poblaciones e incluso nivel educativo, auguran diferentes tipos de liderazgo que se tendrán que adecuar a las diferentes demandas y necesidades de la situación.

El líder, tendrá que adecuar y en su caso el justificar desde su saber experiencial la funcionalidad de su equipo o empresa de trabajo en razón de sus características y necesidades para llegar a un fin en común, es por esto que Delgado y Delgado (2003), definen al líder

como quien hace una buena gestión de personas a través de direcciones, objetivos y metas definidas previamente, es decir, es capaz de dar toda la orientación y participar en la transformación del potencial en desempeño efectivo.

En relación al liderazgo, se coincide entre los sujetos de estudio, que la comunicación representa un elemento indispensable en la comunidad normalista que permite la funcionalidad de la dinámica escolar con todas las acciones y procesos que le implican, como lo es el diálogo profesional, la toma de acuerdos, el trabajo colaborativo, entre otros.

Se observa que la experiencia de los directivos en torno al liderazgo se estructura a partir de su formación y vivencias académicas-personales, tomando en cuenta a su vez los procesos reflexivos y diferentes contextos escolares que se sitúan en su gestión directiva.

Retomando a Klein (2015) la innovación, será visible siempre que las fuerzas colectivas e individuales se desprendan de una adecuada reflexión y gestión de su líder.

De esta manera se considera que la colectividad más que un fin, representa también un medio para lograr la funcionalidad del liderazgo encaminado a una oportuna gestión administrativa, académica y de organización institucional.

Conclusiones

El liderazgo compartido en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, genera actitudes que favorecen el desempeño, a partir de una toma de decisiones en donde el consenso es nodal para un proceso sustancial en la búsqueda de una gestión exitosa, culminando no solo en la satisfacción de sus integrantes sino en una organización con rumbo definido, las siguientes aportaciones de la investigación muestran un avance que culminaran en diciembre del 2023.

En la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl es indispensable para alcanzar un liderazgo compartido de calidad, tener la capacidad interpersonal de relacionarse con los demás agentes de trabajo que los rodean, a través de una comunicación estable y profesional que permite tomar decisiones de manera autónoma como directivo y de forma unidireccional como colectivo a fin de generar una gestión que cumpla con las necesidades e intereses de la institución.

El liderazgo se puede definir de diferentes maneras, esto dependerá de cada una de las perspectivas, experiencias y preparación del sujeto, sin embargo, se enfatiza que esta es una habilidad compleja la cual requiere de una serie de factores necesarios como la toma de decisiones, la comunicación constante con los agentes educativos y las relaciones interpersonales, las cuales va a permitir lograr una gestión de calidad que permita atender a las necesidades y tareas para favorecer el centro educativo.

Es por ello que los tres directivos de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl buscan favorecer estos factores desde sus funciones, reconociendo que es un compromiso

el cual deben de asumir para motivar, organizar e incentivar a los miembros, lo cual va a permitir mantener canales de comunicación activos que permitan tomar decisiones, resolver conflictos y generar una organización escolar factible.

En cuanto a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el contexto estudiado, estas se verán favorecidas desde la oportuna toma de decisiones de los líderes institucionales que estarán mediadas por diferentes canales de comunicación que otorguen valor, reconocimiento y motivación a cada uno de los sujetos como miembros de la institución capaces de generar un liderazgo colaborativo.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill. Madrid
- Chiavenato, I. (1997). *Implicaciones de la teoría de las relaciones humanas*. Idalberto Chiavenato (Ed.) *Introducción a la teoría general de la administración* (p. 105). MC-Graw-Hill Interamericana.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Del Canto, E. (2017). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: Una reflexión teórica*. Portal de Revistas Electrónicas-Universidad de Carabobo. Vol. 8. 61-68.
- Delgado, N y Delgado, D. (2003). *El líder y el liderazgo: Reflexiones*. Revista iberoamericana de bibliotecología. Vol. 26. p. 16.
- Fielder F. (1967). *Una teoría de la eficacia del liderazgo*. McGraw-Hill, Nueva York
- House, R. (1971). *Una teoría de camino-meta de la efectividad del líder*. Revista trimestral de ciencia administrativa, 16(3), 321-339.
- Klein, J. (2015). *La importancia del liderazgo en el desarrollo local sostenible: Reflexiones a partir de una investigación*. Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Vol.5. 55-61.

Martínez, M. (1988). La investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico práctico Trillas, 3ra edición México.

Rodríguez, D. (2017). Gestión organizacional. Fundamentos de Gerencia en las organizaciones (p.10). Fondo editorial Areandino.

Salvatierra,F. (2022). Línea del tiempo (liderazgo). PRECEDEN <https://www.preceden.com/timelines/428417-linea-de-tiempo--del-liderazgo--teorias->.

Senge, P. (2010) La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente, Granica, p.18.

Capítulo 16. Manifestación de actitudes científicas con el uso de prototipos didácticos.

Maria Nieves Vásquez Fraijo
Orlando Andrés Martínez Jiménez
Laura García Jacobi
Julio Cesar Morales Andrade

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.16>

Resumen

La presente investigación de carácter cualitativo tiene como propósito observar y analizar las manifestaciones de Actitudes Científicas (AC) en alumnos de quinto grado de educación primaria al interactuar con un prototipo didáctico digital; los datos obtenidos fueron recuperados y analizados a partir de las grabaciones hechas durante su aplicación, utilizadas un registro anecdótico y una lista de cotejo. Los resultados arrojan que el prototipo ayudó al desarrollo de actitudes ligadas al aprendizaje de la ciencia y finalmente se concluye que se favorece el aprendizaje de los educandos, ya que se pudo observar que los estudiantes desarrollaron actitudes científicas.

Palabras clave

Actitudes científicas, prototipo didáctico, recurso digital, motivación.

Introducción

El tema de estudio de la presente investigación son las actitudes científicas que alumnos de 5to grado de educación primaria desarrollan al realizar una intervención educativa en donde se incluye el uso del prototipo didáctico llamado Space Time, quien fue elaborado por estudiantes normalistas y cuyo tema es el Sistema Solar. En la enseñanza de ciencias naturales se pueden utilizar la tecnología para favorecer el logro de los aprendizajes esperados. Existen un número grande de recursos digitales que él o la docente puede utilizar en las actividades que realice de manera asincrónica y sincrónica con los estudiantes cuando hablamos de astronomía.

En orden de facilitar la comprensión del tipo material educativo que es utilizado en el presente estudio y de dar a conocer qué se pretende analizar en los alumnos al utilizarlos, se definen los siguientes conceptos: primeramente, un recurso es un “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende” (Real Academia Española, s.f, párr. 2). Aunado a esto un recurso digital es un material que ofrece “nuevas oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje al incorporar la imagen, el sonido y la interactividad como elementos que refuerzan la comprensión y motivación de los estudiantes” (García-Valcárcel, 2016, p. 1). Además, el acceso a estos puede requerir el acceso a internet y un dispositivo electrónico o solamente este último. Entre los recursos digitales están las redes sociales, simuladores, páginas web, videos, audios, videojuegos, libros digitales, entre otros. Estos pueden ser utilizados en la enseñanza de las ciencias naturales, siempre y cuando apunten al logro de los aprendizajes esperados. Por otra parte, un prototipo didáctico es según Malqui, Indira, Medina y Arias (2017, como se citó en Rincón, 2020) “todo tipo de material audiovisual, software educativo, modelos tridimensionales y demás material útil en el proceso enseñanza-aprendizaje, como recurso de apoyo para el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios de una asignatura” (p. 39).

Por último, es importante señalar que el concepto actitud “proviene de la palabra latina ‘actitudo’, definiéndose desde la psicología como aquella motivación social de las personas que predisponen su accionar hacia determinadas metas u objetivos” (Hernández, Gómez, Maltes, Quintana, Muñoz, Toledo, Riquelme, Henríquez, Zelada, y Pérez, 2011, p.73). Las actitudes científicas para Pozo y Gómez (2009) integran tres componentes: el conductual, el cognitivo y el afectivo. Según Cabas, de Durán, Reyes y Leal (2010) el componente conductual se presenta a través de los indicadores: autoconcepto de investigación y curiosidad ante los problemas. El cognitivo, incluye los procesos de pensamientos, estructuras cognoscitivas colectivas, contraste de informaciones y construcción del conocimiento. Mientras que en el afectivo se encuentra el interés por aprender investigando, autonomía e implicaciones sociales de la investigación.

Revisión de la Literatura

Actitudes científicas. Siguiendo el orden propuesto, se comienza especificando qué son las actitudes científicas. Pozo y Gómez (2009) mencionan que las actitudes son “reglas o patrones de conducta, disposiciones a comportarse de modo consistente” (p. 36). Se pueden diferenciar tres tipos de actitudes científicas, según su objetivo, que se deben promover en los alumnos: hacia la ciencia, hacia el aprendizaje de la ciencia y hacia las implicaciones sociales de la ciencia. Cada una de estas es explicada en su investigación, pero también describen qué es necesario para alcanzarlas y los obstáculos que pueden impedir su desarrollo.

Para Bernedo y Ccarita (2016) la actitud científica es “la predisposición a como obtenemos información, como investigamos un hecho, si, finalmente establecemos una concepción basada en un procedimiento metodológico que evidencia nuestra teoría” (p. 37). Por otro lado, para Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo (2019) las definen como “aquellos rasgos que caracterizan el pensamiento científico y comprenden una cierta manera de ver el mundo y enfrentarse a los problemas cotidianos” (p. 4).

Asimismo, Harlen (1993) menciona que “son predisposiciones hacia las actividades implicadas en las ciencias, como el uso de las pruebas, la creación de ideas y el tratamiento de los ambientes naturales y artificiales de determinadas formas” (p. 94). Al respecto, los tres autores coinciden que son predisposiciones hacia actividades científicas. No obstante, Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo (2019) hacen énfasis en que las actitudes científicas pueden aplicarse en un diferente contexto y en otro tiempo de la vida.

Teoría de la motivación. La motivación tiene un componente cognoscitivo y al respecto Meece (2000) sostiene que, a partir del lugar de la causalidad, analizamos las actividades relacionadas con el logro. Es decir, estamos motivados intrínsecamente cuando nos sentimos como la causa de nuestro comportamiento. Por el contrario, nos percibimos motivados extrínsecamente cuando el lugar de la causalidad es externo (premios, aprobación de los demás o evitar consecuencias negativas).

Otra teoría como la de Weiner (1986, como se citó en Meece, 2000) examinan cómo el individuo interpreta sus éxitos y sus fracasos en situaciones de logro. Cuando los alumnos atribuyen su éxito o su fracaso a factores estables, esperan que su desempeño futuro se parezca al de la actualidad. Por ejemplo, si una persona atribuye un éxito (o un fracaso) a sus habilidades, esperará un resultado igual al realizar en el futuro actividades parecidas. Pero si los atribuye a factores inestables (la suerte por ejemplo), su desempeño actual no será un buen indicador del que logre en el futuro.

Por otra parte, Pintrich y Shrauden (1992, como se citó en Meece, 2000) en su teoría de la motivación ponen énfasis en las suposiciones de autoeficacia, entendida esta como el juicio que hace un individuo sobre su capacidad de lograr una actividad. Los alumnos que no se sienten muy capaces de hacer una tarea tal vez prefieran evitarla; en cambio, lo que se perciban competentes, realizarán la actividad con mayor determinación y persistirán por más tiempo.

Estas teorías tienen como diferencia el factor que genera la motivación: por auto-eficacia, de causalidad o de atribuciones. Lo que tiene en común es que todas dan prioridad a las suposiciones y procesos cognoscitivos, de igual forma, coinciden en que la motivación del estudiante dependerá de su autoconcepto y autoestima los cuales estarán influidos por su contexto y el tipo de actividades que proponga el docente.

Recurso didáctico. Procediendo con el segundo concepto, Morales (2012, como se citó en Vargas, 2017) menciona que se entiende por recurso didáctico al:

... conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (p. 69).

Para Navarro y Guerra (2010) “los recursos didácticos tienen una función mediacional entre la realidad y el conocimiento de dicha realidad, por ejemplo, un texto es un medio idóneo para transmitir abstracciones, mientras que un video lo será para mostrar una situación dinámica” (p. 11).

La primera definición hace más énfasis en la manera en que los recursos ayudan a los estudiantes y a los docentes, por otra parte, el segundo término demuestra que un tipo de recurso didáctico puede enseñar algo de una manera, que si fuera por otro medio se dificultaría su comprensión.

Prototipo. Un prototipo para la Real Academia Española (s/f) es un “ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa” (en línea). Por otra parte, en un artículo de la Universidad San Sebastián (s.f) de Concepción, Chile, lo define como una “herramienta que se utiliza para crear el primer ejemplar de una idea, y es necesario establecer sus características para llevar a cabo diferentes pruebas que conducirán al producto o servicio final” (párr. 1). Como tercera definición se encuentra la de Pascale (2016) quien define al prototipo como “el primer modelo de algo, que más tarde podrá ser desarrollado, copiado, replicado o escalado. Es el primer original. Forma parte de una etapa de descubrimiento en el proceso de creación y desarrollo” (párr. 6). De igual manera, señala que para prototipar implicará inicialmente entender las necesidades de los usuarios; después diseñar una estrategia para atender estas y que su propuesta sea innovadora; asimismo, se deberá estimar el esfuerzo que se necesitará para alcanzar la meta, ya sea cantidad de tiempo, recursos y personas, los cuales se tendrán que gestionar.

Haciendo un análisis de lo anterior se puede inferir que un prototipo siempre será la primera construcción de algo que se desea poner a prueba y de esta puesta en marcha pueden surgir versiones mejoradas. Además, su elaboración siempre necesitará una serie de pasos imprescindibles para lograr los objetivos específicos que desean alcanzar quienes lo elaboran.

Metodología

Para lograr el objetivo de esta investigación, el cual es identificar y analizar la manifestación de actitudes científicas en alumnos de cuarto grado de educación primaria al interactuar con el prototipo didáctico Space Time, se ha decidió realizar una investigación con enfoque cualitativo, debido a que concuerda con el tipo de instrumentos y técnicas de estudio a aplicar, así como al tipo de datos a recolectar.

Para Gibbs (2007) la investigación cualitativa intenta acercarse al mundo de ahí fuera, con esto a lugares de investigación especializados como es el caso de los laboratorios. Asimismo, se pretende entender, describir y explicar fenómenos sociales desde el interior, haciendo referencia a interrogar a las personas involucradas en la situación. La forma en que se puede obtener esto es analizando las experiencias de los individuos o de los grupos; examinando las interacciones y comunicaciones mientras se desarrollan, así como estudiando documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones.

El alcance de la investigación es exploratorio, dado a que “se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (Arias, 2012, p. 23). También se encuentra esta indagación en un alcance descriptivo, pues consiste en “la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p. 24) y en este caso se desea caracterizar un grupo de estudiantes con el objetivo de establecer sus actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje. Los estudios de este tipo “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en los diseños narrativos “el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas” (p. 504). También, los autores mencionan que el investigador lleva como tarea el identificar categorías o temas en los datos narrativos. El actual estudio cumple con las características de este tipo de diseño porque tiene en su procedimiento el registrar las actitudes científicas que se manifestaron en la experiencia de los alumnos con el prototipo didáctico, para así redactarlas y reflexionar sobre porque razón se desarrollaron estas o en caso contrario qué sería necesario para lograr observarlas.

En el presente estudio se contó con una muestra de 21 alumnos de cuarto grado de educación primaria de un centro escolar ubicado en Hermosillo, Sonora, México. La muestra fue dividida en dos grupos llamados burbujas, la primera conformada por 13 estudiantes y la segunda con 10.

En esta ocasión se ha seleccionado como técnica de investigación la observación y específicamente una observación participante y estructurada. La observación participante es para Arias (2006) aquella donde el investigador pasa a formar parte de la comunidad donde se efectúa el estudio. Por lo tanto, resulta adecuada utilizarla, ya que permite interactuar con

los alumnos y al mismo tiempo evaluar los aspectos considerados. Añadido a esto, la observación es estructurada, porque se utiliza una guía, en específico una lista de cotejo, en donde se indican los elementos que serán observados durante la intervención didáctica.

Para recabar la mayor cantidad de información, se tomaron en cuenta dos tipos de observaciones, las realizadas durante la aplicación del prototipo y las hechas al re-producir la grabación que quedó de la clase, con el fin de recuperar aquellas frases de los alumnos que en su momento no fueron escuchadas, así como otras situaciones que no se detectaron.

Uno de los instrumentos de Investigación fue la lista de cotejo. Para Arias (2006) “es un instrumento en el que se indica la presencia o ausencia de un aspecto o conducta a ser observada”. Considerando lo anterior, la lista de cotejo es el mejor medio para revisar si se observaron o no las actitudes hacia la ciencia y hacia el aprendizaje de la ciencia que mencionan la teoría de Pozo y Gómez. En específico este instrumento está diseñado para evaluar a todo el grupo y sus indicadores son las actitudes antes mencionadas, además se brinda una casilla con la frase “se observó” y “no se observó” para que el docente marque la que considere adecuada según lo que brinden sus observaciones durante su intervención y las obtenidas en las grabaciones de las sesiones. Por último, se añade un espacio para agregar observaciones específicas de cada ámbito estudiado.

Otro instrumento que resultó de ayuda para la recolección de datos fue un registro anecdótico. Este es un “informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos” (Arjona, s/f, p. 3). El utilizado en esta investigación lleva la forma de tabla, la cual contiene 4 columnas, en la primera se anota el tiempo que ocurrió el hecho o situación, en la segunda columna las acciones y menciones del docente y en la tercera las del alumno. A estas le continua una cuarta columna donde se pueden escribir algunas observaciones que se consideren importantes o relevantes para la investigación.

Un instrumento de colección de información también empleado fue la entrevista semiestructurada, que para Arias (2012) este tipo de entrevista se realiza desde una guía previamente diseñada que lleva las preguntas que serán formuladas a la persona entrevistada. En este caso, la misma entrevista puede servir como instrumento para registrar las respuestas, aunque también puede emplearse otro medio que las capture como la grabadora de audio o la cámara de video.

En este caso se elaboró una guía de preguntas en un formulario de Google, en total fueron ocho interrogantes dedicadas a la docente titular del grupo. El propósito de este instrumento fue conocer su perspectiva de la aplicación del prototipo didáctico Space Time, así como indagar si alcanzó a observar en sus estudiantes la manifestación de actitudes científicas al interactuar con este recurso. Además, para apoyar la comprensión del significado de estas actitudes, se añadió previo a cada pregunta una breve explicación basadas en la teoría de Pozo y Gómez (2009).

El propósito de este recurso didáctico se centra en desarrollar, por medio del juego, conocimientos encaminados al tema del sistema solar, como los componentes de este y sus características; de esta forma, los alumnos aprenden y se divierten. A través del juego Space Time los estudiantes pueden comenzar a explorar el sistema solar, mientras que se embarcan en un viaje a través de la galaxia, guiados por preguntas encaminadas al tema para reforzar el conocimiento recién descubierto. Además, en el transcurso del juego podrán acumular estrellas con las cuales tendrán la oportunidad de avanzar y comprar nuevos planetas, así como conocer sus características. En caso de no contar con las estrellas suficientes, los estudiantes pueden jugar con los bonus que aparecen al final de los niveles, con la finalidad de conseguir hasta 10. Estos premios extra se obtienen a través de un pequeño juego de ruleta para conocer la cantidad a ganar. Para llegar a estos se debe ingresar a una liga cuyo acceso requiere de tener conexión a internet, porque la ruleta de diseño a partir de una plantilla que ofrece la aplicación llamada Wordwall.

Herramientas de recolección de información extras empleadas para obtener mayores datos se recopiló de las grabaciones hechas durante la sesión, de los trabajos realizados por los alumnos y de una entrevista elaborada para una persona externa que estuvo como observador. Con los datos recabados se dio el análisis de las categorías seleccionadas, las cuales fueron basadas en la teoría de Pozo y Gómez, por lo que no fue necesario hacer uso de ningún software que ayudara a gestionar, organizar y analizar de forma sistemática la información obtenida. De esta manera, se lograron concretar las conclusiones a las que se llegó en la investigación

Resultados y Discusión

Las actitudes hacia la ciencia, para Pozo y Gómez (2009) son hábitos y formas de acercarse a los problemas de la ciencia como una construcción social del conocimiento. Estas se caracterizan por involucrar las emociones, decisiones y acciones que el estudiante toma porque están influenciados por las estrategias y recursos que aplique el docente, así como de las expectativas que tenga de sus alumnos.

Tener interés por aprenderla debido a factores internos o externos, realizar sus trabajos con rigor y precisión, respetar el medio ambiente, manejar el material de trabajo con orden y procurando la limpieza, así como asumir una actitud crítica ante los problemas que plantea el desarrollo de la ciencia, son actitudes hacia la ciencia que deben promoverse en los alumnos durante su enseñanza.

Figura 16.1.

Representación de categorías y subcategorías.



Nota: Elaboración propia

Interés por aprenderla mostrando motivación intrínseca. Pozo y Gómez (2009) mencionan que la motivación intrínseca hacia la ciencia se generará cuando lo que lleva al estudiante a esforzarse es querer comprender lo que estudia, para así encontrarle significado. Es así como el alumno se esforzará más en aprender que en aprobar. Sobre esta motivación Meece (2000) comenta que puede nacer de fuentes internas como la curiosidad, del interés, del disfrute, de impulsos innatos como el de dominio o el de crecimiento. Un ejemplo de un estudiante presentando dicha motivación es cuando pasa las horas leyendo un libro porque lo disfruta y le interesa. Además, no se siente forzado ni necesita incentivos externos para hacerlo.

En el formulario se le cuestionó si observó a sus estudiantes con motivación intrínseca durante el juego y al respecto contestó lo siguiente: Definitivamente si, los alumnos siempre mantuvieron el interés en el tema, siempre estuvieron atentos, participando, motivados, por lo tanto dicha motivación siempre se mantuvo (22PRI4MO).

Con un enfoque intrínseco "...los estudiantes tienden aplicar estrategias del aprendizaje activo que mejoran la comprensión conceptual (revisar el material, concentrarse, establecer metas, verificar la comprensión, relacionar la nueva información con la anterior)" (Meece, 2000, p. 289). Previo y durante la aplicación los alumnos despertaron su interés en el tema y comenzaron a hacerse preguntas, que no llevan una respuesta inmediata, sino que requieren análisis, reflexión y ejemplificaciones. Algunos de sus cuestionamientos estuvieron relacionados al origen de los cuerpos celestes, el conocer la razón de poseer ciertas características, saber las consecuencias que pueden surgir en un caso supuesto. Maestra ¿cómo se formaron los anillos de Júpiter? (22PRI4M16-A-B1), ¿Por qué los planetas son redondos? (22PRI4M6-A-B1), ¿Cómo se formó el sistema solar?, Por qué si el planeta se mueve no lo sentimos (22PRI4H15-A-B1).

Pozo y Gómez (2009) mencionan que este tipo de motivación predomina en contextos de instrucción informal, donde hay menos presión social por aprender, y donde uno, por tanto, puede desarrollar más sus gustos y preferencias. Es por tanto, que las actividades

que son lúdicas y atractivas para los estudiantes son generadoras de dicha motivación, tal como se desarrolló con el prototipo didáctico el cual fue apreciado por los alumnos como un juego para todo el grupo y no una tarea obligatoria.

También, es preciso mencionar que en la aplicación del prototipo se les cuestionó a los alumnos sobre qué les ayudó a conocer la respuesta, esto con el objetivo de identificar las estrategias que fueron significativas para ellos y generaron los aprendizajes esperados. Ante esto señalaron la dinámica donde cada estudiante representaba un componente del sistema solar y todos giraban alrededor del sol y al mismo tiempo pasaron un momento de diversión. Entre los comentarios que ayudaron afirmar lo anterior se encuentra el siguiente: Yo recuerdo la respuesta porque mi compañera era Marte (22PRI4M18-A-B2).

Para generar esta motivación es necesario que el docente: parta de los intereses y gustos de los alumnos para así poder generar otros nuevos; aumentar la confianza de lograr el propósito; hacer más probable el alcance de la meta al adecuar las tareas a sus verdaderas capacidades, disposiciones y conocimientos previos; así como formar una evaluación que les diga cuáles son sus dificultades de aprendizaje (Pozo y Gómez, 2009).

El prototipo didáctico desarrolló algunas de estas sugerencias, como el partir de sus intereses y una de ellas son los videojuegos, material que les resulta muy familiar porque la mayoría, en su tiempo libre juegan con estos. También, en la dinámica que finaliza el juego de Space Time se incluyeron actividades que son de su agrado como el dibujar, manipular material y usar su creatividad. De igual manera, su aplicación dejó conocer otros intereses que presentan los alumnos sobre el tema abordado, como es el conocer si existe vida en Marte y otros puntos concernientes a los descubrimientos en este planeta.

Interés por aprenderla mostrando motivación extrínseca. Pozo y Gómez (2009) indican que para generar la motivación extrínseca se requiere un sistema de recompensas y castigos, no relacionado con lo que se aprende y además que sean eficaces, por ejemplo una buena calificación, permisos para hacer lo que le guste, un objeto de su deseo, alimentos, el reconocimiento social, la autoestima, etc., en el caso de los premios y en el caso de las sanciones, podría ser quitar beneficios. De hecho, esta motivación se relaciona con las teorías conductistas del aprendizaje en donde se pueden cambiar los comportamientos de los alumnos a base de estímulo-respuesta.

Dicha motivación hacia la ciencia estuvo presente en los alumnos durante la aplicación del prototipo, porque Space Time incluyó la entrega de estímulos en forma de estrellas en físico y en digital las que brindó la ruleta de bonus. Con ellas continuaron atentos a lo largo del juego, pero al mismo tiempo funcionó como una herramienta para generar un aprendizaje nuevo, en este caso conocer varias constelaciones estelares y el nombre de las estrellas que las conforman.

El docente titular del grupo dejó por hecho en el cuestionario la manifestación de dicha actitud y la expresó de la siguiente manera: Si, explicándole a los alumnos que las estre-

llas que se utilizarían serían su premio, si respondían de manera correcta la pregunta que se le asignara, de esta manera los niños siempre estaban atentos y cada vez que se ganaban una estrella se ponían felices (22PRI4MO).

Por otro lado, en el análisis de la grabación se escucharon por parte de los alumnos comentarios que demuestran las emociones generadas por la motivación extrínseca del juego: ¿Yo puedo leer la siguiente pregunta? (22PRI4M16-A-B1), Bonus, bonus, bonus (22PRI4H15-A-B1), 10, 10, 10 (22PRI4M17-A-B1), así como cuando un alumno expresó: Yo llevo 30 estrellas (22PRI4H20-A-B2). Estas expresiones y otras fueron causadas por la incógnita de saber cuál sería la siguiente pregunta, el conocer qué número de estrellas les daría la ruleta de bonus y el obtener reconocimiento de sus compañeros y maestras por acertar en la pregunta.

Es importante volver a recalcar el hecho de que el prototipo incluye la opción volver a intentar, lo cual permite a todos los estudiantes obtener las estrellas necesarias para avanzar de nivel, sin importar el haber contestado erróneamente al primer intento. Meece (2000) indica que las recompensas extrínsecas logran resultados óptimos cuando a) los alumnos muestran poco interés en el aprendizaje; b) están ligados a un nivel de dominio la adquisición de ciertas metas; c) pueden obtenerlas todos ellos; d) no se usan para controlar la conducta.

Conclusiones

Se lograron observar y analizar las actitudes que los alumnos demostraron en relación a las conductas hacia la ciencia y hacia su aprendizaje que señala la teoría escogida. Además, fueron vistas y escuchadas cuando utilizaron el prototipo didáctico Space Time. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con los objetivos marcados.

El presente estudio de investigación aporta a la educación una experiencia con un recurso digital diseñado para el área de ciencias naturales y el uso de la tecnología. Igualmente, esta aplicación puede aportar conocimiento a los docentes, ideas y recursos para aplicar en su práctica educativa al abordar el mismo tema u otros que se adapten al contenido que desee llevar a cabo con sus estudiantes.

En el proceso de la elaboración de esta investigación llevó a conocer la insuficiente importancia que se le brinda al estudio de las ciencias naturales en la educación primaria, y más específico el tema del sistema solar. Esto debido a que no se le considera tan relevante como el aprendizaje de las matemáticas o de la lengua materna, que son campos académicos donde los alumnos presentan mayores áreas de oportunidad. También, existe el apresuro de los docentes por abordar todos los contenidos que marcan el programa de estudios en el ciclo escolar, ocasionando que los temas de ciencias se aborden en sesiones muy cortas que no alcanzan el aprendizaje esperado.

El prototipo didáctico Space Time, da un extra a las estrategias antes mencionadas y genera altamente en los participantes, actitudes hacia la ciencia y ligadas a su aprendizaje. Los resultados demuestran que la actitud más reflejada en los participantes fue la motivación

intrínseca por la ciencia. Su contenido despertó su interés por el tema, desafió sus conocimientos previos y los animó a formularse preguntas complejas, así como a desear conocer su respuesta y ésta era en parte esperada, porque a su edad ellos se caracterizan por ser curiosos, cuestionando lo que sucede a su alrededor. Es por tanto, que este deseo de conocer más allá de lo presentado no debe ser ignorado y merece total atención por parte de los docentes, porque a partir de ella se pueden generar otras actitudes que indica la teoría de Pozo y Gómez.

Referencias

- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Editorial Episteme.
- Arjona, T. (s/f). Una guía para combatir el Acoso escolar [Archivo PDF]. <https://www.educacyl.es/crol/es/recursos-educativos/evaluar-s-xxi.ficheros/1579617-3.1-T%C3%A9cnicas%20de%20Observaci%C3%B3n.pdf>
- Bernedo, B. y Ccarita R. (2018). Programa de actividades experimentales para fortalecer las actitudes científicas en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 40148, Gerardo Iquira Pizarro, del Distrito de Miraflores, Arequipa, 2016. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa). <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6164/EDbeubc.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cabas, D., de Durán, J., Reyes, L. y Leal, M. (2010). Actitud investigativa en estudiantes de pregrado: indicadores conductuales, cognitivos y afectivos. *Multiciencias*, 10, 254-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90430360040>
- García-Valcárcel, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf?sequence=1>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gollerizo-Fernández, A. y Clemente-Gallardo, M. (2019). Aprender a comunicar ciencia aumenta la motivación del alumnado: La jornada científica como una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2),1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194160170006>
- Harlen, W. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. 6ta edit. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MCGRAW-HILL.

- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>
- Navarro, R. y Guerra, C. (2010). Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada. *Ide@s CONCYTEG*, 5(61), 702-715. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37574188/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA
- Pascale, P. (2016). ¿Prototipado? Creatividad y Experimentación en el lab. Secretaría General Iberoamericana. <https://www.segib.org/prototipado-creatividad-y-experimentacion-en-el-lab/>
- Pozo, J. y Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid, España: Morata.
- Real Academia Español. (s.f.) Recurso. *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rincón, R. (2020). *Prototipo didáctico enfocado a la robótica educativa, simulando el movimiento de hexápodos mediante el uso de mecanismos y herramientas TIC* (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3201/1/Prototipo_didactico.pdf
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.

Capítulo 17. Las vivencias del COVID -19 en la Escuela Normal No. 3 de Toluca: La virtualidad o educación a distancia en la formación de los estudiantes de la LEP

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Berenice Benítez Alemán
María Leticia Abarca Estrada
María del Rosario Bernal Pérez

Escuela Normal No. 3 de Toluca

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.17>

Resumen

El presente capítulo retoma como objetivo general, identificar los retos de la transición de las clases virtuales a presenciales que enfrentaron los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal 3 de Toluca en relación al nivel de mediación pedagógica en la virtualidad que recibió sobre el uso de recursos digitales (plataformas, redes sociales, apps) por parte de su docente para el aprendizaje virtual; la valoración de sus competencias digitales después de la contingencia sanitaria por COVID- 19 y las vivencias formativas en el confinamiento para fortalecer el manejo de las herramientas tecnológicas para desarrollar el acto pedagógico que promueve las actividades cotidianas presenciales en el aula. El estudio es cuantitativo, de alcance descriptivo y comparativo. El universo de trabajo fueron los estudiantes que cursan la licenciatura; el muestreo fue no probabilístico con 138 encuestados. El instrumento consta de 4 variables con escalas tipo Likert, que contienen en total 18 ítems; la información fue recolectada con formularios electrónicos de Google, conformados por 5 secciones, cuya validez fue a través de pares especializados en la disciplina, quienes analizaron la pertinencia, claridad, escala y relevancia de cada ítem. Los resultados son significativos al mostrar que un 82.7% de docentes en formación cuentan con la mediación pedagógica para el conocimiento y las habilidades para el manejo de plataforma Clasroom y Moodle, edición de videos, tiktok y postcads; así como la realización de actividades integradas derivadas de sus vivencias en ellas; sin embargo, el 18% de los casos muestran rezagos en los conocimientos y habilidades para el alojamiento de las evidencias de aprendizaje en las plataformas, la visualización de la retroalimentación de tareas; comprensión y la conversión de archivos que ofrece la paquetería de Microsoft Teams.

Palabras clave

Mediación pedagógica, competencias digitales, Recursos digitales, herramientas tecnológicas, COVID-19, virtualidad,

Introducción

El fenómeno de la pandemia del Síndrome Respiratorio Agudo Severo conocido como COVID 19, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente (Maguiña, Gastelo, & Tequen, 2020, p. 48)

En esa dinámica, característica del siglo XXI, el virus que afectó inicialmente a la población de una ciudad en China —Wuhan, diciembre de 2019 viajó a los más distantes rincones del planeta y provocó una crisis que puso en estado de alerta a más de 7 700 millones de personas que constituyen la población mundial (ONU, 2020). Al considerarse al Covid-19 como un problema de salud global, el gobierno mexicano a través de las autoridades de salud, al inicio de la primavera del año 2020, confinó en su casa a todos los alumnos de las escuelas de los distintos niveles y modalidades debido al contagio, que hasta la fecha durante más de dos años no se ha exterminado.

Cuando el irrefrenable virus penetró a cualquier rincón del planeta, inmediatamente los gobiernos de distintos países fijaron normas estrictas para la población en general para que la gente evitara asistir a aglomeraciones en espacios comunes como mercados, cines, estadios, bares, o cualquier otro lugar cerrado. Se limitaron las actividades no esenciales y todo mundo tuvo que hacer uso del cubre bocas de manera obligatoria, el lavado de manos con jabón o gel antibacterial, la toma de la temperatura con dispositivos especiales establecidos en los distintos lugares de concurrencia, respetando la sana distancia de metro y medio para entrar a cualquier lugar de gran necesidad como farmacias, hospitales, mercados; etc. Se sugería evitar el consumo de productos cárnicos no procesados, pero si bien pasados por el fuego. También se prohibió que los ciudadanos viajaran a cualquier lugar. Si bien, todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1 215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero (UNESCO, 2020)

Ha sido una experiencia traumática rasante y masiva en muchos países del mundo en su etapa más álgida, al poner de manifiesto, la pérdida de empleos, violencia social e intrafamiliar, trabajo infantil, deserción escolar, migración, exclusión, decesos de padre, madre o de ambos, orfandad; así como, la transición de una educación presencial a distancia, nulificando, la escasa participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los procesos de decisión sobre las estrategias para seguir estudiando (EDUCO, 2021, pág. 6). Los estudiantes de todos los niveles educativos a pesar de estar confinados en su hogar cumplieron con sus clases y actividades bajo una educación a distancia con modalidad de aprendizaje virtual. En el caso de los estudiantes de la Escuela Normal motivo de estudio también tuvieron un cambio abrupto de asistir a clases presenciales a clases virtuales, sin conocer si tenían conocimientos sobre una educación a distancia, desarrollo de habilidades digitales y el equipamiento necesario para afrontar este nuevo escenario de formación.

A pesar de estas adversidades, estudiantes y docentes se adaptaron de manera rápida, diseñaron situaciones de aprendizaje diferenciadas a las necesidades de su grupo; ambientes de aprendizaje distintos y formas de evaluación derivadas del trabajo diario que demandaba la interacción del aula virtual. Esta forma al paso del tiempo resultó cómoda por la flexibilidad de tiempo para asistir a las sesiones sincrónicas y asincrónicas, la entrega de tareas y por la diversidad de actividades que se podían hacer en casa; es decir, las herramientas sincrónicas son capaces de poner en contacto a las personas, a través de un medio como la videoconferencia, o más recientemente, el chat o los servicios de mensajería instantánea y de comunicación por video y audio (como por ejemplo, Skype, messenger u otras como E-lluminate), de forma simultánea. En contraposición a ello, el término asíncrono se utiliza para denominar aquellas herramientas, espacios o actividades en las que la interacción se da de manera diferida, no en tiempo real, como por ejemplo los mensajes de texto, voz o video que se graban, pero reciben la réplica por parte de los otros actores cuando ellos estén disponibles. Los mensajes quedan almacenados en la web, de manera que pueden ser accedidos por los usuarios en cualquier otro momento (Salgado García, 2015, p 82.)

Sin embargo, el regreso a las actividades presenciales fue un parteaguas para los directivos, docentes que los estudiantes regresarán a las clases presenciales porque algunos de ellos, aún tenían miedo de contagiarse al salir de casa, carecían de recursos económicos para trasladarse; el empleo que tenían para sostener a su familia, las condiciones de seguridad y salud que ofrecía la escuela, dejando el poco desempeño logrado en este tiempo de confinamiento.

La investigación se contextualiza en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, se encuentra localizado en la zona central del oeste del Estado, en las faldas del Nevado de Toluca o Xinantécatl; cuenta con un total de 873 536 habitantes; además de ser un centro industrial, comercial, cultural y aéreo. El presente estudio busca analizar el nivel de mediación pedagógica en la virtualidad que recibió el estudiante normalista sobre el uso de recursos digitales (plataformas, redes sociales, apps) por parte de su docente para el aprendizaje virtual; la valoración de sus competencias digitales después de la contingencia sanitaria por COVID- 19 y las vivencias formativas en el confinamiento para fortalecer el manejo de las herramientas tecnológicas para desarrollar el acto pedagógico que se promueven en las actividades cotidianas presenciales en el aula.

Revisión de la Literatura

La improvisación de un nuevo sistema educativo ocurrió de momento, se impuso la educación a distancia porque no había otra alternativa. Fue prioritaria y necesaria la participación de los padres para acompañar en las tareas escolares a sus hijos que cursaban los distintos niveles educativos desde el hogar. La pandemia dio pauta para ver las desigualdades sociales que se viven en los hogares, al contar, o no contar con equipos tecnológicos suficientes, capacidad de conectividad de internet para asistir a sus clases virtuales y sobre todo la carencia de conocimientos o habilidades digitales para atender las diferentes actividades y evidencias de aprendizaje que dejaban los docentes.

Ante tal problema los estudiantes normalistas tuvieron que ingeniárselas para atender sus actividades y entrega de tareas virtuales y a distancia. La educación a distancia es un proceso de enseñanza que se logra al tender un puente en la distancia física entre el estudiante y el profesor a través de al menos un medio tecnológico apropiado (Keegan, 2021, p. 86), o bien es el diálogo didáctico mediado entre estudiantes y profesores; hace referencia a la institución, y también agrega el elemento de aprendizaje independiente de manera grupal, una forma de aprender hecha posible por las nuevas tecnologías basadas en Internet.

Bates (Bates, 1999) señala que es un proceso formativo que utiliza como soporte diversos medios de comunicación como el correo electrónico, televisión, teléfono, Internet, videoconferencia y teleconferencia interactiva para transmitir información y conocimientos de un medio a otro. Los materiales de estudio son descargados por los estudiantes desde la plataforma educativa en la que se encuentre publicado el curso (p. 56).

La diferencia entre educación a distancia y educación en línea o educación virtual está dada, más que todo, para diferenciar entre la educación a distancia que emplea medios impresos, la radio, la televisión, el teléfono u otros medios analógicos, de la educación a distancia que utiliza las nuevas tecnologías basadas en las computadoras e Internet (García Aretio & Ruiz Corbella, 2010, p. 162)

Al retomar las ideas anteriores, se define desde la educación en línea que el aprendizaje virtual es el resultado del uso de tales tecnologías; mientras que el otro se centra en lo pedagógico, en la experiencia dialógica entre los actores del proceso de aprendizaje (Prieto Castillo & Van de Pol, 2006, p. 268). Desde esta modalidad los saberes de los docentes son amplios y variados, no solo se trata de conjuntar en un espacio las estrategias para que los estudiantes sigan aprendiendo. Dean (1993) hace referencia a los conocimientos, tareas y habilidades que debe poseer un maestro; en este sentido, además de lo citado anteriormente, el docente tiene como tarea promover el progreso individual de sus estudiantes, organizar actividades de aprendizaje, la selección y presentación de material didáctico, la observación y adecuación al trabajo con los estudiantes que atiende, la evaluación y la sistematización de los saberes y habilidades alcanzadas.

De acuerdo a la enseñanza virtual requiere de una mediación pedagógica donde el docente adopta el papel facilitador en contraposición a la clase expositiva, un rol de orientador y retroalimentador porque no tiene un contacto visual presencial, ni simultáneo con los estudiantes. De esta manera, Daniel Prieto, (1995) afirma que la mediación pedagógica virtual consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje mediante la implementación de dispositivos tecnológicos (p.10). Por lo tanto, él se pregunta ¿cómo concebir la mediación pedagógica en las modalidades presencial y a distancia? En la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y la pasión del docente. En un sistema a distancia los materiales encarnan esa pasión y son ellos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo dentro del aula virtual porque ahí, se hace uso de medios y recursos digitales, como son los videos, redes sociales, plataformas o Apps para interactuar con los integrantes del grupo.

El profesor virtual debe ser capaz de dirigir el discurso y mantener involucrados a los estudiantes en el desarrollo de los temas y la adquisición de las competencias de un modo particular, a través de intervenciones periódicas, realimentación y motivación, las cuales se llevan a cabo, sobre todo, de manera textual (mensajes o documentos escritos que se envían por medio de la plataforma tecnológica. Estas bondades formativas de la modalidad virtual le encontraron los estudiantes, lo que ocasionó que mostraran resistencia de regresar a las clases presenciales por la manera de seguir tomando clases de forma verbal.

Se concluye que en las clases presenciales los docentes son los que proporciona información a través del uso de materiales o recursos didácticos diversos; mientras que en las clases virtuales el maestro y estudiantes comparten materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde ellos alojan sus actividades para revisión y posteriormente reciben retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad; tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional bajo sus condiciones personales.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este sentido, describimos las situaciones, los fenómenos o los eventos que nos interesan, midiéndolos y evidenciando sus características; es decir, ponderamos la aceptación de los estudiantes y docentes sobre las clases presenciales o virtuales. Siendo la segunda aquella que derivada de la mediación pedagógica para el aprendizaje, el uso de recursos digitales (plataformas, redes sociales, apps) por parte de su docente para el aprendizaje virtual; la valoración de sus competencias digitales después de la contingencia sanitaria por COVID- 19 y las vivencias formativas en el confinamiento para fortalecer el manejo de las herramientas tecnológicas para desarrollar el acto pedagógico que se promueve en las actividades cotidianas presenciales en el aula. El universo de trabajo fueron los estudiantes que cursan la licenciatura; el muestreo fue no probabilístico con 138 encuestados lo que representa el 25% del estudiantado matriculado en este programa educativo.

El instrumento consta de 4 variables con escalas tipo Likert, que contienen en total 18 ítems; la información fue recolectada con formularios electrónicos de Google, conformados por 5 secciones: Datos generales, mediación pedagógica en la virtualidad, evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, uso de herramientas y dispositivos digitales; Valoración de competencias digitales y vivencias formativas en el confinamiento, cada ítem para ponderar las respuestas contó, 4 niveles: siempre (4), casi siempre (3), en ocasiones (2) y nunca (0).

La versión validada se incorporó a un formulario de Google, mismo que fue suministrado vía correo electrónico institucional a los 138 estudiantes de la licenciatura. Se obtuvo la validez por pares especializados en la disciplina, quienes analizaron la pertinencia, claridad, escala y relevancia de cada ítem. Se desarrollaron los ajustes con base en las observaciones de los expertos, para alcanzar un coeficiente de validez de contenido de 0.984 (Hernández-Nieto, en Pedrosa, Suárez & García, 2013); por ello se concluye que es viable aplicar el instrumento a los sujetos del estudio.

Una vez diseñado y validado el instrumento, se difundió, en la población objetivo y por diversos medios, la liga de acceso al formulario de Google, con la explicación de cómo llenarlo. Se informó a los participantes que los datos serían usados solo para fines académicos y de manera anónima, y se les pidió su consentimiento para continuar. Asimismo, se les proporcionó un número de folio para control interno, indicándoles que escribieran el nombre completo y correo electrónico de la persona que solicitó el llenado del instrumento para trazabilidad. Cada estudiante contestó los ítems de acuerdo a su valoración personal en un tiempo estimado de 50 minutos. Una vez obtenidos los datos del instrumento, se elaboró una lista de variables en la que se registró el nombre de éstas, su etiqueta y el valor. Una vez culminada la tabla de variables, se procedió a depurar la base de datos (Excel) arrojada por el formulario de Google. Se renombraron las columnas para agregar el nombre de las variables, y las respuestas de los participantes se cambiaron por números, según el valor asignado previamente.

Con la base de datos modificada, se procedió al análisis de estadística descriptiva. La presentación de resultados se organiza en función de las categorías con mayor frecuencia en las opciones siempre y casi siempre. Estos resultados se describen en el siguiente apartado. Se obtuvo respuesta de 112 estudiantes, lo que representa el 80% de participación. Según el semestre que cursan, 30% corresponden al primer semestre, 40% al tercero, 23% al quinto y 7% al séptimo semestre. De ellos, el 95% son mujeres y el 5% son hombres.

Resultados

Tras haber aplicado el instrumento a la muestra seleccionada, se obtuvieron los resultados que se muestran en las siguientes tablas:

En la Gráfica 17.1 se muestra que más del 50% de los encuestados señalan que sus docentes promovieron la utilización de herramientas digitales para favorecer el aprendizaje en entornos virtuales, emplear diversos medios digitales y el uso de plataformas digitales para favorecer el aprendizaje en entornos virtuales.

Tabla 17.1.*Valoración de habilidades digitales*

Ítems	Siempre	C a s i siempre	En ocasiones	Nunca
El docente te enseñó herramientas digitales para navegar en internet, gestionar, buscar y organizar información en varios entornos virtuales para fortalecer tu aprendizaje	80.5	12.3	1.7	5.5
El docente te apoyó para que usaras diversos medios digitales (portafolio electrónico, WhatsApp, Facebook, pizarra interactiva, WeTransfer, Tiktok, Podcast, edición de videos, etc; para desarrollar sus clases virtuales	72.1	18.5	4.6	4.8
Tus docentes te ayudaron a manejar la plataforma Classroom, Scholastic's y Microsoft Teams	69.5	15.3	13.1	2.1

Fuente: elaboración propia.

Respecto al uso de las herramientas para generar ambientes para el aprendizaje y participación de los estudiantes normalistas señalan que el docente prepara su trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan; habilidades para utilizar estrategias, actividades y materiales didácticos digitales ; habilidades para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos y en las habilidades para evaluar de manera permanente el desempeño de los alumnos en el aula virtual, al igual que el presencial; sin embargo, señalan que ellos, traen herramientas digitales adquiridas en la pandemia, que al regresar a las clases presenciales tienen mínimas aplicaciones.

Tabla 17.2.

Uso de herramientas para la organización del ambiente de aprendizaje virtual

Ítems	Siempre	C a s i siempre	En ocasiones	Nunca
El docente solicitó en sus clases el acceso a la virtualidad (internet, dispositivos electrónicos, plataformas y herramientas digitales) para desarrollar un ambiente que favoreciera el aprendizaje de todos tus compañeros	80.5	11.3	5.9	2.3
El docente generó un clima virtual donde se privilegió la confianza, el respeto y la democracia	62.1	28.3	4.8	4.8
Tus docentes diversificaron metodologías de enseñanza en medios virtuales para estimular el aprendizaje de todos los estudiantes	79.7	13.1	5.1	2.1

Fuente: elaboración propia.

La segunda categoría con más respuestas en siempre y casi siempre son el uso de herramientas para la Organización del ambiente de aprendizaje virtual. 103 de los participantes consideraron que los docentes contemplaron los recursos para el acceso a la virtualidad (internet, dispositivos electrónicos, plataformas y herramientas digitales) para desarrollar un ambiente que favoreciera el aprendizaje de todos los estudiantes. Al respecto de la generación de un clima virtual donde se privilegió la confianza, el respeto y la democracia, 96 de los informantes eligieron el siempre y casi siempre. En seguida, 84 participantes respondieron que los docentes diversificaron metodologías de enseñanza en medios virtuales para estimular el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 17.3.*Vivencias formativas en el confinamiento*

Ítems	Siempre	C a s i siempre	En ocasiones	Nunca
Los docentes priorizaron contenidos de aprendizaje para hacerlos accesibles a todos los estudiantes	87.3	6.2	4.2	2.3
El docente gestionó préstamo de equipo de cómputo para llevar a cabo tus actividades de aprendizaje virtual.	92.1	4.3	2.5	1.1
Tus docentes mediaron tu aprendizaje y te retroalimentaron tus logros y áreas de oportunidad en las evidencias de aprendizaje	82.7	13.8	5.2	3.5

Fuente: elaboración propia.

La tercera categoría que se presenta son las vivencias formativas en el confinamiento en ella se encontró que 94 participantes consideraron que durante el periodo de confinamiento, los docentes priorizaron contenidos de aprendizaje para hacerlos accesibles a todos los estudiantes; 90 de ellos respondieron que se realizaron adecuaciones al trabajo virtual para atender las necesidades educativas de los estudiantes que no contaban con recursos para el acceso a la virtualidad y 89 estudiantes señalaron la orientación a todos los estudiantes para la realización de las actividades de aprendizaje. Además, 96 de ellos, afirmaron que los docentes y directivos de la escuela se preocuparon para apoyar en prestar un equipo de cómputo a los estudiantes en condiciones muy adversas, lo que apoyo a que no abandonarán la carrera, con esto se confirma la hipótesis que el alumno al contar con el apoyo de docentes para contar con los recursos tecnológicos suficientes, con el profesionalismo y acompañamiento de los docentes afronta cualquier desafío.

Discusión

En la actualidad, sobre todo en el contexto de la educación normal, la frontera entre presencialidad y virtualidad se desdibuja. En la educación presencial, cada vez más se utilizan los medios virtuales como vehículos de interacción. Análogamente, en la educación virtual, la interactividad de los medios que hoy día están disponibles hace que el contacto con profesores y compañeros sea más frecuente e inmediato. El aislamiento que experimentaba el

alumno de la educación a distancia en sus primeras generaciones, llevada a cabo a través de los materiales impresos, el correo postal u otros medios poco interactivos y con tiempos de respuesta dilatados, viene siendo superado por el uso de las tecnologías de información y comunicación, lo cual requiere una nueva forma de conceptualizar la educación a distancia en la era de la Internet.

Para iniciar, en la categoría Aplicación de competencias digitales se reconoce la promoción del uso de herramientas digitales para favorecer el aprendizaje del estudiantado en entornos virtuales. De acuerdo con Rodríguez y Gómez (2021), es menester que los educadores se valgan de la tecnología para cubrir las necesidades educativas de los aprendices, lo que permite dar seguimiento a sus procesos de aprendizaje y apoyarlos en la construcción del mismo, principalmente cuando se trabaja en los medios virtuales.

Desde este planteamiento, la interacción estudiante-docente cobra un sentido vital para desarrollar el proceso de aprendizaje. Para el caso del trabajo durante el confinamiento social, se transitó de la presencialidad a los medios virtuales, por lo que las herramientas y plataformas digitales se convirtieron en un medio indispensable para establecer comunicación entre profesores y aprendices, y se tornaron herramientas fundamentales para la promoción del aprendizaje individualizado y la autonomía de los sujetos (Barrera & Guapi, 2020, p.7)

Con relación a la categoría Organización del ambiente de aprendizaje virtual, al igual que los escenarios físicos, la organización de los espacios virtuales influye considerablemente en la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que, considerar los recursos con que cuentan los aprendices para acceder a la virtualidad, fue sustancial para que el ejercicio docente garantizara la igualdad de oportunidades académicas (Acho, Díaz, Criollo, & García, 2021, p. 155) y asegurara la continuidad en los procesos educativos. Las herramientas tecnológicas no son mediaciones per se. El uso de estas se conecta con aspectos pedagógicos y didácticos que configuran la manera en que se relacionan los demás elementos para el aprendizaje y la formación como: Lo cognoscitivo, metacognoscitivo, los contenidos académicos de una asignatura y las actividades en donde la relación del tutor-estudiante y compañeros esta mediada por lo comunicativo.

La respuesta creativa y flexible del profesorado se reflejó en la diversificación de estrategias didácticas que centraron la atención en el estudiantado y que permitieron adecuar el trabajo para dar respuesta a las características personales (López, Ledesma, & Escalera, 2009). En consecuencia, se generaron climas virtuales que favorecieron la motivación, el interés y la participación de todos los estudiantes, con la intención de alcanzar los fines de la clase (López, Ledesma, & Escalera, 2009, pág. 9), es decir, el logro de los aprendizajes.

Al respecto de la categoría vivencias formativas, se cuestionó a los estudiantes acerca del trabajo que los docentes realizaron para priorizar los contenidos de aprendizaje. Las respuestas denotan que los profesores organizaron los contenidos de tal manera que permitieron orientar a los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje mediante la ejecución de un diseño didáctico que, más que encaminarse únicamente al cotejo de productos

académicos (Pérez y Andrade, 2020), posibilitó el acompañamiento y posterior logro de los objetivos de aprendizaje planificados.

Conclusiones

Llevar a cabo un acompañamiento adecuado, fue necesario pasar del simple desarrollo de la clase, la configuración de actividades en plataformas digitales y breves espacios de tutoría (Pardo & Cobo, 2020, pág. 68), a un seguimiento permanente de los procesos de aprendizaje. Se reconoce que la diversificación de las metodologías de enseñanza, así como la preparación del clima virtual de aprendizaje, son elementos esenciales cuando se trabaja en medios no presenciales. Puede inferirse que los ámbitos de esta categoría guardan relación con la mediación pedagógica, debido a que se enmarcan en las tareas vinculadas al diseño de la práctica docente, espacio desde el cual el profesor vislumbra el trabajo y considera los elementos que requiere incorporar a su ejercicio para atender a las necesidades de los aprendices. Se reflexiona que la organización y adecuación de contenidos durante el trabajo mediado por la tecnología, resultan acciones que favorecen la igualdad en el acceso de oportunidades de aprendizaje, y desde el marco de la inclusión educativa, son condiciones indispensables para evitar la exclusión escolar.

Referencias

- Acho, S., Díaz, M., Criollo, V., & García, O. (2021). EduSol. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000400153&lng=es&tlng=en
- Barrera, V., & Guapi, A. (2020). eumed.net. Obtenido de La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior: <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html>
- Bates, A. W. (1999). La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia . México: Trillas.
- Casanova, H. (2018). La educación y los retos de 2018: una visión académica. México: UNAM.
- EDUCO. (2021). COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. El Salvador: EDUCO.
- García Aretio, L., & Ruiz Corbella, M. (2010). La eficacia en educación a distancia: ¿Un problema resuelto? Teoría de la Educación. España: Universidad de Salamanca.
- Jorge, S., Sanz, I., & Capilla, A. (2021). Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19. Madrid: OEI.
- Keegan, D. (2021). Theoretical principles of distance education. . ROUTLEDGE. New York: Taylor&Francis Group.

- López, A., Ledesma, R., & Escalera, S. (2009). Ambientes virtuales de aprendizaje . México: IPN.
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del COVID-19. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- ONU. (Mayo de 2020). ONU. Obtenido de Población: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/population/index.Html>
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outlers School.
- Prieto Castillo, D., & Van de Pol, P. (2006). E-learning comunicación y educación: El diálogo continúa en el ciberespacio. . San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.
- Prieto, D. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Rodríguez, J., & Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la Covid-19: Revisión legislativa de las medidas según LOMCE. México: DOI.
- Salgado García, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado. San José Costa Rica: UCSCR.
- UNESCO. (2020). UNESCO. Obtenido de Interrupción educativa y respuesta al COVID-19: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponne>

Capítulo 18. Las percepciones de los estudiantes normalistas sobre los retos que enfrentan al elaborar su tesis, en época de Post pandemia.

Aurora Oliva Castelán Leines
Julia Abrego Escalante
Adolfo Franco Romero
María Sánchez Santiago

Centro Regional de Educación Normal CREN Benito Juárez

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.18>

Resumen

El objetivo de esta investigación es indagar los retos que percibieron las estudiantes, de la LEPREE en la elaboración de su tesis, en época de post pandemia. Es un estudio de caso, con un enfoque hermenéutico. Se aplicó un cuestionario a 40 estudiantes, utilizando la plataforma de Google Form. Los resultados obtenidos, destacan la selección de la tesis sin reconocer las implicaciones teórico-metodológico; también enfatiza que los espacios de formación no consolidan el desarrollo de las competencias investigativas. La asesoría, es la única vía que posee la institución para impulsar la producción de conocimientos científicos y saberes pedagógicos.

Palabras clave

Formación, investigación, retos, tesis.

Introducción

El modelo educativo de las escuelas normales recupera el enfoque basado en competencias, como un recurso, para que los futuros educadores desarrollen sus capacidades, para integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan resolver, de manera adecuada, las demandas y los problemas que enfrentan en su vida personal, profesional y laboral (SEP, 2018a). Desde esta perspectiva, es un reto para las escuelas normales implementar mecanismos de formación que conviertan a los docentes en investigadores participativos, de su propia práctica profesional.

El enfoque de formación del profesorado- investigador no sólo centra sus esfuerzos, en el desarrollo de conocimientos disciplinares, pedagógicos, sino que genera situaciones que llevan a los sujetos a investigar, pensar, reflexionar sobre lo que se hace, con la finalidad de detectar y resolver situaciones conflictivas (Imbernon, 2020).

Por ello, la tesis, como una modalidad de titulación, tiene como “objetivo construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que se requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina” (SEP, 2018b, p. 16). En este sentido, quienes obtienen el título en la Licenciatura en Educación Preescolar, con el plan de estudios 2018, mediante un proceso de elaboración de tesis tienen que generar o aplicar nuevos conocimientos para la explicación y comprensión de los fenómenos y para dar solución a problemas educativos.

Al regresar a clases presenciales, después de la pandemia, durante el ciclo escolar 2021-2022, se revisó el avance de 40 proyectos de investigación, que las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, elaboraron en la etapa inicial de su tesis. En el análisis de estos documentos, se detectaron insuficiencias, carencias y hasta desatención por aplicar una metodología de investigación de inicio a fin.

En consecuencia, se pudo advertir la falta de consistencia y rigor teórico- metodológico, en todos los elementos de los trabajos revisados. Lo anteriormente expuesto, se observa como una problemática, por el impacto que tendrá a futuro, en el desarrollo de trabajos académicos fundamentados, caracterizados por su validez y confiabilidad, en la aportación de nuevos conocimientos que fundamenten la explicación, comprensión de los fenómenos y la resolución de educativos.

Las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018), puntualizan que cada espacio curricular del plan de estudio desarrolla “la capacidad para aplicar distintos tipos de saber a problemáticas y necesidades teórico-prácticas de la docencia” (p.5). Sin embargo, los estudiantes, al regresar a clases presenciales, después de dos años de trabajo en línea, no manifiestan, en la elaboración de su modalidad de titulación, una actitud investigadora que señale el interés de cada estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos reales y relevantes de la profesión docente.

Conforme se iba desarrollando la pandemia, diversos estudios comenzaron a destacar las desventajas de trabajar en entornos virtuales. ESALC y UNESCO (2020) enfatizaron que las fórmulas tradicionalistas fueron las más utilizadas en las clases virtuales, porque reproducen las modalidades de enseñanza expositivas, a los que están acostumbrados los alumnos y que además son de su preferencia y comodidad. El rol pasivo de los estudiantes ante exposición de información, la comunicación unidireccional trajo consigo la transmisión de contenidos que pronto fueron olvidados y nunca aplicados en los contextos de práctica profesional. Lo que ocasionó problemas para desarrollar una actitud investigadora, en la que el estudiante analice, cuestione, y tome decisiones para resolver de manera proactiva los problemas que enfrenta su práctica docente.

Los objetivos de esta investigación consisten en indagar los retos que percibieron las estudiantes, de la LEPREE en la elaboración de su tesis, en época de post pandemia. Asimismo, se busca reconocer, al finalizar su tesis, los beneficios que otorgan a la investigación educativa, en su proceso formativo y en su futura profesión docente.

Los resultados de este estudio obligan, a los docentes formadores y estudiantes, a revisar la función de la investigación en los procesos de formación inicial docente; y a la escuela normal a revisar las políticas, recursos, acciones que brida para impulsar una cultura investigativa. De igual manera, brinda información tendiente a la mejora de los programas de asesoría dirigidos a la elaboración de tesis de titulación.

Revisión de la Literatura

En el regreso a clases presenciales, post pandemia, se pueden percibir los efectos y las consecuencias que tuvo la formación a distancia. Al respecto Trejo-Quintana (2020), insiste que hacer frente a la crisis sanitaria, no basta con hacer un seguimiento a las prácticas tradicionalistas que han sido evidenciadas por diversos estudios; el verdadero trabajo está en que los estudiantes “desarrollen habilidades para la investigación en línea, como procesos de comprensión lectora centrados en la autogestión y el análisis crítico de la información...fomentar en ellos la necesidad de plantearse preguntas y reflexiones que desborden el currículo escolar”(p.127).

La enseñanza tradicionalista que se vivenció en Educación Superior durante la pandemia conlleva a revisar el verdadero sentido de la institución escolar; y al mismo tiempo, repensar el currículo y la definición de contenidos enciclopédicos, disciplinarios alejados de la realidad. La educación a distancia demostró prácticas docentes hegemónicas, sin una función pedagógica. Esta modalidad de trabajo careció de procesos pedagógicos innovadores. Estos problemas educativos deben de impulsar cambios en la forma en cómo se enseña y en cómo se aprende; el trabajo durante el confinamiento demostró que se requieren cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas (Barrón, 2020).

El hecho de que las escuelas normales puedan trascender al método de enseñanza tradicionalista no es un tema nuevo. En la década de los noventa, surgieron políticas, modelos educativos que demandaron la superación de viejos esquemas y antiguas ideologías

obsoletas de enseñanza memorísticas alejadas de las realidades educativas. Imbernon (2020) señala que la formación del profesorado debía encaminarse al desarrollo de métodos, técnicas, habilidades, competencias necesarias que permitieran enseñar a sus futuros alumnos, en valores, dominio de emociones y aspectos ambientales. Al mismo tiempo, destacó el papel de la docencia para encontrar soluciones a situaciones problemáticas que se enfrentan en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

Es importante reconocer que el currículo de la LEPREE plantea el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los futuros educadores atender de manera eficaz, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas reales, que se presentan en sus contextos de práctica docente. Además, supone que no se conciba a la enseñanza, como la transmisión de conocimientos enciclopédicos y academicistas. Recupera una concepción constructivista, sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el alumno aprende de manera efectiva, cuando lo que se le enseña, se vincula con situaciones de la vida real. El uso de estrategias de intervención diferenciadas y activas favorecen la participación autónoma, colaborativa de los normalistas, en actividades significativas. (SEP, 2018, c).

Los estudiantes en la construcción de su documento de titulación deben demostrar su habilidad investigativa para “aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes” (SEP, 2018b, p.15); justamente la investigación científica se guía con estos referentes, “la teoría y el método forman una unidad constitutiva del quehacer científico” (Marradi et al; 2007, p.67).

Schmelkes et al. (2017), advierte que la investigación educativa pareciera que no ha llegado a las aulas; y se sabe que no ha impactado en la transformación significativa de los procesos educativos. Ello debe de obligar a que las instituciones se cuestionen ¿para qué se investiga?, ¿Qué se está haciendo en las tutorías? ¿Cómo se están planteando los proyectos de formación de investigación? ¿Cuáles son los aportes y el nivel de incidencia en la toma de decisiones? Los autores también destacan como una necesidad, el desarrollo de aspectos éticos que consideren el desarrollo de valores y actitudes investigativas que creen compromisos, responsabilidades, tanto del formador, como del estudiante para demostrar honestidad y formalidad, en todo proceso investigativo, que se plantea desde la construcción del proyecto hasta el informe riguroso y metodológico sobre los resultados obtenidos.

Un aspecto muy importante que se debe de considerar en la formación de docentes investigadores radica en las acciones que implementan las institucionales para impulsar la investigación en los entornos educativos. Jiménez et al (2014), mencionan como un reto identificar las políticas, los recursos, técnicas, actividades, y experiencias de aprendizaje que brindan las instituciones en el campo de la investigación, dado que estas acciones y condiciones pueden favorecer o limitar la producción investigativa.

Cobarrubias et al. (2016), realizaron un estudio en el que ponen en evidencia los principales retos y desafíos que enfrentan no solo los estudiantes en el proceso de titulación, sino la misma institución educativa. En los resultados, se destaca que los alumnos seleccionan la tesis sin reconocer el dominio e implicaciones de los aspectos metodológicos para su

elaboración; también enfatiza que los espacios de formación no han consolidado el desarrollo de las competencias investigativas en el alumnado. Se identificó que el papel de los asesores es fundamental para el éxito del trabajo; sin embargo, señala que es necesario cuidar su perfil docente, las cargas de trabajo, la experiencia en investigación y en la dirección de tesis.

Un tema importante, consiste en reconocer que el proceso de elaboración de tesis es considerado por los estudiantes normalistas como una actividad problemática y difícil. Los principales desafíos en la elaboración tienen que ver con el enfoque o método para abordar el objeto de estudio. Pasar del qué hacer al cómo hacerlo fue una transición compleja y angustiante. Además, de que existe un rechazo a la investigación como práctica social. No fue raro saber que los estudiantes nunca se imaginaron llevar a cabo un proceso de investigación científica. Un escenario deseable para promover la escritura investigativa, consiste en que las instituciones expandan sus concepciones sobre lo que es un texto académico y que ofrezcan verdaderas oportunidades para que los estudiantes aprendan discursos expositivos-argumentativos. Torres et al. (2017).

Con lo anteriormente expuesto, se puede explicar la relevancia que tiene en la formación inicial docente, establecer mecanismos que desarrollen las competencias de los estudiantes para generar o aplicar nuevos conocimientos. Dado que la educación “requiere poner en práctica nuevas propuestas, que promuevan la investigación desde nuevos paradigmas para construir otras posibilidades pedagógicas y educativas” (Muñoz, 2019, p.133).

Metodología

Esta investigación utiliza el estudio de casos, como una estrategia metodológica para describir los retos personales y académicos que enfrentaron los estudiantes normalistas al elaborar su tesis, en época de post pandemia. Al mismo tiempo, pretende identificar las experiencias, recursos teóricos-metodológicos de la investigación que brindaron diferentes espacios curriculares para la explicación de fenómenos educativos, la resolución de problemas y la mejora de la práctica docente.

El enfoque hermenéutico, interpreta información para describir los distintos factores que ejercen influencia en la construcción de las tesis, en una escuela normal; además pretende reconocer, al término del proceso de titulación, los beneficios que otorgan los normalistas a la investigación educativa.

Stake (1998), plantea que la visión del estudio de casos, parte de los métodos etnográficos ya permite a los grupos sociales conocerse a sí mismos, y a la realidad que los rodea, pues trata de comprender cómo ven las cosas los actores, cómo es el comportamiento de las personas estudiadas. Por ello, es importante la selección de fuentes de información. En este caso la muestra de estudio es teórica. El grupo en que se centró la investigación, fue de 40 alumnas de la LEPREE, quienes optaron por titularse con la modalidad de tesis de investigación, en el ciclo escolar 2021-2022, en una escuela normal de la Ciudad de Pachuca, Hgo.

En la recolección de la información, se utilizó la encuesta por cuestionarios con preguntas abiertas; previamente elaborados y piloteados, por medio de la aplicación de formularios de google. Al finalizar el proceso de titulación, las egresadas fueron convocadas por Google meet para explicar el proyecto de investigación y solicitar su participación en este estudio; vía whats app, se envió el link del cuestionario electrónico y fueron otorgados 15 días para su contestación.

En el análisis de la información, se agruparon las preguntas del instrumento, con sus respuestas en una matriz de consistencia para descubrir las relaciones entre hechos, actores, factores y contextos. Se constituyó como referente: “investigar las experiencias vividas por los individuos, relacionándolas con su contexto sociohistórico y cultural” (Valles, 1999, p.24). Para el tratamiento de los datos se construyeron categorías provisionales, que con el tratamiento estadístico descriptivo utilizado se afinaron, lo que permitió organizar los resultados. Para validar la información se realizó una triangulación teórica.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron al aplicar el cuestionario. La información se presenta en orden un descriptivo:

Gráfica 18.1



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 18.1 es importante señalar, que antes de elaborar la tesis, el 30% del alumnado manifestó no haber realizado ningún proyecto de investigación durante su proceso formativo; el 30% expresó que participó en el Encuentro Virtual de Investigación Educativa realizado por la escuela normal, y el 40% realizó un proyecto de Investigación-Acción, en un curso de quinto semestre, durante el confinamiento.

Gráfica 18.2



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 18.2 es relevante reconocer que los retos que enfrentaron los estudiantes para elaborar su tesis, después de la pandemia: el 25% le fue sumamente difícil problematizar, dado que en tiempos de pandemia no realizaron análisis de sus prácticas educativas, el 30% manifestó desconocer la propuesta metodológica para elaborar su tesis, 25% se sintió abrumado por problemas emocionales, familiares y económicos vivenciados; 20% declaró no haber analizado fenómenos educativos, en sus cursos dado que sus maestros únicamente les solicitaba entrega de reportes de lectura.

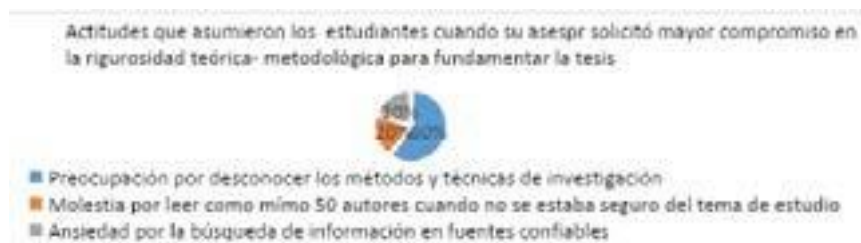
Gráfica 18.3



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 18.3 se observa que el 30% expresó que la mayor dificultad que enfrentaron en la elaboración de su tesis consistió en definir el objeto de estudio, el 20% fue el planteamiento del problema, y el 50% enfatizó tratar de entender la metodología planteada por el asesor.

Gráfica 18.4



Fuente: elaboración propia

La gráfica 18.4 demuestra un aspecto relevante, fue reconocer la actitud y lo que significó para las estudiantes, al momento de ser informadas por sus asesores, sobre la necesidad de emplear con mayor compromiso y rigurosidad los recursos metodológicos para fundamentar su tesis; al respecto se puntualiza: que el 60 % mostró preocupación porque desconocían la manera teórica, los métodos y las técnicas de investigación; el 20% expresó molestia por sentir la obligación de leer, como mínimo, a 50 autores para elaborar su documento de titulación, cuando no estaban seguros de la elección de su tema; 20% opinó sentir ansiedad por la búsqueda de información, en fuentes confiables de información.

Gráfica 18.5.



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 18.5 el estudiantado reportó que, durante la elaboración de su tesis, los medios tecnológicos y las fuentes de información científica utilizaron fueron: 70% Google académico; 20% Redalyc; 10% Bibliotecas virtuales de UNAM. Es importante resaltar la falta de mención del empleo de fuentes bibliográficas, sitios de consulta, videos o enlaces propuestos en los programas de estudio de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018.

Gráfica 18.6



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 18.6. Los futuros educadores, al finalizar su tesis consideran que el uso de la investigación beneficia en su formación y en su desempeño docente en: 50% en la explicación de fenómenos educativos y solución a problemas educativos; 20% aplicación de la teoría para orientar la práctica docente, 30% generar nuevos conocimientos para fortalecer sus competencias profesionales.

Discusión

Los resultados de esta investigación tienen como limitantes que la muestra de este estudio de caso, es pequeña y fue conformada únicamente por estudiantes. Sería conveniente diversificar las fuentes de información, de tal manera que participen asesores de tesis, docentes, directivos; además de realizar un análisis documental del plan y programas de estudio para establecer los espacios curriculares que ofrecen herramientas de investigación.

Sin embargo, los resultados de este estudio coinciden con la investigación realizada por Cobarrubias et al (2005), cuando señalan que la mayor parte de las estudiantes expresan que, antes de elaborar su documento de titulación, no tuvieron la oportunidad de aplicar procedimientos metodológicos dirigidos a generar o aplicar nuevos conocimientos, en el campo educativo. Se destaca que los alumnos seleccionan la tesis sin reconocer las implicaciones teórico-metodológico que demanda su elaboración; también enfatiza que los espacios de formación no han consolidado el desarrollo de las competencias investigativas en el alumnado.

Se encontró que el centro educativo, no ha logrado generar acciones para elevar la producción científica entre su comunidad estudiantil; esta situación, se pone en evidencia cuando las estudiantes expresaron que durante todo su proceso formativo, durante la pandemia, únicamente tuvieron dos actividades que les permitió tener un primer acercamiento con el uso de metodologías de la investigación educativa. Incluso señalan que no llevaron a cabo procesos de reflexión sobre su práctica profesional, realizada en entornos virtuales. Esta situación coincide con Jiménez et al (2014), quienes puntualizan que es un reto para las escuelas normales brindar recursos, técnicas, actividades, y experiencias de aprendizaje que favorezcan la producción investigativa, a lo largo de todo su trayecto formativo.

Un hecho que se encontró, de manera constante, fue que las estudiantes señalaron que, al momento de elaborar su tesis, percibieron bajos niveles de competencias para formular el tema y problema de estudio, los objetivos no daban cuenta del alcance e intención de la investigación. A los estudiantes les causó mucha dificultad entender los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos, proporcionados por sus asesores para desarrollar el objeto de estudio. Además, las futuras educadoras percibieron como una problemática no haber tenido la oportunidad de reflexionar los problemas y fenómenos educativos que se suscitaron, en el trabajo virtual durante la pandemia. Estas circunstancias ocasionan que los normalistas manifiesten sentimientos como ansiedad, molestia y preocupación por fundamentar aspectos teóricos- metodológicos para elaborar su documento de titulación.

Este escenario, es el mismo que advierten Schmelkes et al. (2017), cuando señalan que la investigación educativa pareciera que no ha llegado a las aulas; y se sabe que no ha impactado en la transformación significativa de los procesos educativos. Ello debe de obligar, a la escuela formadora a emprender un proceso de reflexión y se cuestione ¿para qué se investiga en educación?, ¿Qué se está haciendo en las asesorías para elaborar los documentos de titulación?, ¿Cómo se están planteando los proyectos de formación para el desarrollo de la investigación?

También coincidimos con los autores cuando señalan, como una prioridad, desarrollar actitudes éticas para el desarrollo de la investigación. Es necesario crear las condiciones académicas para que tanto docentes como estudiantes asuman compromisos, responsabilidades, en el desarrollo de todo proceso investigativo.

Este estudio recabó información, que demostró que cuando los normalistas encuestados culminaron su tesis, con la guía de sus asesores, logró culminar un proceso sistemático de investigación. Logrando percibirse como un sujeto capaz de generar nuevos conocimientos para construir nuevas explicaciones sobre fenómenos educativos y dar solución a problemas educativos y encuentra en la investigación una vía para fortalecer sus competencias profesionales. Por lo tanto, se puede afirmar que la asesoría es la única vía que ofrece la institución para el desarrollo de habilidades investigativas. En este sentido al igual que Muñoz (2019), señalamos que cuando se ponen en práctica nuevas propuestas, que brinden herramientas a los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar los resultados de la investigación para enfrentar conflictos reales, para construir posibilidades pedagógicas y educativas que permitan la mejora de su quehacer docente.

Con lo anteriormente expuesto, es un reto para la escuela normal establecer mecanismos de formación que desarrollen una actitud investigativa ante los problemas y fenómenos educativos que ocurren en el entorno de práctica profesional.

Finalmente, recuperamos las ideas plasmadas por Imbernon (2021), en este sentido a medida que tanto docentes como las instituciones empoderen a los estudiantes normalistas y se despierte su conciencia de que son sujetos capaces de producir sus propios saberes pedagógicos se puede construir una identidad profesional como agentes de cambio. Para ello, resulta indispensable considerar que las instituciones definan políticas que generen condiciones para que los procesos de la investigación sean trabajados en los diferentes espacios curriculares. Los estudiantes se podrán percibir como agentes de cambio cuando se les brinde la oportunidad cotidiana de analizar problemas o una situaciones, cuando ejercita su habilidad para obtener y utilizar información para dar una solución; cuando en su actuar docente plantea hipótesis y la pone a prueba o verifica. Es así como se fomenta una actitud científica, abierta y comprensiva frente a las realidades educativas.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen en manifiesto que las futuras educadoras, durante su trayectoria académica no tuvieron la oportunidad de utilizar recursos teóricos-metodológicos de la investigación para explicar fenómenos educativos, resolver problemas y mejorar su práctica docente. Al respecto, se expone la necesidad de que la escuela normal debe de fomentar la investigación para ayudar a los estudiantes a aprender a tomar decisiones, a adquirir los saberes y competencias requeridas para en la enseñanza.

Las comunidades educativas tienen como un reto, crear una cultura investigativa que asegure, desde los primeros semestres, la construcción de saberes pedagógicos y conocimientos científicos que fortalezcan la práctica educativa e intervención pedagógica, diferenciada que responda a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

El análisis de los datos obtenidos en este estudio, develaron que el trabajo docente que se desarrolló en la pandemia, en la modalidad virtual, prevalecieron las prácticas positivas y expositivas cuyo fin fue el cumplir con la entrega de tareas y actividades, sin debatir y reflexionar entorno a los problemas reales que los estudiantes enfrentaron, en sus contextos de práctica.

Desde esta perspectiva, la formación inicial de docentes requiere de prácticas pedagógicas situadas que, bajo un enfoque basado en competencias, desarrollen la capacidad de los normalistas para aplicar saberes en la resolución de problemas educativo y en consecuencia, mejore la práctica profesional a partir de desarrollar una práctica reflexiva, democrática, inclusiva, pertinente y de calidad.

Se concluye este trabajo, resaltando como una prioridad, el establecimiento de mecanismos, de formación que empoderen a sus estudiantes, en el uso de metodologías de investigación, que impulsen la producción de conocimientos científicos y saberes pedagógicos para la impartición de una educación en inclusión y equidad.

El trabajo a futuro para darle continuidad a este trabajo, consiste en identificar las políticas, los planes de estudio, los recursos, acciones y experiencias de aprendizaje que brinda la escuela normal que pueden favorecer o limitar la producción investigativa.

Referencias

- Aguilar F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI, N° 3, 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones en México en Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>.
- Cisneros, J. L. y Estrada, J. L. (2018). Introducción. En Cisneros J. L. y Sánchez
- Covarrubias Pizarro, P., Armendáriz Martínez, E., y Garibay Moreno, C. S. (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalista. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa RECIE*, pp. 511-518
- Covarrubias, Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, vol.23, No.1, 149-158. : <https://doi.org/10.36390/teles231.12DOF>. (2020).
- IESALT & UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Imbernón, F. (2020). La formación del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Científico profesional de la pedagogía y psicología*, No.5, 102-112. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/93-1-241-1-10-20201216%20(3).pdf
- Jiménez J. Moreno Bayardo, Torres J.(2014). Aportación de lectores académicos a la formación para la investigación educativa. *Educare*. 18(2), 321-332. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1941/194130549017/>
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Muñoz, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>.
- Schmelkes, C; Mata, A; López L; Padilla,M. (20 al 24 de noviembre de 2017). Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. En R. Torres (Presidencia), XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Simposio llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- SEP. (2018a). Estrategias en el marco del Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México.
- SEP. (2018b). Orientaciones curriculares para la Formación Inicial. SEP
- SEP. (2018c). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Stake E, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. SL
- Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., y Ávila Berbena, M.J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. *CONISEN Investigar para formar*, pp.1-13.
- Trejo- Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México en Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis

Capítulo 19. Freinet y las prácticas sociales de lenguaje en Educación Secundaria.

Rubén Ramírez Ramos,
Hilda García Pereda
Francisca Lorena Gómez Melo
Jorge Hernández Márquez

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.19>

Resumen

Este reporte final de investigación parte del interés por comprender cómo las técnicas Freinet favorecen las prácticas sociales de lenguaje en la educación secundaria. Se trata de una investigación cualitativa con un interés explicativo, la metodología utilizada es el estudio de casos, el cual se integró con dos experiencias de enseñanza de estudiantes que cursan el último semestre de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación básica. El trabajo se desarrolló en dos comunidades bilingües lo que potencializó las competencias comunicativas de los alumnos de secundaria a través de participar activamente con las técnicas freinetianas. Los hallazgos refieren a la importancia de articular la intervención docente con el uso del lenguaje en el contexto inmediato; además de la necesidad de fortalecer la capacidad de análisis crítico de los productos que las prácticas sociales del lenguaje promovidas al interior de las aulas.

Palabras clave

Literacidad, formación docente, práctica profesional, técnicas Freinet.

Introducción

La pedagogía de Freinet busca dar la palabra a las y los estudiantes, considerar sus intereses y experiencias para nutrir los procesos dentro del aula con sus aportes; al tiempo que se hace esto, se busca trascender las cuatro paredes para incidir en una transformación no sólo personal, sino social. Las técnicas Freinet tienen una relación directa con procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se generan interacciones y aprendizajes significativos; se convierten en dispositivos que facilitan promover procesos más dinámicos, independientes, críticos, y sobre todo, vinculados con el mundo real, de manera que se logra responder a las necesidades intereses y posibilidades de las y los adolescentes.

La pregunta general que orientó la investigación fue: ¿de qué manera las técnicas Freinet pueden favorecer las prácticas sociales del lenguaje en algunos grupos de educación secundaria baja?.

En el plan de estudios para la educación secundaria en México, las prácticas sociales del lenguaje implican la producción contextualizada del lenguaje de manera oral o escrita, con finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos; el aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar textos; así como el análisis o la reflexión sobre la producción lingüística (SEP, 2017).

En este sentido, las técnicas Freinet mantienen una estrecha relación con las prácticas sociales de lenguaje, pues se busca impulsar el trabajo cooperativo y autónomo, la creatividad y sobre promover diferentes prácticas comunicativas en diferentes interacciones socioculturales.

Al tratarse de estudiantes de educación secundaria, resulta obvio que las técnicas freinetianas no tienen un propósito alfabetizador, se entienden en un sentido más amplio, implica aspectos de entendimiento e interrelación de significados culturales que involucran necesariamente, tanto a las dimensiones contextuales y socioculturales del aprendizaje, como también a los procesos mentales de contexto y circunstancias sociales en que se adquieren (Merino y Quichiz, 2013, en Riquelme y Quintero 2017), por ello se usa la noción de literacidad. En este sentido, se asume que las y los normalistas, en sus procesos de práctica profesional, desarrollan su didáctica referida a la enseñanza del español en el marco de la educación secundaria, no sólo con base en lo que se aporta desde los cursos obligatorios en su plan de estudios, sino que, en palabras de Daniel Cassany, deben de aprender a considerar el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (2005) y esto implica considerar en los procesos de enseñanza, un enfoque sociocultural además del psicolingüístico.

Revisión de la Literatura

La principal razón en el proceso de revisión de la literatura tuvo un enfoque en prácticas o aplicaciones (Cooper, 1998), la intención fue clarificar si existía una aplicación de las técnicas Freinet en la educación secundaria, aunque se consideró que fueran referidas a prácticas profesionales de futuros docentes, no era una condicionante; y, en un segundo momento, se consideró el enfoque teórico de la literacidad. La meta fue una identificación de temas centrales con una cobertura exhaustiva considerando la población de educación secundaria baja (7° a 9° grados).

Los criterios de selección de estudios empíricos, fueron reportes finales de investigación publicadas, algunas tesis, memorias de congresos en revistas indexadas dentro de buscadores académicos como Google Académico, Redalyc y RefSeek con fecha de publicación 2018 y posteriores. Se identificaron cuatro reportes de investigación (España, Perú y México), cuatro tesis (España, Argentina y México) y una memoria de Congreso, todos relacionados con el abordaje de éste tema, pero no en educación secundaria, ya que las técnicas freinet fueron desarrolladas en primaria y en la universidad ya sea para mejorar los procesos de comunicación entre el estudiantado, o bien mejorar las prácticas docentes para impactar en sus grupos; por lo que fueron discriminados y sólo se concretó en educación secundaria. Arteaga y Carrión (2022) de la Universidad César Vallejo de Perú, sobre la determinación de desarrollar las habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación básica media (equivalente a secundaria en México), a partir de un modelo psicopedagógico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la limitante de dicho trabajo fue la pandemia de Covid-19 pues no existió dicha intervención con los estudiantes. El modelo estaba compuesto por dos dimensiones, la primera psicológica-procesos mentales y emocionales, donde los docentes debían favorecer en los alumnos la expresión oral (sentimientos, creatividad y talento) y las interacciones sociales (aprendizaje colaborativo e investigación); y la segunda dimensión fue la pedagógica, se trabajaría con diversas estrategias didácticas acompañadas de las técnicas freinetianas para desarrollar la escritura, lectura y trabajo en equipo. Este proyecto al no ejecutarse por la pandemia, no se observan resultados, sin embargo, es una organización diferente para abordar la expresión oral y escrita.

Otro reporte de investigación es: La literacidad dentro de la educación secundaria en Chile (Godoy, Fernando, 2018) buscó conocer cómo los estudiantes gestionan las fuentes de información histórica en el aula, cuándo aprenden a leer, analizar e interpretar las mismas. Exploró los factores favorecedores o bien que dificultaron el desarrollo de una actitud crítica hacia la diversidad de fuentes primarias y secundarias. Dicha investigación partió de un estudio de caso con cuatro grupos de estudiantes de historia de tres centros educativos. Una de las conclusiones es que los profesores son los mediadores para que los estudiantes investiguen en internet, ya que es considerada como una dificultad, pues no se utilizan las fuentes para enseñar a los mismos a evaluar su fiabilidad, distinguir hechos de opiniones o identificar la intencionalidad o ideologías presentes en ellas.

Sandoval Alvarado, Zanotto González (2022) realizaron una “investigación cualitativa donde analizaron el currículo de la educación secundaria dentro del área de lenguaje en México y las prácticas docentes y su relación con la enseñanza de la literacidad crítica”, dicha investigación creó el método de análisis de contenido estableciendo categorías sobre literacidad crítica referente al aprendizaje y otra enfocada a la enseñanza como las estrategias didácticas de los docentes de español. Evidenciaron que en los procesos de evaluación los estudiantes pudieron analizar contenidos de textos, filtrando y seleccionando información diversa, fortalecieron su autonomía, aprenden a leer, analizar e interpretar, discriminar dichas fuentes (p. 17). Por otro lado, promocionaron habilidades para la lectura y escritura permitiendo a los estudiantes desenvolverse en la sociedad actual. Los autores cuestionan desde la literacidad crítica sobre el uso indiscriminado de las tecnologías que sustituyen procesos esenciales de lectura y escritura como son: correcciones gramaticales, ortográficas, identificación de ideas, lectura en voz alta, ya que el estudiante debe saber realizarlo. Ambos estudios presentan un análisis sobre el desarrollo de los procesos de comunicación oral, escrita, discriminación de información, etc. donde de forma seccionada se evidencian avances en los aprendizajes de los estudiantes o bien los procesos de enseñanza de los profesores.

Las prácticas sociales del lenguaje tienen que ver con la interacción que se da en los contextos y ámbitos comunicativos con el uso del lenguaje propio de una comunidad, para Bordieu (citado en SEP, 2017) “el sistema de disposiciones que estructuran el lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente, que se constituye en la acción —las prácticas culturales— y se orienta hacia funciones específicas” (p. 169). De acuerdo a lo anterior, se puede entender que es importante la comunicación y la interacción de las personas, y para ello se debe considerar la escritura y la lectura.

La noción de lenguaje como conjunto de prácticas implica un conjunto de procesos sociales que conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales compartidas. Las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito y, aunque son los individuos quienes las adquieren y usan, constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales e ideológicas compartidas (SEP, 2017, p. 167-168).

Por otro lado, a principios del siglo XX, Freinet presenta una propuesta pedagógica centrada en los intereses de los niños para poder crear y expresarse, en reformar las prácticas de enseñanza específicamente en infundir en los docentes “el amor a su oficio, y así, el amor a los niños. Al mismo tiempo recuperarán la sensibilidad, el equilibrio, la maestría y la autoridad, factores esenciales de la eficiencia y el éxito” (Freinet, 1964, p. 8), y en renovar las bases de la escuela del pueblo; lo que se denomina pedagogía Freinet de la escuela moderna.

Los fundamentos esenciales de la Pedagogía Freinet son el trabajo cooperativo, la recuperación de la vida familiar y la escolar, la motivación permanente, el reajuste y disposición de la cultura y el rechazo a que solo a través de la voz del maestro se puede aprender, pues su propuesta señala la oportunidad que tiene el alumno de pensar y ser un sujeto activo para llegar por sí mismo al conocimiento.

En la pedagogía de Freinet se habla de técnicas y no de un método, pues de acuerdo a sus palabras “el método es un conjunto hecho completamente por su iniciador, hay que tomar tal como es, y en el que sólo el autor tiene autoridad para modificar los datos” (Freinet, 1964, p. 33) a diferencia de las técnicas que no tienen el objetivo de ser rígidas, sino más bien se van potenciando al paso de los años.

La pedagogía freinetiana se centra más en una escuela dinámica, que una escuela activa, pues para él, este espacio se convierte en algo vivo, que es la continuación de la vida de la familia, dando importancia al contexto del que provienen los niños. En resumen, como expresa Bourdarias citado en Belperron (1995), la filosofía freinetiana favorece el “desarrollo de la personalidad mediante la libre creación en un clima de confianza y de colaboración y en un ambiente de riqueza intelectual y afectiva” (p. 41).

Freinet (1964) propone diversas técnicas que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión, la cooperación y la investigación del entorno, las cuales tienen como base funcional la comunicación.

De las técnicas propuestas por Freinet se retomaron:

a) La imprenta escolar: Permitió traducir el texto vivo en un página escolar, que consistía en la preparación del texto para la realización de la lectura impresa; pudo observar el entusiasmo y disposición de los estudiantes encontrando durante el mismo (...) “un proceso normal y natural de la cultura: la observación, el pensamiento, la expresión natural, se convertían en un texto perfecto (...) el pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura” (Freinet, 2016, p. 16).

b) El texto libre: consistía en facilitar la redacción libre de las y los estudiantes, dejando de lado la redacción impuesta, lo que conllevaba a “(...) espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima y permanente con el medio, expresión profunda del niño” (Freinet, 1973, p.6). Un principio básico de Freinet a considerar en esta técnica es que “El texto libre no debe ser un elemento marginal en el trabajo escolar, ha de convertirse en su punto de partida y en su centro” (Freinet, 1973, p. 7). Desde este punto, aboga por relacionar las producciones de los niños con el trabajo que se desarrolla en el aula, de tal manera que no quede como un simple escrito fragmentado, sino que pueda ser de utilidad en otros cursos.

c) Las conferencias: Para Freinet es importante que los estudiantes compartan los resultados o textos libres que surgen de las investigaciones que realizan, para ello propone la técnica de las conferencias basada en el aprendizaje colaborativo. A través de ella se desarrollan habilidades de comunicación al socializar los aprendizajes y es una gran oportunidad de reforzar los conocimientos.

d) La asamblea en clase: sugiere dar un espacio y un tiempo escolar a los educandos con la finalidad de que planteen los problemas a los que se están enfrentando para la realización de sus proyectos, de tal manera que busquen la manera de poder solucionarlos, lo que conlleva a una planeación y revisión del trabajo de forma colaborativa y de la vida del grupo – clase.

e) Los ficheros escolares: son creados por los estudiantes en dónde recopilan toda la información obtenida de la búsqueda, indagación y análisis, mismos que se encuentran adaptados al contexto, sus intereses y capacidades

f) El periódico mural: Es una propuesta de trabajo para realizar durante la semana y que consiste en poner cada semana en la clase un mural dividido en tres partes: crítico, felicitó y propongo; las y los estudiantes van escribiendo en la columna que consideren, siempre y cuando los textos vayan firmados. En la asamblea semanal se repasará el periódico mural y se realizará un debate de lo que se encuentre allí expuesto.

Metodología

Sin dejar de considerar las divergencias sobre si el estudio de casos es un método de investigación, una técnica o como algunos otros señalan, parte de la observación; en esta investigación se asumió que el estudio de casos implica el estudio de una particularidad y de su complejidad en su singularidad, y se considera que los resultados son generalizables en tanto la información permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo, como lo señala Stake (2010).

El tipo de caso en esta investigación es instrumental, pues tiene una finalidad analítica, no se pretendió construir una muestra representativa, se trata de dos casos significativos, puesto que, fueron estudiantes normalistas quienes se propusieron la utilización de las técnicas Freinet en las escuelas en las que desarrollaron práctica profesional como lo señala el Plan de Estudios 1999 para las diferentes licenciaturas de educación secundaria.

El objetivo general de la investigación es comprender cómo las técnicas Freinet favorecen las prácticas sociales del lenguaje en la educación secundaria. Se partió del supuesto de que las técnicas freinetianas facilitarían el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje considerando la flexibilidad de elección de las temáticas y los procesos por parte de las y los estudiantes.

El caso se integró con las experiencias de trabajo docente en dos escuelas, una de ellas es la escuela telesecundaria “Sebastián Lerdo de Tejada y Corral”, se ubica en Tenamicoya, en el municipio de Zontecomatlán, en el estado de Veracruz, es una comunidad indígena en la que se habla la lengua Ñha Ñhú (Otomí) en la cultura de la gente que en ella habita, el 41.61% de la población habla Ñhañhu (Otomí) y español, el 0.62% sólo habla Ñhañhu (Otomí). Estos datos corresponden al censo del 2020 del Instituto nacional de geografía, estadística e informática (INEGI), en él se señala que el 78.88% de la población de la localidad es considerada indígena.

La escuela telesecundaria en Tenamicoya es unitaria (un solo docente es responsable de los tres grados). En el ciclo escolar 2019-2020, periodo en el que se desarrolló la práctica docente, la matrícula se conformaba por 28 alumnos; en 1º grado nueve estudiantes, (seis mujeres y tres hombres) con un rango de edad de 11 a 12 años, 2º grado 13 estudiantes (seis mujeres y siete hombres) con un rango de edad de 12 a 13 años y 3º grado seis estudian-

tes (cinco mujeres y un hombre) con edades que van desde los 13 a los 15 años. La práctica profesional se desarrolló con 2º y 3er grado.

La segunda escuela telesecundaria que se consideró fue la No. 310, se ubica en la localidad de Atempa, pertenece al municipio de Calnali, en Hidalgo. De acuerdo con el INEGI, está catalogada con un grado de marginación alto; es una localidad indígena donde mayormente se habla la lengua náhuatl. La Escuela Telesecundaria 310, es de turno matutino y es considerada multigrado (bidocente). En el ciclo escolar 2019-2020 la matrícula estaba conformada en 1º grado cinco estudiantes, 2º grado dos estudiantes y 3º grado con diez estudiantes, esto es un total de 17 adolescentes.

En estos dos contextos las normalistas, a través de la práctica docente debieron fortalecer sus competencias profesionales, específicamente la que refiere a “proponer situaciones de aprendizaje en telesecundaria, considerando los enfoques del plan y programa vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes”. (SEP, 2018. p. 125)

Para la recolección del dato empírico se utilizaron, básicamente, la observación no participante, la entrevista y la revisión documental.

La observación, como señala Robert E. Stake (2010) implica una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis. Se realizaron entrevistas a las normalistas, en este sentido no se construyeron cuestionario iguales para ambas. Se trató de rescatar las experiencias únicas y las historias especiales vinculadas al objeto de estudio.

Para el análisis e interpretación del dato empírico se recurrió al análisis del contenido de los diarios del profesor de ambas normalistas, los proyectos y planes de trabajo, así como las secuencias didácticas. Una técnica para validar la información fue la triangulación de fuentes, lo cual permitía profundizar en el análisis de la práctica profesional y caracterizar con mayor precisión los casos.

Para la triangulación de las fuentes de datos, como señala Stake (2010), observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente (p.98). Para poder lograr un entendimiento de los casos, se delimitaron algunas categorías analíticas que facilitaran dicha labor.

El proceso anterior se apoyó en la revisión de los interesados, éste proceso implica que las normalistas examinaron los borradores con las apreciaciones que se habían realizado con las apreciaciones generadas a partir del análisis de su desempeño y las dinámicas generadas con el uso de técnicas Freinetianas.

Resultados

Para el análisis de los casos se consideraron diez categorías de análisis que fueron transversales en el proceso de recuperación del dato empírico: elección de la técnica freinetiana a utilizar, pertinencia de la técnica, consideraciones organizacionales, tiempo, recursos y materia-

les de apoyo, habilidad comunicativa que se promueve, tipo de organización para el trabajo, función social mayormente implicada, contexto en el que se aplicaría la función del lenguaje (interpersonal, escolar, familiar, social), logro del propósito planteado y la promoción de las habilidades comunicativas.

La intervención docente en las escuelas telesecundarias por parte de las Normalistas se desarrolló durante el ciclo escolar 2019-2020 en períodos intensivos de práctica profesional, desde el mes de octubre a mayo respectivamente.

El proceso para la recogida de datos respecto de los dos casos, no implicó particularmente alguna dificultad, el acceso a las instituciones educativas, así como los espacios para el intercambio y obtención de mayor información, de discusión de los datos obtenidos y la triangulación de la información se dio siempre en los espacios académicos ya establecidos en los programas de estudio de la licenciatura.

Se realizaron visitas de acompañamiento durante la semanas de trabajo docente a las Normalistas en las dos escuelas telesecundarias; esto facilitó la realización de las entrevistas abiertas tanto al personal docente titular de los grupos, así como a algunos estudiantes. Se aplicaron instrumentos específicos como listas de cotejo o escalas estimativas que estaban dirigidas a valorar el trabajo docente de las Normalistas.

En las primeras semanas de acompañamiento a las Normalistas, se validaron las categorías de análisis construidas a priori; pero por su carácter integrador, se decidió que durante el proceso de planificación de la intervención docente, el desarrollo de la práctica profesional de las Normalistas y las sesiones de análisis del trabajo realizado en los espacios de tutoría para la construcción del documento de titulación en la escuela normal, las categorías centrales para el estudio del caso serían: los criterios para la elección de la técnica freinetiana a utilizar, la habilidad comunicativa que se promovía y el contexto en el que se aplicaría la función del lenguaje.

Las técnicas aplicadas en las escuelas telesecundarias fueron seleccionadas por las normalistas, obedeciendo a las características y necesidades de los grupos de estudiantes, un factor determinante fue la lengua materna distinta al español que se habla en el lugar por la limitante que tienen para comunicarse con personas ajenas a su comunidad, en el caso de ambas escuelas tienen como coincidencia que las escuelas primarias de las que provienen también son multigrado y llegan a la secundaria con debilidades en lecto escritura. En ambos casos coincidieron con las técnicas del periódico mural y la conferencia, mientras que para la escuela Telesecundaria No. 310 de Atempa además se empleó el texto libre y la asamblea; en la escuela Telesecundaria “Sebastián Lerdo de Tejada” de Tenamicoya, además de las ya mencionadas, se trabajaron la historia viva y la imprenta.

Un aspecto importante a considerar en ambos casos es que las Normalistas no dominan el Ñha Ñhu u Otomí y tampoco el Náhuatl, por lo cual, las técnicas freinet que se elegían estaban mayormente orientadas al uso del español.

Para el seguimiento de las actividades, se implementó la videograbación de las sesiones de trabajo en las telesecundarias, esto permitió obtener información con mayores detalles del desarrollo de las sesiones en las escuelas telesecundarias; si bien puede cuestionarse que estaba limitada por el encuadre en el que se colocaba el dispositivo para videogravar, fue una herramienta valiosa para la recogida de datos; además con la revisión de documentos, los diarios del normalista y las evaluaciones de las y los profesores titulares del grupo; mediante la triangulación de fuentes, se reconocieron logros y limitaciones en las prácticas sociales del lenguaje basadas en las técnicas Freinet.

En la preparación de las jornadas de práctica profesional, al momento de revisar la planeación de las secuencias didácticas, se podía acceder a información valiosa sobre las consideraciones organizacionales, los tiempos recursos y materiales de apoyo que cada técnica elegida por las normalistas implicaba. En esos espacios de acompañamiento docente la entrevista informal y el registro de la información relevante fue una herramienta clave para poder obtener datos valiosos de las consideraciones sobre sus elecciones didácticas. En este sentido dentro de las discusiones al tratarse de grupos multigrado y bajo el modelo educativo de telesecundaria, se facilitaba el impulsar actividades integradoras, con temas o aprendizajes esperados como detonantes.

Para el caso de planeación en multigrado se tuvo que diseñar un formato que permitiera incorporar los aprendizajes esperados de los dos grados escolares con los que se trabajaría, por ejemplo, con el uso de la técnica freinetiana del texto libre, se identificaron los aprendizajes esperados para ambos casos, posteriormente con base en ello, se diseñaron las actividades que realizarían los estudiantes empleando la técnica seleccionada.

Las dificultades que se presentaron al momento de planificar la intervención docente, comúnmente eran la organización de contenidos de dos grupos en más de una asignatura de tal manera que pudieran atenderse de forma sincrónica sin perder de vista el aprendizaje esperado. Otra dificultad encontrada se dio durante el confinamiento por el SarsCov-2 que se vivió en el último periodo de práctica intensiva, debido a que la enseñanza se impartió a distancia a través del proyecto “Aprender en casa”. Lo anterior fue difícil de aplicar debido a que la cobertura del servicio de internet no está disponible en esas localidades, esto repercutió en las decisiones didácticas en el sentido de la organización que se tenía para la implementación de la propuesta de intervención y el logro de los propósitos educativos.

Respecto de la habilidad comunicativa que se promovía, se pudo identificar que la elección de las técnicas freinet mantenían una estrecha relación, como ya se mencionó, respondían a las habilidades comunicativas de expresión oral y escrita puesto que en cada una de las técnicas hacían uso de ellas.

Al tratarse de un estudio de casos, como señala Stake (2010), la tarea principal es llegar a entender el caso; descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos emanados de las categorías de análisis ayuda porque estos fines están subordinados a la comprensión del caso. Esto ocurría en las sesiones de asesoría con las Normalistas pues se analizaba el desarrollo de la planificación didáctica, pero vinculado a la habilidad comunicativa en la que inicialmente se había considerado centrar, irremediablemente se manifestaron vínculos con otras

habilidades comunicativas que estaban impulsadas por las prácticas sociales del lenguaje. Respecto del contexto en el que se aplicaría la función del lenguaje se pudo advertir que las técnicas elegidas consideraban que las escuelas están en zonas rurales con poca población y extrema pobreza, el nivel educativo en lo general es bajo y con pocas oportunidades escolares y laborales; una característica de este tipo de comunidades tiene que ver con el analfabetismo y el uso de una lengua materna distinta al español, situación que dificulta la comunicación oral y escrita entre los pobladores con otras personas que ajenas a su contexto. Una de las razones que las Normalistas expusieron para proponer la propuesta de intervención surge de la detección de estudiantes con riesgo de abandono escolar por las debilidades que presentaban en las habilidades comunicativas, específicamente en la lectura y escritura en el idioma español.

Discusión

Algunas de las reflexiones que se generaron con las Normalistas con base en la revisión de los interesados, es que a partir del análisis de sus planificaciones didácticas, sus diarios de campo y los productos del trabajo de sus estudiantes, para abordar los contenidos temáticos, estos deben estar ligados al contexto donde se desenvuelven los estudiantes; en este sentido se debe diseñar la forma de presentarlos para que sean más significativos y se aprendan con mayor facilidad, por lo tanto, se infiere que la elección de las habilidades comunicativas tiene un fuerte impacto en el contexto pues estaban influidas por las propias necesidades de los estudiantes. De acuerdo a Cassany (2005) la literacidad abarca además del manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas. Esto impuso un doble reto a las Normalistas pues al ser comunidades bilingües, fue necesario reconocer que el español y la lengua originaria tienen funciones sociales diferentes en el contexto social.

Las producciones de las y los estudiantes requiere de una mayor capacidad de análisis crítico, es necesario reconocer en ellos un proceso de construcción incesante de la identidad personal y social de las y los adolescentes; esta acción reclama asumir un rol de educador/a, que se entiende como un formador que canaliza las prácticas letradas a partir de distintos tipos de textos, lectores, intenciones comunicativas, finalidades de aprendizajes y soportes y medios para transmitir los mensajes.

Si bien en el contexto de las dos localidades el acceso a internet es limitado, como señalan Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), no se debe ignorar la urgencia de repensar las prácticas letradas en el escenario escolar, puesto que han evolucionado al mismo tiempo que la tecnología. Este elemento destacaría la importancia de mantener la articulación entre lo sociocultural, lo lingüístico y lo cognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la educación secundaria en instituciones multigrado y en contextos bilingües.

Conclusiones

Las técnicas freinetianas que los normalistas consideraron para favorecer las prácticas sociales del lenguaje de acuerdo a los contextos de las escuelas secundarias en las que desarrollaron su práctica profesional respondieron a su utilidad, pues estas no sólo funcionaron con la asignatura de español, los estudiantes al observar que se apreciaban resultados satisfactorios se interesaron por realizar las diferentes actividades y querían utilizar las técnicas para las demás asignaturas. Otro beneficio de implementar estas técnicas es, que el trabajo para el docente se facilita en cuestiones de atención personalizada a las y los estudiantes, no se necesita en su totalidad de la tecnología para poder realizar lo planeado, en este caso dichas técnicas se adaptan al contexto donde se encuentra la Telesecundaria, aunque las técnicas no sean recientes permiten captar la atención de los estudiantes, antes de implementarlas se les explica la función que tiene dentro de su aprendizaje para que pongan mayor interés y conozcan lo que harán día con día en la jornada escolar.

Se puede mencionar que para la aplicación de las técnicas Freinet se consideró el diseño de una planeación con actividades para atender las características de aprendizaje de los educandos, así como la necesidad de aprender la lengua originaria que predomina en las comunidades, puesto que eran particularidades de las escuelas secundarias en las que se implementó la intervención docente

Los criterios de valoración utilizados por los normalistas para justificar la pertinencia de las técnicas freinet respecto al desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje fueron que dichas técnicas favorecen al enfoque de español en cuanto a las prácticas sociales del lenguaje, permitiendo tener un abanico de posibilidades en cada proyecto de español, favoreciendo la transversalidad con otros contenidos, así como la autonomía de los estudiantes. Además de fortalecer la capacidad creadora y la actividad de los adolescentes que, por medio de ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una perspectiva de transformación social.

Las limitaciones de esta investigación fueron de tipo externo, esto debido a que las Normalistas vieron limitadas sus práctica profesionales debido a la contingencia sanitaria causada por la COVID-19, ya que en los últimos meses de práctica sólo retomaron la ayudantía como se realizó a un principio del ciclo escolar, incluso no hubo una metodología de trabajo con la que se pudiera terminar de aplicar la propuesta didáctica, al ser una zona marginada la mayoría de los estudiantes no cuentan con conectividad a internet para desarrollar clases virtuales.

El reto de formar a los futuros docentes en contextos multiculturales y plurilingües impone la necesidad de que los formadores de formadores permanezcan en formación continua para coadyuvar en estos procesos; se debe de reconsiderar en los planes y los programas e estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria el generar espacios formativos que incluyan el trabajo en instituciones multigrado y preferentemente en contextos plurilingües.

Una línea de investigación a seguir se encuentra en la multiliteracidad (Cassany, 2005), que implica involucrarse o promover actos comunicativos en dos lenguas que coexisten y se superponen en un grupo social, en un tiempo y espacio determinado. Si bien el término literacidad sigue en constante revisión, no está a discusión que implica una dimensión social; otra posible veta de investigación susceptible de seguir lo constituye su dimensión política y cómo las prácticas sociales del lenguaje detonan o propician el empoderamiento de los usuarios de su lengua.

Referencias

- Arteaga Rolando, M. A., & Carrión-Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, 18(84), 84-91. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100084&script=sci_arttext&tlng=pt
- Belperron, R., y Colomé, J. (1981/1973). El fichero escolar. España. Laia. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0BwoRcAeQx9AIN1E0aXNEM2g2MW8/view?resourcekey=0-0iBkMhdmuXP1VUqqNKd7Dw>
- Cassany, D. (2005, agosto 24). Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Investigaciones y propuestas de literacidad actual: multiliteracidad, y criticidad, Santiago de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104-126
- Freinet, C (1979). La enseñanza de las ciencias. España. Laia.
- Freinet, C (1973). El texto libre. España. Laia.
- Freinet, C. (1964). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Siglo XXI.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socio-culturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Godoy-Vera, F. F. (2018). Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 3-14). New York: Sage. <https://repositorio.anid.cl/entities/tesis/933543df-0458-4ea4-aca4-8101cd0b935f>
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197–220.

- Merino, R., & Quichiz, G. (2013). *Glosario de términos: Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Riquelme Arredondo, A., & Quintero Corzo, J. (2018). La literacidad conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Sandoval Alvarado, D. A. y Zannotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- SEP (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- SEP (1999). *Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. SEP.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed). Morata.
- Tejada, H., & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la litera ciudad funcional y la litera ciudad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197–219.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (1a ed). Pontificia Universidad Católica del Perú: Universidad del Pacífico, Centro de Investigación.

Capítulo 20. Redes Sociales, una Alternativa Pedagógica en Pandemia Covid-19

Antonia Olguín Neria
Juan Reyes Olvera
Sandra Ameyalli García Pérez
María Antonieta Bravo Gallardo

Escuela Normal Valle del Mezquital

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.20>

Resumen

La investigación se desarrolló en una Escuela Primaria del Estado de Hidalgo, México; el objetivo se orientó a analizar el uso pedagógico de las redes sociales para el logro de los aprendizajes esperados. La metodología de corte cualitativo y retoma al método fenomenológico hermenéutico. Los resultados refieren a WhatsApp como la red social utilizada, reconocen que las redes sociales favorecen el aprendizaje al ser recursos innovadores que captan la atención de los alumnos por la interacción y acercamiento que brindan. El docente reconoce la necesidad de capacitación en el uso pedagógico ante la pandemia y el avance de la tecnología.

Palabras clave

Alternativa pedagógica, Pandemia, Redes sociales.

Introducción

La investigación analiza el uso de las redes sociales y diversas plataformas digitales como recursos que contribuyen al logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de educación primaria. Estas adquieren un valor educativo ante el cierre de las escuelas por la pandemia y se convierten en herramientas de apoyo a los profesores para continuar con los planes de enseñanza. Villafán (2021), refiere que las redes sociales tienen un atractivo por la interacción entre humanos, porque han penetrado en la vida de la generación z (de las llamadas generaciones digitales), forman parte de la cotidianidad; es decir, en su cosmovisión no puede concebirse la inexistencia de ellas. Se comunican, crecen, interactúan o mantienen una relación a través de un click y crea una forma de vida, un ecosistema que une a las personas. Es aquí donde cobra relevancia el estudio, al ser herramientas potentes para la educación primaria; sin embargo, el enfoque de la utilización debe ser con conocimiento de causa, pues existe un amplio abanico de posibilidades. El diseño de estrategias didácticas corresponde al docente y este debe aprovechar todos los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen y lograr aprendizajes esperados en los alumnos de educación primaria.

Las investigaciones referidas al uso de redes sociales en educación enuncian algunas complejidades que están presentes, Hudgson (2018), refiere que el docente poco utiliza las redes sociales en el proceso enseñanza y aprendizaje; debido a que no están motivados para el uso, aunado a la falta de compromiso en la gestión de espacios tecnológicos. Por su parte, Arela Flores (2019), indica que las redes sociales ayudan a mejorar el aprendizaje y las más conocidas son: Facebook, WhatsApp, Twitter, Wikis y Blogs. Sin embargo, en la educación desde la postura de López (2015), éstas brindan posibilidades para la innovación, al usarse como recursos metodológicos para tratar contenidos en forma atractiva, entretenida y actualizada. Por lo tanto, los docentes pueden convertirlos en espacios para interactuar con la información y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las redes sociales se han convertido en una herramienta que permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información y fomentan la cooperación, Balaguer (2011). El informe anual sobre Tendencias en Redes Sociales de Hootsuite (Lira, 2022), refiere que las comunidades son el núcleo de una estrategia social de éxito y los creadores de contenidos han construido redes en las que su visibilidad y su influencia son poderosas, de ahí la contundente relevancia que tienen y de acuerdo con el reporte de Vidyad (O'Driscoll, 2020), el 60 % de todos los videos publicados en Internet en 2020 duraron menos de dos minutos.

Durante la pandemia Covid-19, se incorporaron las redes sociales como herramientas de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, adquirieron un valor educativo. Por lo que el objetivo de esta investigación fue analizar cuál es el uso pedagógico de redes sociales como alternativa para el logro de aprendizajes esperados durante la pandemia Covid_19 en la escuela primaria “José M. Morelos”, en la colonia Jagüey Blanco, Mixquiahuala, Hidalgo, durante el ciclo escolar 2021-2022. En ella se buscó identificar cuál es el uso pedagógico que le dan los maestros a las redes sociales con los alumnos de educación primaria. Asimismo, analizar de qué manera las redes sociales favorecen al desarrollo de los aprendizajes espera-

dos en educación primaria e identificar los beneficios que tienen los alumnos al incluir las redes sociales en su formación. En virtud de que una de las principales características de las redes sociales es el potencial comunicativo y colaborativo.

Revisión de la Literatura

En el mundo digital las redes sociales asumen un papel importante, al modificar la forma en que planificamos, interactuamos e, incluso cómo disfrutamos nuestra cotidianidad. Son diversas las ventajas que ofrecen a la educación; por tanto, el sector educativo, no puede quedarse al margen de las transformaciones digitales e incorporar cambios que se traducen en el uso de aplicaciones por parte de docentes y alumnos para la gestión de tareas, clases en línea, entre otras (UNIR, 2021). Las familias y profesores siguen siendo escépticos sobre las distracciones causadas por internet, pero este tipo de comunidades virtuales también brindan oportunidades. Almenara (2019), argumenta que la presencia de las redes sociales en la sociedad ha repercutido para el crecimiento exponencial en los entornos de formación.

Pero ¿qué son las redes sociales?, de acuerdo con Acibeiro (2021), son una página web o aplicación que sirve como herramienta de comunicación entre los usuarios. Principalmente, se comparte información en formato de texto, imágenes y vídeos, aunque en los últimos años se ha visto un auge del formato en audio. Llonch (2021), las refiere como plataformas digitales que conectan entre sí a personas con intereses, actividades o relaciones en común. Estas permiten el contacto entre los individuos que las componen, funcionan como un medio para intercambiar información y las clasifica en cuatro categorías:

*Redes sociales personales: pensadas para conectar a individuos entre sí basándose en sus conexiones personales; un ejemplo es Facebook.

*Redes sociales de entretenimiento: su función principal no es tanto relacionarse con otras personas, sino compartir contenidos, por ejemplo, YouTube.

*Redes sociales profesionales, para hacer networking, publicar información sobre nuestro currículum y logros, conseguir empleo y otros fines relacionados con el mundo profesional. La más conocida y utilizada a nivel mundial es LinkedIn.

*Redes sociales de nicho: dirigidas a personas con un interés específico en común, ya sea profesional o personal, por ejemplo, DeviantArt está pensada para que artistas visuales compartan sus trabajos y Goodreads para encontrar recomendaciones de libros.

Como se observa cada una tiene su propia finalidad, pero en educación desde la postura de Flores (2019), los servicios y aplicaciones de las redes sociales en las aulas tienen ventajas, entre las que se enuncian: ofrecer material interactivo y enérgicos para el aprendizaje y la enseñanza. Permiten al docente hacer uso de recursos en las lecciones, para que los estudiantes puedan obtener conocimientos y avanzar en su aprendizaje, siendo este un proceso evolutivo y con cambios. Asimismo, permiten la transferencia de conocimientos. Las redes sociales se convierten en una alternativa pedagógica, Valle 2012, (citado en Sierra et,

2020), refiere que representa una vía de solución que asume un carácter específico e implica situaciones más estructuradas como las de la estrategia; es decir, aunque toda estrategia se concreta en una alternativa.

La alternativa pedagógica involucra varios procesos que tienen lugar esencialmente en la institución educativa; esto implica, la finalidad e intencionalidad, el proceso hacia el cual se orienta y el contexto en el que tendrá lugar. Con la intención de comprender y delimitar mejor la especificidad de una alternativa pedagógica, para este caso cobra sentido al buscar la formación de los estudiantes, y considerar las habilidades profesionales pedagógicas de dirigir, orientar, comunicar y asesorar individual y colectivamente en el contexto de pandemia, declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando se declara el brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV) como una emergencia de salud pública de importancia internacional (Organización Panamericana de la Salud, 2020). Lo que obliga al cierre de los planteles educativos de todos los niveles; ante la situación de salud, los docentes tienen que buscar alternativas para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es aquí donde las redes sociales se convierten en la alternativa pedagógica.

La Universidad Internacional de La Rioja (2021), indica que para brindar un correcto uso pedagógico de las redes sociales se debe de fomentar la participación del estudiante. La red es una biblioteca infinita de recursos, en plataformas como YouTube, encontramos tutoriales, cursos, o los canales web. También, favorece al desarrollo de habilidades requeridas por los estudiantes del siglo XXI y las redes sociales juegan un papel clave para ayudar a los alumnos a desarrollarlas. No se trata solo de un lugar de aprendizaje, sino también de un espacio para la creatividad, la colaboración o la comunicación. Se requiere de competencias tecnológicas, los niños actuales son nativos digitales, pero eso no siempre se traduce en que tengan las competencias tecnológicas adecuadas. Usar las redes sociales en clase puede contribuir a que se percaten de su utilidad profesional y formativa, más allá del ámbito del ocio y entretenimiento. El aprendizaje y conocimiento de acuerdo a Villafán (2021), indica que debe existir una relación entre conexión e interacción, al estar conectados es tener una presencialidad virtual y la interacción se manifiesta a veces con los botones: me gusta, me encanta, con el comentario, con el compartir. El click se convierte en una acción del sujeto, donde se alude desde la perspectiva de la neurociencia en la educación, a realizar acciones que se ven reflejadas en la construcción del conocimiento. Donde el estilo kinestésico, visual y auditivo no dejan de ser canales sensoriales, a través de los cuales se aprende, en la red existen esos canales en la pantalla; un espacio de aprendizaje que se compone de información, producción, interacción y exhibición. Estos cuatro elementos están presentes en una red, la cual obtiene este carácter educativo. La pandemia obligó a los docentes a no recurrir a la tecnología, si no a la digitalidad, a las plataformas para continuar su labor educativa y las redes sociales como un elemento paralelo aledaño. La incorporación de redes sociales en procesos formativos implica añadir nuevos estilos de comunicación, roles, formas de intervención, escenarios y un abanico amplio de actividades, que requieren cumplir una serie de desafíos educativos.

Este artículo revisa las redes sociales en educación primaria, Cano (2015) refiere aprovechar las posibilidades de estas, para trabajar contenidos curriculares con alumnos de diferentes etapas, a la vez se fomenta que desarrollen competencias para su correcto uso. La mayoría de los docentes consideran útiles las redes sociales, pero conocen y usan en mayor medida redes generalistas que redes específicamente educativas, lo que es evidencia el desconocimiento sobre las características y posibilidades de estas últimas. Tienen un importante potencial de cambio en las relaciones que se pueden establecer dentro de los centros o aulas, pues la comunicación entre los miembros se lleva a cabo de manera diferente a la tradicional. Estas son características potencialmente positivas para los procesos de aprendizaje.

Herrera (2017), indica que las TIC en la enseñanza parecen estar siendo superados progresivamente por todos los niveles educativos; sin embargo, la aplicación de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se encuentra suficientemente estudiada en el contexto de la educación básica en México. Es necesaria la adaptación de la enseñanza a metodologías conformes con ambientes socioculturales. Los docentes se pueden convertir en guías y facilitadores del conocimiento, pero además hacen que los estudiantes sientan un estímulo por el aprendizaje mediante la socialización. Phillips (2017), dice que los docentes que han innovado buscan maneras de conocer mejor los estilos de aprendizaje digitales emergentes de sus alumnos. Asimismo, expresan su interés por aprender a integrar las redes sociales en sus planes de estudio y enriquecer las experiencias educativas de los alumnos, aumentar la importancia del contenido y fomentar la colaboración efectiva de los alumnos con sus compañeros. También puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de presentar con eficacia sus ideas, mantener debates en línea y colaborar entre sí.

WhatsApp durante la pandemia fue uno de los recursos educativos usado por los docentes, a través de la red social se proporciona información, se guía el aprendizaje, motivan a los estudiantes, ejercitan sus habilidades digitales y se fomenta el aprendizaje colaborativo. Para el estudiante el uso activo de WhatsApp resulta interesante, pueden constituir un canal interactivo de comunicación con el profesor; mediante el intercambio de información al vincularse de manera directa o indirecta. Polo (2020), dice que el uso del WhatsApp en el campo de la educación crece en los últimos años, ha ganado altos niveles de aceptación gracias a la amplia difusión de los Smartphone y tabletas. Pueden servir para proporcionar información, ejercitar las habilidades de aprendizaje y resolución de problemas, guiar el aprendizaje, motivar y fomentar el trabajo colaborativo. Uno de los principales usos educativos del WhatsApp en la escuela, consiste en la vinculación de los contenidos educativos en formato papel, imágenes, video, mensajería de texto, foro, con recursos situados en Internet. El uso de esta aplicación es vista como una herramienta eficaz para elevar la calidad educativa, al incentivar al estudiante a su investigación y crear o formar su propio conocimiento.

Metodología

La investigación se ubica en el paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo, retoma el método fenomenológico hermenéutico de acuerdo con Álvarez (2020), porque busca interpretar el fenómeno mediante diferentes significados aportados por los participantes en relación a cómo se usan las redes sociales en el proceso de enseñanza y logro de los aprendizajes

esperados en la escuela primaria. La población objeto de estudio son tres docentes que han compartido la experiencia durante la pandemia Covid-19, en la escuela primaria “José María Morelos” y conocer ¿De qué manera incorporan las redes sociales en el logro de aprendizajes esperados en tiempos de pandemia en la escuela primaria? A partir del método fenomenológico hermenéutico, se buscó comprender las experiencias y perspectivas de los docentes en relación al uso pedagógico de las redes sociales. Para la selección de informantes, se utiliza el muestreo intencional, los criterios de selección son: la edad, (rango de 25 a 45 años); experiencia docente, (cinco años frente a grupo); docentes que usan redes sociales, y uso de TIC en la enseñanza y aprendizaje. La técnica de investigación fue la entrevista a profundidad. Se diseñó un guion de entrevista derivado de los objetivos planteados y valorado por docentes especializados en el tema. Se selecciona a los docentes parte del estudio, se efectúa la entrevista; se organiza la información y se identifica la horizontalización, a partir de la codificación inductiva con los segmentos similares, de donde emergen las categorías de análisis, para establecer relaciones entre ellas y contrastar con referentes teóricos para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Resultados

Los profesores deben innovar su práctica docente, misma que está evocada en las diferentes políticas educativas nacionales e internacionales. Dichas políticas están orientadas a mejorar la profesionalización de la docencia, mediante la estimulación de los procesos pedagógicos. En este sentido, la construcción del conocimiento, desde la perspectiva pedagógica, tiene gran valor para mejorar los procesos de aprendizaje de una sociedad moderna donde todo cambia y nada es estable. A continuación, se enuncian los resultados obtenidos a partir del análisis de categorías.

Redes Sociales en la Escuela Primaria

En esta se identifica el uso que los docentes de educación primaria les dieron a las redes sociales durante el confinamiento por pandemia, a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles fueron las redes sociales en las que se apoyó para comunicarse con sus alumnos durante el confinamiento por la pandemia provocada por el COVID-19?, ¿cómo aplicó las redes sociales para la comunicación con sus alumnos durante la pandemia covid_19?, al primer cuestionamiento los docentes coinciden que *WhatsApp* es la red social más ocupada, por ser la que tienen a su alcance la mayoría los alumnos, esta permitió la comunicación docente/alumno:

Docente 1: Desafortunadamente en la comunidad donde se encuentra nuestra escuela es de bajos recursos... batallan con el manejo de la tecnología, y únicamente utilizamos el *WhatsApp*, los correos o los mensajes de voz, era con lo que estuvimos en contacto con padres y alumnos.

Docente 2: Hoy en día las redes sociales juegan un papel preponderante en la educación y las tienen al alcance; pero, nuestro país, se podría decir que aún estamos en pañales en ese tema y no todos tienen la accesibilidad a las redes sociales. Pero, intente comunicarme con ellos por medio de correo electrónico, para quienes ya tienen computadora e internet, pero la mayoría por medio de *WhatsApp*. Esta fue la única manera de comunicarnos durante la pandemia.

Docente 3: Por medio de video llamadas o por mensaje de *WhatsApp*...

El uso y aplicación de las redes sociales es limitada por el contexto escolar, al ser una zona rural. *WhatsApp* fue la red social utilizada en esta escuela primaria, los docentes reconocen que las redes sociales ocupan un papel preponderante en la actualidad, porque abren un nuevo campo de posibilidades. Uno de los retos de la educación es reconstruir el espacio educativo adaptándolo a la sociedad sujeta a continuos cambios. En este punto, las redes sociales en nuestra sociedad, su arraigo y la fascinación que levantan para la mayor parte de nuestro alumnado no pueden ser obviados, sino estudiados en pro de sus posibilidades didácticas; el eje de todas ellas es la interacción y, más aún, a la capacidad de responder y comunicar con rapidez. Unade (2022), refiere que los docentes deben saber cómo utilizar los recursos disponibles; desde software de ofimática a programas especializados, y tener en cuenta que no es lo mismo comunicar en el entorno online que en el offline. Se requiere adaptación con materiales y herramientas que permita la interacción funcional de la comunidad. En este mismo sentido, debemos entender que no es suficiente con aprovechar los recursos disponibles, el docente debe elaborarlos o adaptarlos, al conocer las herramientas digitales y ser capaz de potenciar su creatividad en este entorno.

Beneficios Sobre el Uso de las Redes Sociales

A los cuestionamientos ¿de qué manera le ayudaron las redes sociales a favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en sus alumnos?, y ¿qué beneficios tuvieron sus alumnos al incluir las redes sociales en su formación?:

Docente 1: Afortunadamente teníamos la posibilidad de conectarnos con ellos y solicitar los trabajos mediante fichas, los alumnos elaboran sus trabajos y los hacen llegar, para evaluar. Más que hacer uso de diversas redes sociales, básicamente nos apoyamos en una que fue *WhatsApp*; aunque esto fue limitado...no se avanzó mucho, pero en algo se avanza con los aprendizajes esperados.

Docente 2: Tuvimos que aprender, porque yo no soy de los que venimos con un chip de hace muchos años, también estoy aprendiendo a usar las redes sociales, pues quisiera dominar todo en esta vida; la red social, nos ha ayudado, al no tener contacto directo con los alumnos, pero *WhatsApp* permitió el acercamiento, y también vía correo electrónico. Un día intenté hacer una reunión por el zoom, pero fueron muy poquitos alumnos los que se

conectaron, al hacerlo de esta manera, me sentí excluyente; por los que no tenían acceso a la clase virtual... Pues es una herramienta fabulosa. Me quedo sorprendido con algunos de mis alumnos que manejan bien las redes sociales y claro ellos están creciendo con ese chip, “como decimos” ...Tenemos que ser como los camaleones... adaptarnos a las nuevas circunstancias y sobre todo a las tecnologías... uno de los principales aspectos que se observan, es que los niños empiezan a hacer autodidactas y se logra el aprendizaje esperado; pero, los que no tienen acceso, se van rezagando.

Docente 3: De una manera muy eficiente la red social nos ayudó, como no había clase presencial a los alumnos se les mandaba trabajo y ellos me enviaban sus evidencias... pero, más eficiente es estar presencial.

Un aspecto relevante en la experiencia que tienen los docentes es el beneficio que aportó la red social *WhatsApp*, como la posibilidad de comunicarse; aunque, consideran por una parte que el aprendizaje fue limitado; por otra parte, los docentes tuvieron que aprender a usarlas para fortalecer la enseñanza, y se reconoce como una herramienta fabulosa. El alumno usa las redes sociales, mientras que el docente debe adaptarse a las nuevas circunstancias, requieren crear un espacio de interacción y aprovechar un modelo de aprendizaje común, colaborativo, cooperativo e interdisciplinar. Al respecto Torres (2022), refiere que las redes sociales se han convertido en una herramienta que permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información que fomentan la cooperación. Estas no deben ser obviadas para su estudio, ya que su arraigo y fascinación en los alumnos son una posibilidad didáctica enorme. Pueden ser aprovechadas por el docente con una ventaja competitiva y trabajar en forma colaborativa, al ser plataformas accesibles, que favorecen la motivación y el interés de los estudiantes.

Necesidades Formativas de los Docentes

Esta categoría, se analiza a partir del cuestionamiento ¿cuáles son las necesidades formativas que tienen los docentes en relación a la aplicación de redes sociales como recurso de aprendizaje?:

Docente 1: Platicábamos en una ocasión con unos compañeros, hay maestros que tienen desarrollada la habilidad del uso de tecnología, desafortunadamente estamos otro grupo, con habilidades limitados... somos de generaciones viejitas... pero de alguna manera intentamos manejar algunas redes, las más básicas; pero, se nos vuelve una limitación.

Docente 2: Estoy desfasado... necesitaría tener más conocimiento... esto de las redes sociales es innovador, cada día sale algo nuevo, algo nuevo y algo nuevo. Lo que hoy es novedad dentro de 4 o 5 años es obsoleto, porque salió algo nuevo.

Docente 3: Tenemos que estar muy al pendiente y tener esa constancia de prepararnos, de ir al paso de la tecnología, porque el que se estancó en un año, ya no entiende lo nuevo, y tener esa disposición de seguir aprendiendo, innovando y adaptarse a lo nuevo, no hay de otra...

Los docentes identifican limitantes en el uso de redes sociales en la educación, se reconoce la necesidad de aprender el uso de estas, pero sobre todo aprender de manera permanente, por el cambio que se da con la tecnología a fin de adaptarse a lo nuevo. Es importante resaltar que el docente tiene un papel significativo, porque participa en el proceso de generar conocimientos junto con el estudiante de forma construida y compartida. Torres (2022) dice, que el profesor está centrado en ayudar al estudiante a desarrollar talentos y competencias al utilizar nuevos esquemas de enseñanza, lo cual lo convierte en un guía del proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al papel del estudiante en las redes sociales, y al ser éste quien representa el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, se requiere desarrollar conocimientos ligados a fuentes de información soportadas por tecnologías. Esto implica, la formación del docente para responder a las necesidades de los estudiantes y ante situaciones emergentes como la pandemia.

Seguridad y Edad Recomendada Para el Uso de Redes Sociales

En relación a esta categoría se cuestiona ¿a qué edad es adecuado utilizar las redes sociales con los alumnos?, ¿qué medidas de seguridad se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con las redes sociales para poder proteger los datos personales de los estudiantes?, al tratarse de niños es importante saber medidas de seguridad para proteger sus datos:

Docente 1: Desafortunadamente o afortunadamente hoy los niños desde preescolar ya tienen esa habilidad, no sé, donde se les da, pero tienen esa habilidad de hacer uso de los dispositivos y en medida que se les permita se les va dando, yo digo que es bueno que desde su pequeña edad; solo que deben tener mucho cuidado, hay que irles enseñando y poniendo reglas para el uso del internet, por los riesgos que se corren... Se debe tener cuidado, porque desafortunadamente uno manda trabajos o investigaciones a las redes sociales y hay chaparritos que tienen habilidad en el uso y padres ... que no tienen cuidado con ciertas páginas o con candados que hay que poner.

Docente 2: Creo que aquí no hay una edad estandarizada que diga a partir de tantos años...los niños desde preescolar o primer grado ya manejan un celular, ponen juegos, videos... Ya tienen acceso a este tipo de herramientas de comunicación, yo creo que a cualquier edad es buena, siempre y cuando sea dosificada y supervisada por un adulto. Entre más temprano tengan acceso mejor, porque cuando lleguen a grados superiores ya tienen esa habilidad.

Docente 3: Es importante supervisar en qué páginas están, revisar el historial, identificar que están haciendo, en cuánto tiempo lo van a hacer para que no puedan estar de más, porque terminan su trabajo en 20 o 30 minutos y quieren estar más tiempo explorando y curioseando... mientras sea algo bueno en páginas educativas o culturales está bien, pero la curiosidad del ser humano no tiene límites.

En este caso “lo que es bueno para unos, es malo para otros”, depende de qué perspectiva tenga el papá o el maestro; aunque hay niños muy hábiles con el uso de las redes sociales. Es una habilidad que consideran positiva, se reconoce que el niño debe de ser supervisado por el adulto. Los docentes reconocen que los niños tienen habilidad, pero se les

debe enseñar, “poner reglas”, refieren necesario dosificar y supervisar. Así mismo, consideran que no hay edad estandarizada. Se pueden poner candados para que no accedan a cualquier contenido. Por lo tanto, es importante que el docente conozca algunos elementos que puedan apoyar en el acompañamiento en el uso de redes sociales, como lo plantea la Fundación Alia2 (Nuevo, 2022), quienes han elaborado un Código Cibernético para niños con el objetivo de que ellos entiendan y asuman sus responsabilidades cuando se ponen enfrente de un ordenador tableta o móvil y comparten sus experiencias en la red. Son muchos los riesgos que corren navegando por internet o en las redes sociales; por tanto, se sugiere que sigan consejos de una navegación segura y brindar información acerca de los peligrosos y trampas a las que se enfrentan. En este código se sugiere que el niño debe ser acompañado cuando realice o configure su perfil social, y este pueda ser visto sólo por amigos, tener en cuenta que las personas que no conoce por internet no son amigos; sino desconocidos y finalmente el mejor filtro para internet es el conocimiento.

Discusión

El uso pedagógico de las redes sociales para el desarrollo de aprendizajes esperados en educación primaria durante la pandemia, en la Escuela Primaria “José María Morelos”, ubicada en Jagüey Blanco, Mixquiahuala, Hidalgo; se reconoce a WhatsApp como la red social utilizada por los docentes, por ser la de más alcance para los niños. Así mismo, los docentes reconocen que las redes sociales ocupan un papel preponderante en el confinamiento y el uso pedagógico está orientado a dar acompañamiento a los alumnos a partir de dar seguimiento a los planes de trabajo y/o fichas que se envían y la recepción de las evidencias de aprendizaje para su valoración del docente. La aplicación también se usa para enviar mensajes de voz y realizar video llamadas para atender inquietudes o dudas de los alumnos.

En relación a identificar de qué manera favorece el aprendizaje, se reconoce el uso pedagógico de la red social, por ser el medio que da la posibilidad de comunicarse con los alumnos; aunque, por una parte, ven como limitado el aprendizaje y por otra, reconocen que el niño empieza a ser autodidacta. Se visualiza a las redes sociales como herramientas fabulosas y como recurso innovador en la enseñanza, porque potencia a algunos estudiantes (alumnos manejan bien las redes sociales); mientras que, a otros, quedan en rezago (los que no tienen acceso a internet). Un beneficio que reconocen los docentes es que aprendieron usar la red social (se fortalecen sus competencias digitales) así como plataformas de videoconferencia como Zoom. Esta plataforma se usa poco, por considerar que se excluye y quedan en rezago algunos alumnos (no todos acceden, entonces quedan en desventaja los que menos tienen).

Con respecto a las necesidades de formación; se identifican dos grupos de docentes uno con mayores habilidades digitales y otro con competencias limitadas, este último atribuye a la generación (con respecto a la edad); refieren estar desfasados y necesitan conocimientos, reconocen que deben ir un paso delante de la tecnología y tener disposición para aprender.

En relación a la seguridad y edad recomendada en el uso de redes sociales: reconocen que los niños tienen la habilidad para usar los dispositivos, no estandarizan edad, pero se considera la importancia de enseñar el uso de redes sociales mediante el acompañamiento (enseñar y poner reglas de uso) y la supervisión del adulto.

Conclusiones

Las redes sociales permiten el desarrollo de las habilidades comunicativas y puede ser utilizadas como estrategias de enseñanza por parte de docentes y de aprendizaje para los estudiantes; la mayoría de ellos las usan de manera cotidiana, aunque consideran que lo hacen sin ningún beneficio específico. Los docentes las incluyen como parte de sus actividades académicas, por lo que se concluye:

El uso de las redes sociales implicó un nuevo reto pedagógico, porque tuvieron la necesidad de aprender a utilizarlas, siendo que los estudiantes son nativos digitales y el uso de dichas tecnologías favorecieron a volverlos autodidactas, ya que son herramientas innovadoras.

Las redes sociales se conciben desde y para la interacción, este nuevo espacio de diálogo puede ser un lugar de aprendizaje y enriquecimiento mutuo: por una parte, el docente interviene, modula y colabora en el aprendizaje con su alumnado.

Las redes sociales se convirtieron en el espacio de comunicación y transformación educativa, porque permitió un espacio de diálogo y propició un el medio para lograr los aprendizajes esperados.

La red social utilizada por el docente en pandemia fue WhatsApp, por ser la que tienen acceso los alumnos; sin embargo, se requiere capacitación para potenciar su uso en la enseñanza y el aprendizaje. Aunque, WhatsApp, permitió el enriquecimiento mutuo entre docentes y estudiantes, al ser una herramienta de apoyo en la enseñanza para los docentes, porque alimentan su propia formación desde la práctica y participación en proyectos didácticos con sus estudiantes, además de ser un observador, seguidor y mediador de los trabajos con los alumnos.

Finalmente, entre los principales alcances de la investigación se encuentra el hecho de investigar el uso pedagógico de las redes sociales en la escuela primaria dentro de un entorno rural. Como limitante se identifica que uno de los problemas recae en el contexto escolar, ya que no todos cuentan con las mismas oportunidades para poder conectarse y cumplir con sus tareas y que no todos los docentes de educación primaria cuentan con capacitaciones acerca del uso de la tecnología.

Referencias

- Acibeiro, M. (03 de agosto de 2021). ¿Qué son las redes sociales y para qué sirven? Obtenido de ¿Qué son las redes sociales y para qué sirven?: <https://es.godaddy.com/blog/que-son-las-redes-sociales-y-para-que-sirven/>
- Almenara, J. C. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana*, 33.
- Álvarez, J. L. (2020). como hacer investigación cualitativa. México: Paidós Educador.
- Arela Flores, V. W. (2019). Redes sociales en educación. Lima Perú.
- Balaguer, N. A. (2 de febrero de 2011). La interacción como eje de aprendizaje en las redes sociales. Obtenido de <https://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-4570/>
- Cano, B. M. (2015). Las Redes sociales en la educación primaria. *Dialnet*, 83.
- Flores, A. (25 de 06 de 2019). Redes sociales en la educación. Obtenido de Redes sociales en la educación: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjC7PyEhe34AhUUEEQI-HZFBD-sQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2F repositorio.une.edu.pe%2Fbitstream%2Fhandle%2F20.500.14039%2F5142%2FARELA%2520FLORES%2520VICTOR%2520WILLAM.pdf%2F>
- Herrera, S. R. (2017). Redes sociales en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 118.
- Hudgson, G. N. (2018). Redes sociales y su aporte en el aprendizaje. Barranquilla.
- Llonch, E. (25 de mayo de 2021). ¿Qué son las redes sociales y cuáles son las más importantes? Obtenido de ¿Qué son las redes sociales y cuáles son las más importantes?: <https://www.cyberclick.es/numerical-blog/que-son-las-redes-sociales-y-cuales-son-las-mas-importantes>
- López, P. H. (2015). Las redes sociales en la educación. *Dinámica bibliotecaria*, 68.
- O'Driscoll, B. (2022). How to add captions to your video, Vidyard. Consultado el 7 de noviembre de 2022 de <https://knowledge.vidyard.com/hc/en-us/articles/360037999214-How-to-add-captions-to-your-video>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020, 30 enero) La OMS declara que el nuevo brote de coronavirus es una emergencia de salud pública de importancia internacional. (s. f.). OPS/OMS <https://www.paho.org/es/noticias/30-1-2020-oms-declara-que-nuevo-brote-coronavirus-es-emergencia-salud-publica-importancia>

Capítulo 21. Las tic como recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje en la escuela normal de Tejupilco.

Lorena López Villafaña
Ariel Beltrán Solache
Elmar Solano Olascoaga
Marilú Hernández Ramos

Escuela Normal de Tejupilco

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.21>

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), son un recurso de apoyo entre maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-padre, maestro-padre, e incluyen a todos los actores educativos, es por eso que las TIC son un recurso didáctico de enseñanza-aprendizaje, que utilizamos día a día, para comunicarnos, enviar información, investigar, elaborar material didáctico, diseñar productos de trabajo, música, videos, y más; el objetivo de esta investigación es conocer cómo se hace uso de las Tecnologías de Información y Comunicación como Recurso didáctico que favorece el proceso Enseñanza-Aprendizaje, el tema de interés es, **“LAS TIC COMO RECURSOS DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO”**; la metodología que se utilizó es la cualitativa es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008). El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (p. 358) y el paradigma socio-critico de acuerdo a Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Los instrumentos que se consideran son el cuestionario, la observación y la entrevista, con el fin de obtener información que nos sirva para dicha investigación.

Palabras Clave

TIC, recurso didáctico, herramienta, enseñanza y aprendizaje.

Introducción

Este proyecto de investigación pretende informar sobre el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la importancia de la innovación y la implementación de éstas en la vanguardia en el proceso enseñanza-aprendizaje, y con ello, elevar las competencias del docente en beneficio de estudiantes.

Los tiempos actuales están exigiendo lo mejor, y se hace necesario saber ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Por qué?, el docente debe ampliar el uso de las Tecnologías como una recurso didáctico para lograr hacer y trascender en lo educativo en nuestra institución escolar, e incluso las más accesibles en el contexto educativo y social de nuestra región geográfica, deberemos ser muy sinceros al reconocer que debido a ésta pandemia del covid-19 en sus distintas variantes fue necesario buscar medios pedagógicos para laborar las sesiones virtuales en un inicio y después de manera híbrida, en la que surgieron un sinnúmero de métodos para mejorar día con día la práctica escolar en las modalidades ya dichas, fue la necesidad urgente de atender a los escolares asignados, que llevó seguramente a poner a prueba de la capacidad docente en aras de nuestros jóvenes educandos y fortalecer algunas de las competencias digitales.

La incorporación de las TIC en las aulas virtual-presencial, son sin lugar a dudas una gran oportunidad para que a través de la investigación podamos reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuevas ópticas, situación que implica nuevos retos, roles y habilidades en los docentes, en beneficio de los discípulos, éste último se convierte en el elemento más importante para mejorar sus conocimientos con una visión prospectiva hacia el futuro que les tocará vivir en un plazo no muy lejano, de allí lo interesante que va a ser el poder esquematizar éste problema a una investigación que nos ofrecerá información muy interesante sobre el papel del docente en nuestra actualidad, con una pandemia que separó drásticamente nuestros estilos y nos llevó a trabajar una nueva modalidad personal de competencias de carácter tecnificado para el aprendizaje de las generaciones que hoy tenemos, permitiéndonos revalorarnos ante una sociedad que tiene la vista en nuestro trabajo académico.

Es muy relevante saber que las tecnologías son una herramienta, así lo enfatiza Cooner (2015):

Las TIC como recurso didáctico del aprendizaje en un contexto formal e intencional se encuentran las clases apoyadas con material digital, educación a distancia, el e-learning y las reuniones, que siempre estarán guiadas por un docente; por otro lado, aún bajo un contexto formal, pero donde entra el factor no planeado o inesperado, se encuentra el autoestudio empleando recursos digitales, así como la búsqueda de conocimiento en Internet y en medios sociales. (p. 17)

Revisión de la Literatura

El marco teórico es de gran importancia, está integrado por un antecedente, estado de conocimiento sobre el tema a desarrollar, las teorías que apoyaran a la misma. Es entonces que Soriano, (2012) dice que:

El marco teórico debe ser capaz de mostrar el conjunto de teorías, antecedentes o investigaciones vinculadas a las variables existentes en la hipótesis, organizados de una manera lógica y coherente, con el fin de tener una idea clara del estado de conocimiento respecto al objeto de la investigación. (p. 57)

Como resultado, se ha realizado una estructura ordenada de las variables que implícitamente se presentan en dicha investigación para comprender mejor la magnitud de la problemática a investigar.

Tecnologías de la información:

Las Tecnologías de la información se basan en el procesamiento y almacenamiento de la información, con el surgimiento del internet los usuarios pueden acceder a ésta y compartirla instantáneamente, lo que permite generar y aportar nuevos conocimientos. Retomando a Hernández (2012) menciona que “las tecnologías de información (TI) incluyen el conjunto de tecnologías...que se centra en la decodificación, manipulación y reprogramación final de los códigos de información de la materia viva” (p. 6). Esto se refiere al software, es decir, al desarrollo de sistemas como aplicaciones y programas que permiten decodificar la información y así mismo el funcionamiento de los dispositivos.

Tecnologías de la comunicación

En los últimos años se han inventado diversos artefactos que permiten la comunicación, desde el uso del telégrafo hace décadas y actualmente la implementación de la computadora o tableta, todo esto es producto del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y la necesidad de innovar para mayor consumismo. Por consiguiente, la tecnología de la comunicación está relacionada con los dispositivos o artefactos que permiten el desarrollo de la comunicación. (Pérez & Merino, 2021). Es decir, todo aquel dispositivo tecnológico, por ejemplo; el teléfono, celular, computadora, televisión, tableta o algún dispositivo inteligente.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

A partir de lo analizado, existe una gran relación entre estos dos términos, como resultado se deduce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están conectadas entre sí y no puede existir una sin la otra, ya que hacen referencia a los diversos dispositivos tecnológicos que permiten acceder a la información, almacenarla y procesarla en diversas formas.

Por consiguiente, el uso de las TIC en la sociedad ha cobrado gran relevancia para cualquier ámbito de la vida, pues a través de los medios tecnológicos se procesa información y se favorece la comunicación, como nos menciona Luna (2018, citado en Granda et al., 2019) que las Tecnologías de la información y la Comunicación son “el conjunto de herramientas vinculadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de la información susceptible de ser transformada en conocimiento; son aliadas de la aprehensión de saberes y del desarrollo de habilidades tanto tecnológicas como intelectuales”. (p. 105). Por ende, se han convertido herramientas muy importantes en la vida cotidiana de los individuos.

El uso de las TIC se ha extendido, pues gracias a ellas los individuos pueden informarse de lo que ocurre a su alrededor con tan solo un clic, comunicarse con familiares y amigos, descargar y crear contenido, jugar, aprender y resolver alguna situación de la vida diaria. Permiten la realización de múltiples tareas de manera rápida y sencilla, por lo que cada vez las TIC tienen mayor auge en cualquier ámbito de la sociedad.

Metodología

El diseño metodológico, implica decidir los procedimientos, estrategias y de operación de éstos para alcanzar los objetivos de investigación; de acuerdo con Campos(2010), es llevar a la práctica los pasos generales del método científico, al planificar las actividades sucesivas y organizadas donde se encuentran las pruebas que se han de realizar y las técnicas para recabar y analizar los datos.

Para desarrollar esta investigación es necesario incorporar el marco metodológico, o los paradigmas que vamos a utilizar (equipo), el método o los métodos y las técnicas de investigación que en el desarrollo se van a desarrollar.

Tabla 21.1

Diseño de la investigación.

PARADIGMA	MÉTODOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
Paradigma socio crítico	Método cualitativo	Instrumentos: Cuestionario a los estudiantes. Entrevista Técnica: Observación

En seguida damos a conocer de metodología, el método, el o los paradigmas, del diseño de la investigación y las técnicas de recolección de la investigación que utilizaremos como para desarrollar nuestro estudio “El término metodología designa del modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor& Bogdan, 1987, p.15), es decir se refiere a la forma de realizar la investigación mediante la puesta en práctica de diversos métodos. Además, los aspectos metodológicos “constituyen el pilar sobre el cual van a sustentarse los resultados, buenos o malos, que se pueden obtener” (Tirado. 1996, citado en Arenas, 2006, p. 42).

Es entonces que también la metodología es un proceso, camino, serie de pasos e ~~ito~~ hasta una columna que sostiene toda la investigación, desde nuestros saberes, ésta nos apoya en todo el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, sabemos que cada equipo de investigación tomará su propia iniciativa para generar de acuerdo a su intuición, experiencia, asesoría y teóricos que considere.

Otros autores dicen también de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, la metodología de investigación contiene los diferentes pasos o etapas que son realizados para llevar a cabo una investigación social y científica.

La metodología es el “camino o proceso que se sigue para conseguir una finalidad u objetivo” (Romero y Galicia, 2009, p.110). En palabras de Arenas, ésta constituye “el cómo se realizará la investigación, se trata de una serie de operaciones y decisiones metodológicas necesarias que se diseñan en función de los objetivos, preguntas y problemática planteada” (Arenas M., 2006, p.42).

Paradigma Socio Crítico

En relación a lo que es un paradigma, sé que es un modelo o forma de pensamiento de una persona o un grupo de personas, en seguida señalo lo que asevera Martínez:

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004).

Método Cualitativo

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. (Hernández Sampieri, 2014, p.7)

Este método nos permitirá durante la investigación conocer el uso de las tecnologías como recurso didáctico de enseñanza –Aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco, a través de la descripción e interpretación de las técnicas e instrumentos de investigación.

Instrumentos de Investigación

Con esta metodología se aplicará varios instrumentos de investigación, para recoger información, esto permitirá analizar la intervención docente, obteniendo conocimientos sobre la realidad, que se pretende acceder.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) “la recolección de datos resulta fundamental...Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno”. (p. 396). Por lo tanto, se utilizan instrumentos que contribuyan a conocer la naturaleza del sujeto, objeto o situación en su contexto.

Para ello utilizaremos algunas técnicas e instrumentos de investigación, mismos que a continuación enunciaremos brevemente:

El cuestionario. Con este instrumento recabaremos información relevante para la elaboración del presente trabajo, Latorre (2003) plantea que “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (p. 66), el fin de este instrumento es para conocer del tema y poder generar conocimiento de las TIC como un recurso didáctico de Enseñanza – Aprendizaje en la ENT.

Entrevista. La entrevista es un instrumento fundamental al realizar un estudio cualitativo, ya que para su aplicación requiere del interaccionismo entre dos personas, entrevistador y entrevistado, lo cual permite al investigador profundizar en los conocimientos, saberes y experiencias que posee un sujeto con relación a un tema que es de interés para el estudio de investigación.

La Observación. “Es un proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez, 1996, p. 150). Esta técnica permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce, se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar información verbal.

Resultados

Al aplicar el cuestionario y analizar los resultados de los 33 alumnos de tercer grado, grupo I, de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria se a los siguientes resultados.

Tabla 21.2

¿Qué son las TIC?

Son las tecnologías de la información y comunicación.	Son una herramienta para enviar y recibir información	Herramienta que nos apoyan en el proceso enseñanza- aprendizaje	Son las redes y medios digitales para comunicarnos.
17	10	4	2

Fuente: elaboración propia

A partir de lo analizado, existe una gran relación entre estas las respuestas de las tecnologías, por lo que se deduce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están conectadas entre sí y no puede existir una sin la otra, ya que a través de los diversos dispositivos podemos acceder a la información, almacenarla y procesarla en diferentes formas.

Por consiguiente, el uso de las (TIC) en la sociedad ha cobrado gran relevancia para cualquier ámbito de la vida, pues a través de los medios tecnológicos se procesa información y se favorece la comunicación, como nos menciona Cruz et al. (2019) “las TIC permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro, acceso y presentación de datos, información y contenidos en forma alfanumérica, imágenes, videos, sonidos, aromas, vibraciones, temperaturas, movimientos, acciones a distancia.” (p. 7).

Así nos permitimos señalar algunos resultados de los alumnos de la Escuela Normal de Tejupilco (2022):

- A1. Tecnologías de la información y comunicación...
- A2. Son las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- A4. El término TIC también se usa para referirse a la convergencia de redes audiovisuales y telefónicas con redes informáticas a través de un único sistema de cableado u enlace.
- A6. Son tecnologías de la información y comunicación que nos sirven para poder recibir e interpretar la información por medio de las tecnologías.
- A7. Herramientas tecnológicas que nos facilitan información y también pueden facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje... (CA1...7, 04/05/2022)

2.- ¿Haces uso de las TIC?

El 100% de los encuestados contestaron que si hacen uso.

Tabla 21.3

¿Tipos de TIC que usas?

Redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Correo, etc.)	Herramientas educativas	Electrónicos (Celular, Computadoras, Tablet, TV, proyector, etc.)	Plataformas (Meet, Teams, Classroom, etc.)
10	2	18	4

Fuente: elaboración propia

En relación a lo que señalan los sujetos inmersos en la investigación en relación a los tipos de tecnologías mientras las consideras como redes sociales, herramientas educativas, pantallas o electrónicos y como plataformas que apoyan a desarrollar esas estrategias de enseñanza aprendizaje y según Cabero 2010:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se están convirtiendo en una de las variables críticas de los entornos formativos de la Sociedad del Conocimiento, ofreciéndonos diferentes tipos de posibilidades: ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de la interacción social entre los participantes, las que son analizadas en el artículo. (Cabero, 32, 2010)

Hay una diversidad de TIC, en esta pregunta se les cuestiona ¿cuáles son las Tecnologías de la Información y la Comunicación? de las cuales hacen uso los estudiantes las siguientes (2022):

- A1: Redes sociales, herramientas educativas, navegadores web, etc...
- A2: Teléfono móvil, redes de internet, computadoras...
- A5: Aplicaciones para la escuela y uso personal.
- A6: Computadora, celulares, correo, apps educativas, etc.
- A9: Televisión, celular, redes sociales.
- A10: Cañón, Computadora. Celular, televisión, internet. (CA1-9, 04/05/2022)

Tabla 12.4

¿Cuál es la importancia del uso de las TIC?

Para el proceso enseñanza-aprendizaje	Para logra un proceso de información y comunicación	Para generar competencias, conocimiento y habilidades.	Para informarte y prepararte en la vida.
11	16	2	4

Fuente: elaboración propia

Reconozco que las tecnologías son una herramienta y recurso didácticos que son utilizados para los lo académico, para la vida y para distracción es por ello las tecnologías por Vizcarro (1984):

“las nuevas tecnologías” tenían el importante papel de ser consideradas como fuente primordial para la comunicación, Kay (citado por Vizcarro y León) en 1984 definía la computadora como “un medio eficaz para adoptar de manera dinámica cualquier característica de otro medio, incluso los inexistentes, es el primer meta-medio que cuenta con una capacidad de representación y expresión...impensada” (p.55).

En relación a lo que señala Vizcarro y lo que responden los alumnos dijeron que las TIC son importantes (2022):

- A2: Permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilita la colaboración. entre los centros educativos y permite la comunicación en distintas partes del mundo.
- A3: Ayuda mucho en la vida diaria.
- A7: La importancia implica que nos facilitan muchos aspectos de la vida, en el sentido académico o laboral, actualmente es una herramienta esencial para la vida cotidiana.
- A8: Comunicarnos y facilitar algunas investigaciones.
- A9: Facilitan nuestro desarrollo y ayudan a tener al alcance información y podernos comunicar. (CA2...9, 04/05/2022)

Tabla 21.5

¿Cuáles son las Ventajas del uso de las TIC?

Acceso a la información y comunicación	Herramientas para la vida	Mejora la enseñanza – aprendizaje	Desarrollo de habilidades tecnológicas
15	9	4	5

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta sobresalen algunas ventajas, la primera es donde ellos dicen que tienen acceso a la información y comunicación, la segunda ventaja es que la usan como una herramienta para la vida, la tercera además se mejora el proceso enseñanza - aprendizaje y sobre todo se logra el desarrollo de las habilidades tecnológicas.

Los 33 alumnos señalan lo que las ventajas de las TIC es que:

- A18: Facilitan la comunicación y la transmisión de información a través de recursos tecnológicos.
- A19: El uso de distribuir la información ya que nos permite a nosotros de distintas partes podernos comunicar a través de computadoras u otros aparatos también sirve para obtener información con más facilidad, rapidez y comodidad.
- A32: Motivación. Es sin duda la ventaja más relevante del uso de las TIC. ... Interés. ... Interactividad. ... Trabajo colaborativo. ... Creatividad Comunicación. Adaptación y personalización.
- A33: Permiten fácil acceso a fuentes informativas. (CA18...33, 04/05/2022)

Tabla 21.6

¿Cuáles son las áreas de oportunidad que tienes, en el uso de las TIC?

Conocer y utilizar herramientas tecnológicas para enseñar	El desarrollo de habilidades, capacidades.	Uso no correcto de la información y comunicación	Usar las redes sociales
13	6	10	4

Fuente: Elaboración Propia

En toda área o disciplina van existir áreas de oportunidades, en esta investigación las carencias en el uso de las TIC, trece alumnos dicen que necesitan más conocer y utilizar las herramientas tecnológicas para la enseñanza, otra es necesario conocer cómo hacer uso correcto de la información y comunicación, ellos necesitan que las tecnologías les apoyen al desarrollo de habilidades y capacidades y sobre todo saber usar buen uso de las redes sociales. Al respecto ellos dicen que:

- A15: Una principal sería al acceso a la información, la forma de intercambiar datos por medio de un aparato que me comunica con otras personas para algún aviso o recaudación de datos.

- A18: Oportunidad que yo tengo ante los tics sin: El poder acceder a información fácilmente.
- A21: Las redes sociales, páginas web, las utilizo para la información y compartir esta misma, así como realizar otras actividades en Word, Excel, Power Paint, etc.
- A22: Acceder a información -Comunicarse y socializar -Aprender con herramientas y aplicaciones tecnológicas -Producir contenidos y participar -Desarrollar habilidades a partir de juegos interactivos y colaborativos -Favorecer la interculturalidad y disminuir brechas sociales. (CA15...A22, 4/05/2022)

7.- ¿Consideras que las TIC apoyan al aprendizaje?

El 100% de los alumnos contestaron que si las TIC apoyas a las actividades de aprendizaje.

Tabla 21.7

¿Cómo?

Resuelven dudas de inmediato	Motivación e interactividad de los alumnos	Apoya a fortalecer los aprendizajes	Generando información para la comunicación
6	4	11	12

Fuente: Elaboración Propia

Estas preguntas que, si considera las TIC como un apoyo al aprendizaje, el 100% de los involucrados señalan que sí, se les pregunta ¿cómo?, generando información para la comunicación, apoya a fortalecer los aprendizajes, además a resolver dudas de inmediato y también como motivación e interactividad de los alumnos para poder generar recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje. El respecto los 33 alumnos dicen:

- A6: En el momento que nos surge una duda de algo, podremos investigar en algún sitio tecnológico para la resolución de dudas.

- A16: Muchas veces el hacer uso de alguna herramienta hace que los alumnos se motiven a participar o generar mayor aprendizaje desde los kinestésico y visual.
- A17: Sí, porque esto hace que nosotros podamos obtener información en cualquier momento y de una manera instantánea, también el uso que nosotros le damos para comunicarnos, como bien se pudo ver anteriormente las clases virtuales fueron un claro ejemplo de qué las TICS son un gran apoyo en todo momento y más ahora en el aprendizaje.
- A26: Para comprender mejor cierto tipo de temáticas y expresarse de la mejor manera. (CA6...A26, 4/05/2022)

Tabla 8.

¿Cuáles son algunas desventajas al hacer uso de las TIC?

Fuentes de información y comunicación no confiables	Distractor y mal uso de las TIC	No conviven con las personas (Tecnofilia)
10	19	4

Fuente: Elaboración Propia

En cualquier área, así como ventajas, también hay desventajas del uso de las TIC, la principal es como un distractor y mal uso de las TIC, otra de ellas es que es una fuente de información y comunicación no confiable y también se genera la no convivencia con las personas entre otras que surgen como secundarias, en estas desventajas los alumnos respondieron:

- A1: No todos los sitios de consulta contienen información verídica.
- A8: Que nos estamos adentrando tanto en ellas que se nos olvida convivir.
- A9: Que existe mucha información en internet que puede ser dañina a una edad, exponer información personal.
- A15: El mal uso hace que se hagan adictos a ellas.

- A29: Que en ocasiones no les dan el uso adecuado y afecta el desarrollo emocional y mental de algunos jóvenes.
- A31: Riesgo de desigualdad y exclusión. ... Pueden ser una fuente de distracción. ... Acceso a información de baja calidad.....(CA1...31, 4/05/2022)

Tabla 21.9

¿Cómo consideras a las TIC?

Herramienta	Estrategia de enseñanza. Aprendizaje	Ambas
6	2	25

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes encuestados dijeron al respecto ¿Cómo consideras a las TIC?, seis dicen que es una herramienta, son una estrategia de enseñanza-aprendizaje y 25 alumnos dijeron que ambas es decir tanto es una herramienta y una estrategia de enseñanza – aprendizaje y sobre todo que los apoye para diseñar o elaborar sus recursos didácticos y de aprendizaje.

10. ¿Consideras a las TIC como un Recurso Didáctico?

Los 33 alumnos contestaron que sí, e incluso señalaron: Elaboramos, diseñamos material didáctico, Investigamos, Comunicamos, Proyectamos material didáctico y videos.

Discusión

Esta investigación desarrollada en Perú, los autores Gómez y Macedo (2010) en su artículo de investigación sobre “La importancia de las TIC en la educación básica regular” con el objetivo de dar a conocer la importancia de las tecnologías de la información como herramientas que han permitido desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica Regular peruana, utilizando como categorías y/o variables las TIC, capacitación docente, estrategias educativas, calidad en la enseñanza y aprendizaje significativo, concluyen en que el docente es quien cumple un papel fundamental en la integración de las TIC, pues debe tener conocimiento en cuanto a la didáctica que éstas tienen si se les da el uso adecuado. Comparando esta investigación con la que desarrollamos los involucrados dicen que las TIC son una herramienta y un recurso didáctico muy importante y útil para el proceso enseñanza – aprendizaje.

Es necesario señalar que en esta investigación los alumnos dicen que es un recurso didáctico, una herramienta de enseñanza –aprendizaje e incluso que es una estrategia, estos nos ayudan a desarrollar las actividades escolares, extraescolares y otras, y según (Granda, Espinoza y Mayon (2019), en su investigación en Ecuador, “Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje” con el objetivo de caracterizar el empleo de las TIC en este proceso en la educación básica de la ciudad de Machala, a través de los métodos de observación científica, revisión documental, analítico- sintético y estadístico. Señalan que las TIC son fundamentales ante los nuevos paradigmas de la educación, en una sociedad tan cambiante como la que vivimos, así que su implementación en la educación es muy considerada por muchos docentes, quienes las utilizan como herramientas didácticas debido a las ventajas que éstas tienen, las cuales permiten favorecer la motivación, atención a las diferencias individuales, el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y continuo, la autoevaluación, evaluación y control de los procesos instructivos y educativos.

De la misma manera, las autoras Villegas, Mortis, Hierro y García (2017) en su investigación cuantitativa sobre “uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria”, con el objetivo de identificar la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria, en escuelas públicas, sobre sus competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e indagar si existen diferencias en cuanto al sexo y a tener computadora y acceso a internet en casa. Los alumnos encuestados señalaron que usan las TIC, y en relación a los tipos de TIC que hacen uso, 18 usan los electrónicos (celular, computadoras, Tablet, TV, proyector, 10 están más en las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, correo), 4 alumnos usan las plataformas (Meet, Teams, Classroom) y 2 usan las TIC como herramienta educativa, como nos damos cuenta que las TIC tiene diversos usos.

Conclusiones

El total de los alumnos que contestaron el cuestionario dijeron que, si saben que son las TIC, 17 dijeron que son las tecnologías de la información y comunicación, 10 son una herramienta para enviar y recibir información, Cuatro es una herramienta que nos apoyan en el proceso enseñanza- aprendizaje y dos que son las redes y medios digitales para comunicarnos.

Los alumnos encuestados señalaron que usan las TIC, y en relación a los tipos de TIC que hacen uso, 18 usan los electrónicos (celular, computadoras, Tablet, TV, proyector, 10 están más en las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, correo), 4 alumnos usan las plataformas (Meet, Teams, Classroom) y 2 usan las TIC como herramienta educativa.

En relación a las tecnologías que más usan los alumnos 18 contestaron que son los dispositivos electrónicos como el celular, computadora, Tablet, TV, Cañón, 10 señalaron que usan las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, correo, 4 señalan que las plataformas Meet, Teams, Classroom y solo dos alumnos usan las tecnologías como una herramienta educativa.

En relación a la importancia del uso de las TIC de los 33 alumnos 16 dijeron es impactante para logra un proceso de información y comunicación, 11 para el proceso enseñanza-aprendizaje, 4 para informarte y prepararte en la vida y 2 para generar competencias, conocimiento y habilidades.

Cuáles son las Ventajas del uso de las TIC los alumnos respondieron 16 que es el Acceso a la información y comunicación, contestaron nueve Herramientas para la vida, cinco dijeron que es el desarrollo de habilidades tecnológicas y cuatro dicen que las TIC mejora la enseñanza – aprendizaje.

Las áreas de oportunidad que los alumnos tienen 13 contestaron conocer y utilizar herramientas tecnológicas para enseñar, 10 uso no correcto de la información y comunicación, seis el desarrollo de habilidades, capacidades y cuatro usar las redes sociales

En relación si las TIC apoyan al aprendizaje, los alumnos dijeron, 12 generando información para la comunicación, 11 para él apoya a fortalecer los aprendizajes, seis resuelven dudas de inmediato y cuatro motivación e interactividad de los alumnos.

Las desventajas del uso de las TIC son las siguientes, 19 alumnos dijeron es distractor y mal uso de las TIC, 10 fuentes de información y comunicación no confiables y los alumnos se olvidan de conviven con las personas (Tecnofilia).

Los alumnos como las consideras a las TIC, como una herramienta, o cómo recurso didáctico de enseñanza-aprendizaje o ambas, 6 una herramienta, 2 contestaron que es una estrategia y 25 consideraron que ambas.

Cuando se les pregunta que, si considera las TIC como un recurso didáctico, todos contestaron que sí, e incluso porque lo consideraban como tal, porque a través de éste elaboro, diseño y trabajo con materiales didácticos.

Referencias

- Alvarado y García. (2008). Características más relevantes del paradigma socio- crítico. *Revista universitaria de investigación*, Año 9, No. 2. Diciembre 2008.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Noveduc Libros.
- Conner, M. (2015). *Introducción to Informal Learning*. 27 agosto 2015. Sitio web:
- Gómez, L. M. & Macedo, J. C. (2010, junio). Importancia de las TIC en la en la educación básica regular. *Investigación Educativa*, 14(25), 209-224. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4776>
- Granda, L Y., Espinoza, E. E., & Mayon, S. E. (2019, enero). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66). <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Hernández, A. L. (2012, diciembre). ¿Qué es la Administración de la Tecnología de Información? [presentación de diapositivas]. PDF. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/huejutla/sistemas/automatizacion_organizaciones/Que_TI.pdf
- Hernández Sampieri. Roberto (2014), *Metodología de la investigación*, sexta edición, McGRAW- HILL México.
- Las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza en México y el mundo Martínez Martínez, Sara Estefanie; Méndez Cruz, Lucia JazmínURI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/62544> Fecha: 2015-11
- Latorre Iglesias, E., Castro Molina, K., & Potes Comas, I. (2018). *Las TIC, Las TAC Y Las TEP: Innovación Educativa en la Era Conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Lozano, R. (2011) “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. En <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>
- Monje.A. (2011), *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Guía Didáctica, Colombia.
- Morales, M., J.M. Trujillo y F. Sánchez, *Percepciones Acerca de la Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la Universidad*, Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (46) (2015)
- Pérez, J. & Merino, M. (2021). Definición de tecnología de la comunicación. Definición de: (<https://definicion.de/tecnologia-de-la-comunicacion/>)
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, Gil y García (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Aljibe.
- Sánchez, G. (2013). *Uso de la tecnología en el aula*. Bloomington, Indiana - USA: Palibrio.
- Sepúlveda, M. (2007). *Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las*

- programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Málaga España.
- Soriano, M. (2012). Guía práctica de elaboración de tesis [tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés] Repositorio institucional UMSA. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/15674>
- Villegas, M., Mortis, S. V., García, R. I. & Hierro, E. (2017, 30 de marzo). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(2), 50-63. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913>
- Vizcarro, C. y León, J., (1998) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Editorial Pirámide S. A Madrid España, p 244.

Capítulo 22. La igualdad de género dentro del aula de nivel preescolar desde la cultura de paz y los derechos humanos

Luz Janelly Muñoz García
Alessandra Leilani Sanchez Sanchez
Anatere Zamorano Flores
Donovan Alexis Hernandez Pioquinto

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.22>

Resumen

Valorar lo que sucede en la realidad educativa es oportuno para actuar ante ello, es por esto que la presente investigación de tipo documental, se centra en la indagación de la revisión bibliográfica realizada a través de la guía PRISMA, se analiza el posicionamiento de la igualdad de género en el aula de nivel preescolar desde una cultura de paz y derechos humanos. De modo que los resultados revelan que la igualdad de género es un tema que causa preocupación, en donde las niñas y mujeres se ven desfavorecidas, por lo que en la actualidad se han puesto en marcha nuevas estrategias educativas, pues por medio de la educación se pueden ejecutar acciones que impacten socialmente desde las aulas de la educación básica.

Palabras clave

Cultura de paz, derechos humanos, educación preescolar, estrategia de aprendizaje, igualdad de género.

Introducción

La igualdad de género es un tema de transcendental dentro de la sociedad y sus diferentes escenarios, es a través de la existencia de esta, que se puede inferir que niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres tengan los mismos derechos, obligaciones, responsabilidades y oportunidades sin hacer algún tipo de distinción, sin embargo, la realidad social es otra, pues la desigualdad de género se manifiesta a nivel nacional e internacional y dentro de diferentes ámbitos; el social, laboral, profesional y educativo.

En la sociedad mexicana aún prevalecen estereotipos entre géneros, validando culturalmente al hombre como un sujeto fuerte, competitivo, dominante e independiente, mientras que la mujer es valorada como el sexo débil, le son asignadas tareas domésticas, en donde incluso niñas menores de edad le son encomendadas a realizar labores de este tipo, además

de no tener derecho de recibir una educación. Con el paso del tiempo se ha buscado romper con dichos estigmas o estereotipos, siendo así que niñas y mujeres tengan las mismas oportunidades como el reconocimiento social y económico mediante una lucha constante por cambiar las ideologías para lograr una verdadera igualdad de género.

Diversas investigaciones como la de Solas (2020) han dado como resultado que en México como en el mundo entero, la mujer es el principal agente que recibe exclusión y discriminación, con sueldos de salario menores al del hombre, así mismo, aunque las mujeres cumplen un horario de trabajo también se encargan de tareas domésticas imposibilitando su productividad profesional. Todos estos factores han tenido un peso mayor durante y después de la pandemia por Covid-19, el confinamiento ocasiono enormes repercusiones en la igualdad de género, a escala global; la pandemia ha provocado la suspensión de miles de empleos, y un incremento de las cifras de desempleo.

Con respeto a la educación y la igualdad de género durante confinamiento por covid-19, las niñas fueron la más afectadas por el cierre de las escuelas, principalmente aquellas que vivían en situaciones de pobreza que no contaban con los recursos económicos como tecnológicos para recibir una educación, disminuía sus oportunidades de aprendizaje. El trabajo de cuidado no remunerado de niñas y mujeres, limitando su tiempo disponible para estudiar en sus hogares (UNESCO, 2020, p.3).

Es importante que desde edades tempranas se estimule por medio de ambientes sociales seguros, sin exclusiones ni discriminaciones tanto físicas como en la forma de pensar, por lo cual en la actualidad se han generado nuevas propuestas encaminadas a conseguir estos fines, tal como la denominada cultura de paz, para Rojas (2018) “se forma en un proceso de acción a largo término, establecido sobre principios morales y éticos de reconocimiento universal, que busca sembrar en la mente de los seres humanos, los baluartes de la paz” (p.1).

A la edad de los 3 a 5 años los niños y niñas no tienen prejuicios por lo que implementar una enseñanza igualitaria trasciende en su desarrollo desde una perspectiva de género, pues bien resulta oportuno y prometedor para los infantes, de acuerdo con ello se han comenzado a incorporar estrategias como la ECIG (Estrategia Curricular en Igualdad de Género) que tiene como objetivo que los estudiantes “desarrollen aprendizajes significativos para practicar y promover la igualdad de género a partir de la comprensión y el cuestionamiento de las desigualdades, el ejercicio de los derechos humanos y la convivencia pacífica” (SEP, 2022, p. 5).

Al valorar la situación actual del contexto social y educativo, la presente investigación surge como interés de analizar el posicionamiento de la igualdad de género en el aula de nivel preescolar bajo la perspectiva de una cultura de paz y los derechos humanos, a través de la identificación e interpretación de diversos registros documentales publicados en la última década.

Revisión de la Literatura

A fin de analizar la bibliografía registrada respecto al tema igualdad de género dentro del aula de nivel preescolar desde la cultura de paz y derechos humanos, la revisión de la literatura ejecutada dio como resultado que las categorías en conjunto no han sido desarrolladas dentro del ámbito investigativo, por lo cual a través de una revisión por categoría se obtienen los resultados mostrados en (tabla 1, 2 y 3).

Tabla 1.

Revisión de la literatura para la categoría igualdad de género

BASE DE DATOS	TÍTULO	AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	RESULTADOS DE RELEVANCIA
SciELO	El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia covid-19. (Navarro; Delgado, 2019)	Ecuador, 2021	Investigación cualitativa, revisión documental.	El estudio se llevó a cabo bajo una investigación documental con un análisis de información cualitativa, con diseño no experimental, longitudinal y con respecto a su alcance es de carácter exploratorio. Se llegó a la conclusión que las mujeres y las niñas en la educación están expuestas a sensibles repercusiones tras la pandemia que pueden comprometer su empoderamiento en este aspecto.
SciELO	Nociones de género y empoderamiento de las niñas y las mujeres en la escuela. Conceptos y reflexiones. (Miranda, 2021)	Colombia, 2021	Ensayo, revisión documental	Enfatiza la relevancia de potencializar el protagonismo social de las niñas y las mujeres, así como la superación de las barreras, los estereotipos y las diferentes formas de discriminación asociadas a la condición de género, que dificultan su plena participación en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

SciELO	Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. (UNESCO, 2020)	México, 2020	Documento, revisión documental.	La estrategia, será preciso forjar nuevas alianzas y fortalecer las existentes. Entre estas figuran prioritariamente los lazos privilegiados que mantiene la UNESCO con los ministerios de educación y otras autoridades nacionales, incluyendo asimismo institutos de formación docente, organismos estadísticos y centros de investigación.
ERIC	<u>Caminos para la igualdad de género a través de la política de docentes de la primera infancia en China.</u> (Chin Jin, 2018)	China, 2018	Documento debate.	Una de las acciones prioritarias de la UNESCO es garantizar, a través de la educación, espacios que promuevan la igualdad de género para que mujeres, hombres, niñas y niños puedan gozar de las mismas oportunidades de acceso a la educación.
ERIC	¿Juego libre, elecciones libres? -- Influencia y Construcción del Género en Preescolares en Diferentes Contextos Locales. (Hjelmé, 2020)	Suecia, 2020	Investigación cualitativa, estudio etnográfico.	Este estudio es exploratorio, de corte cuantitativo su objetivo general fue identificar los juegos que practican niños y niñas preescolares en diferentes situaciones; en términos generales los juegos que los niños practican en el colegio fueron: futbol los niños y pelota las niñas.
ERIC	La igualdad de género en las competencias tempranas en ciencias de preescolares de cinco a seis años no protege a las escolares de los estereotipos de género. (Romero; Hurtado, 2021)	España, 2021	Investigación cuantitativa.	La violencia relacionada con la escuela es un problema omnipresente en algunos países. Puede ser física, psicológica o sexual; puede tener lugar en la escuela, en el trayecto o en el ciberespacio; y puede incluir intimidación, castigo corporal, maltrato verbal y emocional, intimidación, acoso y agresión sexual, actividad de pandillas y presencia de armas entre los estudiantes. A menudo se perpetra como resultado de normas y estereotipos de género y se mantiene a raíz de relaciones de poder desiguales.

ERIC	Construcciones de pedagogos sobre la igualdad de género en preescolares suecos seleccionados: un estudio cualitativo. (Edström, 2014)	Suecia, 2014	Investigación cualitativa	La Educación en Igualdad es un concepto dinámico que evoluciona de forma paralela a la sociedad. Según el Instituto de la Mujer (2007) se entiende por Educación en Igualdad “la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje”.
ERIC	‘El asunto pendiente’: Explorando las opiniones de los docentes sobre el género y las prácticas pedagógicas en los preescolares públicos en el condado de Nairobi, Kenia. (Muasya; Kazungu, 2018)	Kenia, 2018	Investigación cualitativa, estudio transversal	Mediante entrevistas se detectaron las posibles causas de la escasa población masculina en la formación profesional docente en nivel preescolar, y otras interrogantes enfocadas a las diferencias de género en la formación del profesorado, desempeño de mujeres y hombres en educación preescolar y la perspectiva que se tiene acerca de la mayoritaria población femenina en esa institución
IRESIE	Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. (Finco, 2014)	Brasil, 2014	Documento debate	Un enfoque sobre el campo de la educación infantil y género apunta a los desafíos de la aplicación práctica de los principios de igualdad de género y ciudadanía que aseguren el reconocimiento de nuevos valores relacionados con la masculinidad y la feminidad, señalados por las políticas públicas nacionales e internacionales.

Tabla 22.3

Revisión de la literatura para la categoría cultura de paz

BASE DE DATOS	TÍTULO	AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	RESULTADOS DE RELEVANCIA

SciE-LO	Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños. (Mariscal, 2018)	México, 2018	Estudio documental	La educación para la paz pasa por la crítica a los propios prejuicios culturales, para poder reconocer en las razones de los otros la posibilidad del diálogo para el desarrollo de la cultura de paz.
SciE-LO	La educación como instrumento de la cultura de paz (Bahajin, 2018)	México, 2018	Ensayo	La educación es un instrumento fundamental de la cultura de paz y la transformación pacífica de los conflictos, capaces de entender la realidad en la que viven y construir juntos un mundo que incluye y no excluye, que une y no divide.
SciELO	Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. (Cerdas, 2015)	Costa rica, 2015	Ensayo	La educación para la paz incide en la prevención y disminución de la violencia que afecta determinados grupos, logrando una transformación en la sociedad.
IRESIE	Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos. (Cabezudo, 2020)	Argentina, 2020	Ensayo	La educación para la construcción de cultura de paz, ciudadanía y respeto a los derechos humanos es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia.
IRESIE	Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. (Álvarez, Pérez, 2019)	Colombia, 2019	Estudio documental	Educación para la paz significa proveer a la humanidad de un proceso de transferencia y apropiación de conocimientos que se adecúe a las pautas de conducta, normas y valores socialmente reconocidos.
IRISIE	La cultura de paz desde una perspectiva transdisciplinar. (Rodríguez, 2018)	Venezuela, 2018	Ensayo	Establecer alianzas estratégicas con la gobernación del Estado, alcaldías, autoridades educativas y otros organismos activos en la promulgación, difusión y fortalecimiento de la cultura de paz es importantes para mediar la crisis económica, social, educativa y cultural.

Tabla 22.3

Revisión de la literatura para la categoría derechos humanos

BASE DE DATOS	TÍTULO	AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	RESULTADOS DE RELEVANCIA

SciELO	Educación a las niñas y niños en México en los derechos humanos: política perfecta. (Rubio, 2021)	México, 2021	Artículo de análisis	La información académica a temprana edad, que se imparte en los planteles educativos nacionales, en términos del precepto que se cita, debe estar orientada, entre otros temas, al relacionado con el respeto y tolerancia a los derechos, y libertades entre la mujer y el hombre.
SciELO	Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. (Álvarez, 2019)	Chile, 2019	Ensayo	La educación y los derechos humanos podrían ser claves no solo para no desmoronar las utopías, sino como un lugar donde la búsqueda de sentidos sean amparados con la alteridad fundamental que enriquece a una sociedad por su diversidad en la tolerancia.
SciELO	Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino. (Jorge; Sánchez, 2019)	Argentina, 2019	Ensayo	Desde el principio de igualdad que rige todo el sistema de derechos humanos, el Estado está obligado a garantizar no solo el acceso a la educación en áreas rurales, sino también un nivel educativo análogo al brindado en centros urbanos. De lo contrario, estaría formando ciudadanos de segundo orden y retroalimentando los círculos de exclusión y pobreza heredada en áreas rurales, lo que podría entenderse como una práctica institucional discriminatoria.
IRESIE	Los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en las localidades: una lectura desde el programa PRIDENA de la Universidad de Costa Rica. (Brenes, 2016)	Costa Rica, 2016	Ensayo	El ejercicio de la ciudadanía en las personas menores de edad permite posicionar el papel activo de dicha población, tanto en la construcción de la sociedad como en el abordaje de sus propias necesidades. De esta manera, se circunscribe una comprensión que además de velar por su protección integral, aspira a la superación del papel pasivo que les asignó los anteriores paradigmas.
IRESIE	Los niños y niñas un grupo vulnerable en México. (Fonseca, 2014)	México, 2014	Ensayo	Los derechos de las niñas y los niños constituyen parte de esas temáticas, que en los últimos años han recibido una importante atención por parte de la sociedad, y que en buena medida pretenden la transformación de ciertas estructuras que se han constituido como auténticos obstáculos para la plena protección de los derechos humanos de las personas.

ERIC	Promulgaciones de los derechos humanos de los niños pequeños en la educación de la primera infancia. (Quennerstedt, 2016)	Suecia, 2016	Investigación cualitativa	Las observaciones muestran que las interacciones de los niños con los demás incluyen situaciones en las que surgen cuestiones de igual valor y en las que los niños representan diferentes posiciones de posesión de derechos.

Metodología

Al valorar la realidad educativa que se ha generado por los cambios ante situaciones sociales de impacto transcendental, tales como la pandemia por Covid-19, se ponen de manifiesto temas como la igualdad de género, la cual causa interés al ser una problemática debido a su escasa aplicación dentro del ámbito social, laboral y educativo, pues en constantes ocasiones se puede visualizar la obstrucción a la ejecución libre de derechos humanos específicamente para mujeres y niñas. Debido a la preocupación que genera la hipótesis planteada, ha sido de interés indagar para analizar el lugar que ocupa la igualdad de género dentro del aula escolar de nivel preescolar, destacando a los ambientes con cultura de paz para fomentar el respeto de los derechos humanos.

La metodología aplicada es mixta de tipo documental, llevada a cabo en dos fases, la primera fue de corte cuantitativo a fin de detectar una serie de documentos con afinidad a las categorías macro (Igualdad de género) y micro (derechos humanos, cultura de paz) se realizó una revisión sistemática de la literatura, empleando la lista de verificación PRISMA en su versión 2009 la cual según Page MJ, et al. “es una guía de reporte que refleja los avances metodológicos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios” (2021, p.1). Considerando las recurrencias en el tratamiento del objeto de estudio siguiendo los indicadores de la guía. En una segunda fase se construyeron cuadros categoriales de corte cualitativo-interpretativo para valorar los alcances y limitaciones de las investigaciones, teniendo en cuenta las preguntas de la investigación para el desarrollo del análisis

Búsqueda de datos

De acuerdo con la búsqueda de datos, es oportuno mencionar que para ello se distinguieron tres categorías; igualdad de género, cultura de paz y derechos humanos, dentro de las bases de datos SciELO, ERIC (Education Resources Information Center) e IRESIE, de los cuales no se encontró ningún registro que vinculará a las tres categorías, por lo cual se hizo una búsqueda individual para cada una de ellas; además de lo mencionado, se empleó una primera búsqueda sin algún tipo de filtro, sin embargo, para tener una mayor delimitación en el rastreo de información, se realizó una segunda búsqueda aplicando filtros de año, considerando una década de trabajos publicados y por otra parte, las investigaciones debían estar enfocadas al ámbito educativo. Para la categoría de igualdad de género, dentro del buscador SciELO, arrojó 485 documentos sin filtro, con filtro 53; en ERIC buscador, se detectaron 1, 332 artícu-

los sin filtro, con filtro 22; finalmente en la base de datos IRESIE fueron 574 documentos sin aplicar ningún filtro y al hacerlo el resultado fue de 227. En tanto a la categoría denominada, cultura de paz, se obtuvo que en SciELO existen 336 registros sin aplicar algún filtro, pero al hacerlo los resultados se reducen a 48; dentro de ERIC 667 es el resultado sin filtro, con filtro es de 4; en cuanto al buscador IRESIE se obtienen 429 sin filtro y con ellos el resultado final es de 179. Por lo que se refiere a la categoría derechos humanos, dentro de SciELO hay 3,722 trabajos publicados sin considerar algún filtro, al hacerlo el resultado es de 170; en ERIC 5,568 es el dato sin filtro, pero al hacerlo se reduce a tan solo 21 documento; por último, en IRESIE buscador, hay 1,540 registros sin filtro y al aplicarlos es de 617.

Criterio de elegibilidad

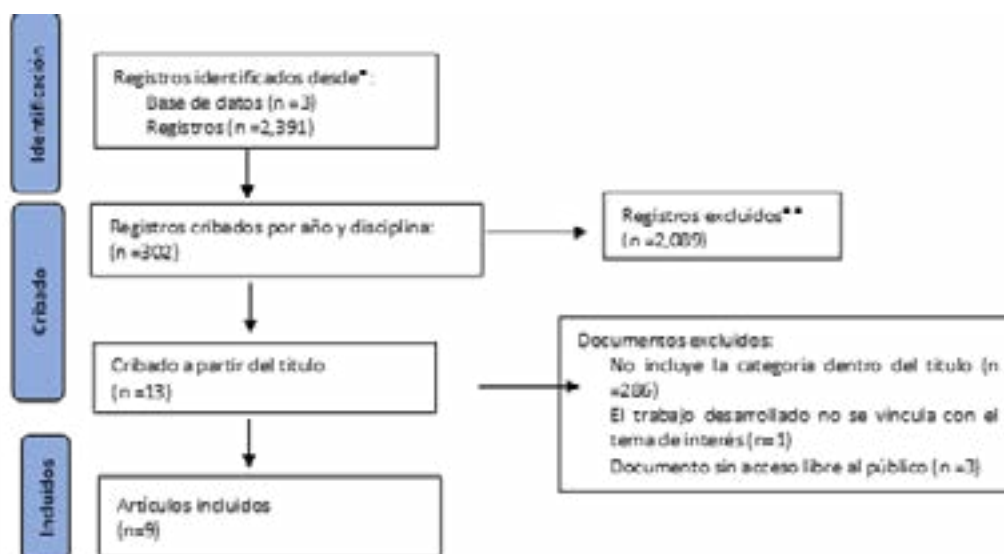
A propósito de tener una delimitación dentro de la revisión sistemática, de plantearon algunos criterios de inclusión que permitieron tener una selección concisa de los documentos. Primeramente, los trabajos rastreados debían tener un título directamente vinculado con alguna de las tres categorías abordadas (igualdad de género, cultura de paz y derechos humanos); por otra parte, el año de publicación debía estar dentro del margen de una década, hablando del rango de años de 2013 al 2022; siguiendo con el lugar de publicación se tomaron en cuenta trabajos publicados a nivel local (Estado de México), nacional (México) e internacional sin hacer distinción alguna, sin embargo, durante la revisión al resumen del texto fue de importancia considerar que el ámbito enfocado fuera el educativo y específicamente dentro del nivel preescolar; por otra parte, la exclusión se basó en los documentos sin libre acceso.

Proceso de selección de datos

Con respecto al proceso de selección (ver figura 1) es de significancia reportar que durante la búsqueda de la categoría igualdad de género se detectaron 2,391 documentos contabilizando los resultados de las tres bases de datos sin aplicar filtro, después de hacerlo el resultado se redujo a 302 de los cuales, debido al título, únicamente se eligieron 13 para su revisión; finalmente el número total de documentos seleccionados fue de 9, pues 3 de los anteriores no tenían acceso libre para el público y 1 no abordaba la temática de interés.

Figura 22.1

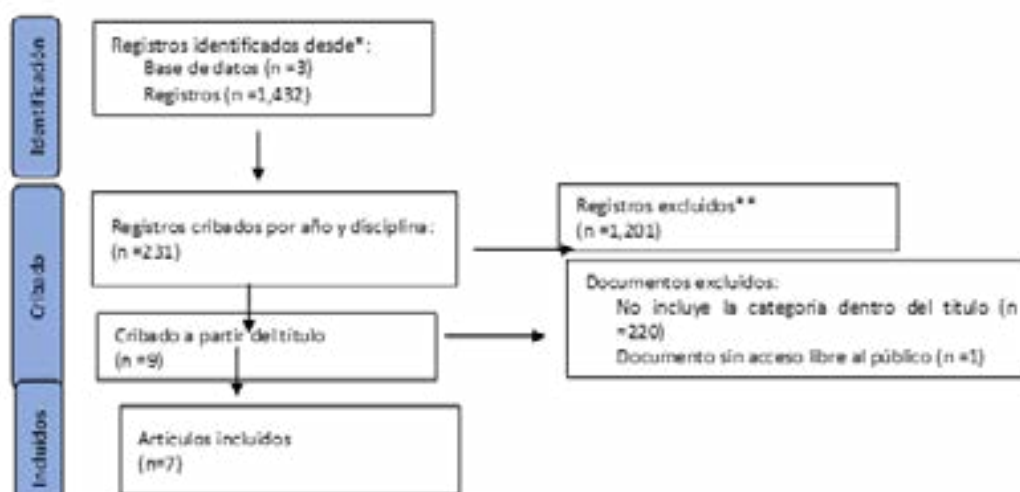
Diagrama de Flujo de Inclusión PRISMA: Proceso de Selección de los Estudios Incluidos por la categoría Igualdad de género.



En tanto a la categoría cultura de paz el proceso de selección (ver figura 2) inicio con el rastreo en las tres bases de datos sin emplear algún filtro el resultado fue de 1,432 documentos, al aplicar los filtros la lista se redujo a 231 elementos en los que, al valorar el título y su relación con la categoría, únicamente se seleccionaron 9, de los cuales el resultado de elección fue de 7, pues uno de los 9 no tenía acceso libre y el otro era un título repetido.

Figura 22.2

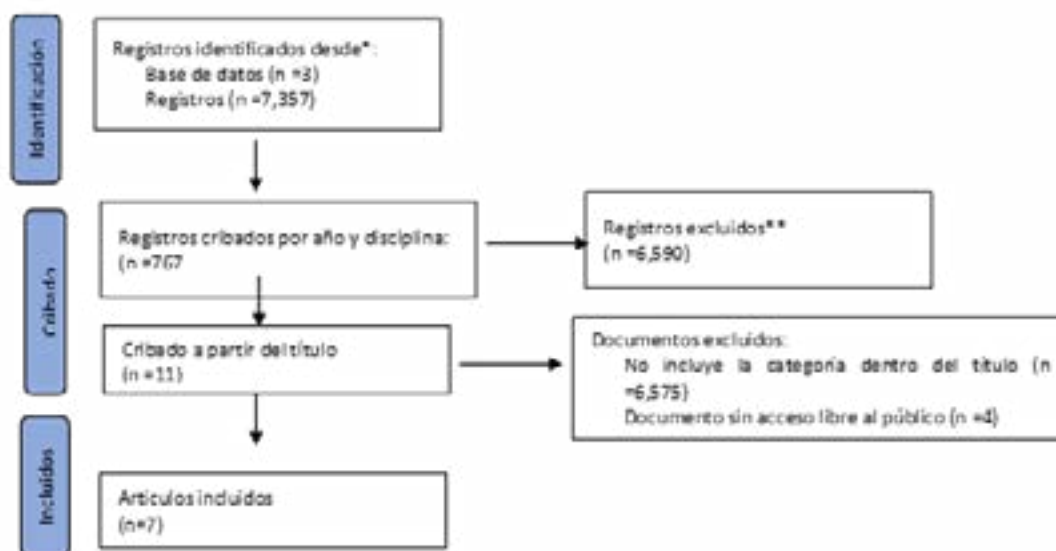
Diagrama de Flujo de Inclusión PRISMA: Proceso de Selección de los Estudios Incluidos por la categoría cultura de paz.



Así mismo, el proceso de selección para la categoría conceptual de derechos humanos (ver figura 3) se rastrearon un total de 7,357 documentos sin ningún tipo de filtro para el caso de las tres bases de datos, empleando filtros el resultado fue de 767 de los cuales se revisó el título con existencia de algún vínculo a la categoría, eligiendo de esta manera 11 registros, de los cuales 4 no tenían acceso.

Figura 22.3

Diagrama de Flujo de Inclusión PRISMA: Proceso de Selección de los Estudios Incluidos por la categoría derechos humanos.



Resultados

A) Igualdad de género

Para iniciar con el análisis, la segunda fase toma sentido al profundizar en el tratamiento de las categorías, permitiendo, considerar como eje de análisis la postura de la UNESCO (2020) que define a la igualdad de género como “un derecho humano fundamental y una base necesaria para un mundo sostenible, pacífico y próspero”. Durante la revisión de documentos referente a la categoría de igualdad de género, se analizó la importancia de vivir en ambientes libres, en donde desde nivel preescolar, niñas y niños sean tratados por igual sin importar sus condiciones, sexo, preferencias, intereses, es decir, que todos y todas tengan los mismos derechos humanos y una condición de justicia social igualitaria.

En la vida social siempre han existido estereotipos que se han ido generando y heredando de generación en generación, sin embargo, frente a la imprescindible situación se ha trabajado para generar estrategias que ayuden a romper con los estigmas que causan un

choque entre el género femenino y masculino, favoreciendo la formación de ciudadanos democráticos, para ello Miranda (2021) identifica que los padres de familia y la escuela son agentes primordiales en el proceso de socialización en el que se forjan valores, códigos y las distintas construcciones socioculturales.

Como se ha mencionado, la igualdad no sólo se trata de un tema de géneros (masculino y femenino), sino que también abarca conceptos de identidad; lengua, cultura, creencias, costumbres y valores, que poseen un grupo de personas, que de igual manera permite dar un sentido de pertenencia para formar una identidad que permita diferenciarse ante resto de la sociedad.

Navarro y Delgado (2021) expresan que la escuela es el pilar para hacer frente a las discriminaciones, pues este es un espacio en donde docentes y directivos buscan eliminar barreras de desigualdades que le impidan al educando formarse para desarrollarse en una sociedad. Por otra parte “Es necesario capacitar a los maestros de preescolar sobre cómo utilizar de manera efectiva las prácticas pedagógicas de género con el fin de lograr la igualdad” (Muasya, et al., 2018).

B) Cultura de paz.

La educación es una herramienta indispensable en la formación integral de los seres humanos, a través de ella adquieren valores y aptitudes para mostrar un comportamiento de respeto con los otros. Por lo tanto, el ámbito educativo permite instituir ambientes de cultura para la paz, la cual “asocia, por oposición, a “cultura de violencia” o “cultura violenta”, que habita en el interior del hombre y campa hoy en el mundo” (Bernheim, 2003) retomado de Bahajin (2018). Por lo cual, fomentar valores, actitudes, prácticas, y creencias pueden garantizar que los sujetos inmersos en la sociedad tengan las capacidades necesarias para resolver conflictos de manera armónica, libre de violencia y respetando la dignidad de las personas.

Hoy en día la educación ha visto una necesidad y a la vez, una oportunidad de trabajar desde nivel inicial con la igualdad; en otras palabras, es una obligación ética que los docentes efectúen estrategias encaminadas a la construcción de conocimientos apropiados a las pautas de conductas y normas socialmente reconocidas. Para ello debe existir un trabajo colaborativo, en donde autoridades educativas y otros organismos se preocupen y se integren en la promoción para fortalecer la cultura de paz. Cerdas (2015) plantea que contribuir en los procesos sociales basados en la confianza, solidaridad y respeto mutuo facilita la resolución de conflictos para pensar en nuevas formas de relacionarse.

Pues como Rodríguez (2018) manifiesta, la cultura de paz busca que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos se desarrollen en comunidades pacíficas, conducidas a un pensamiento de bienestar a favor de las comunidades para el desarrollo humano. Es decir que, para que exista una cultura de paz se debe trabajar de manera conjunta para obtener resultados significativos a favor de un ambiente de respeto mutuo.

C) Derechos humanos.

Dentro de diferentes debates planteados, por poner el ejemplo de Fonseca (2014), se ha cuestionado puntualmente el lugar que niña y niño tienen en el tema de los derechos humanos, pues debido a su nivel madurativo, características físicas y cognitivas, no se les ha concedido el mismo valor que al de un adulto, lo cual constantemente causa que este grupo de sujetos dependientes se encuentren en un estado de vulnerabilidad, ocasionando que en diversas situaciones exista una violación a sus derechos que por nacimiento les corresponden.

Por lo que respecta al punto expuesto, la problemática mencionada es objeto de estudio dentro del aula escolar y al retomar la perspectiva de la ECIG, los derechos humanos son eje primordial, Álvarez (2019) narra que “la educación y los derechos humanos podrían ser claves no solo para no desmoronar las utopías, sino como un lugar donde la búsqueda de sentidos sean amparados con la alteridad fundamental que enriquece a una sociedad por su diversidad en la tolerancia” (p.2). Los derechos humanos permiten ejercer una vida libre pero también responsable, en tal sentido, abordarlos desde la educación que es el elemento esencial para la transformación social, es el punto exacto para preparar y formar sujetos capaces de hacer valer sus derechos, pero también de respetar los de los sujetos con quienes comparten un mismo espacio.

“La enseñanza a las niñas y niños en la etapa de educación elemental, trae aparejado un rápido aprendizaje, (...) que influye en las futuras generaciones en el respeto y tolerancia de los derechos humanos entre mujeres y hombres” (Rubio, et al, 2021). Derivado del cumplimiento de los derechos humanos para niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres, se puede producir una respuesta positiva que impacte directamente con otros elementos vitales, tal es el caso de la igualdad de género que es formada a través de ese respeto mutuo a los derechos de cada sujeto.

A través de la historia, el fundamento de los derechos humanos ha sufrido cambios positivos a favor de los individuos, focalizando a las niñas y niños como centro de atención, sin embargo, no basta con solo tener un discurso que respalde una visión para consolidar una sociedad de paz, sino que deben ejecutarse propuestas que enriquezcan el valor y cono-

cimiento de los derechos humanos, de tal manera que no exista algún tipo de violación hacia ellos.

Discusión

A partir del análisis de los hallazgos encontrados por medio de la revisión bibliográfica, la igualdad de género, cultura de paz y derechos humanos son categorías que han sido abordadas bajo diferentes ejes de análisis debido a la importancia que tienen dentro del ámbito social, lo cual ha permitido generar una reflexión sobre la necesidad de incorporarlas en materia de política educativa, pues a partir de ello podrá existir un avance social significativo.

A pesar de que se reconoce la necesidad de entablar acciones para generar ambientes en igualdad de género, los resultados encontrados muestran que muchas las investigaciones realizadas se limitan a la búsqueda y análisis de otros documentos, sin embargo, las exigencias de la actualidad también son proponer planes de acciones que ofrezcan estrategias educativas para llevar estas categorías al aula escolar. De acuerdo con lo mencionado, también es de interés puntualizar que la investigación educativa permite explorar los escenarios escolares para detectar la realidad que se vive, por lo cual y debido a que durante la indagación de esta investigación, hay escasas investigaciones encaminadas a reconocer lo que está sucediendo con estas categorías dentro del nivel preescolar, es de interés plantear nuevas investigaciones que permitan aplicar las nuevas estrategias como lo es la ECIG para valorar el impacto que tiene dentro del aula de nivel preescolar.

La igualdad de género como eje pedagógico dentro de las aulas del nivel preescolar desde el rastreo de información, es un nivel poco tratado en el campo de investigación, aún no prevalece el interés a favor de detectar lo que está sucediendo en esta etapa de la infancia pues en este nivel es donde los niños y niñas tienen un alto desarrollo neuronal, en donde las habilidades, competencias y conocimientos juegan un papel importante.

Conclusiones

En el transcurso de la investigación se llevó a cabo un arduo proceso de búsqueda, análisis y reflexión sobre la importancia de la igualdad de género dentro del aula escolar de nivel preescolar, destacando a los ambientes con cultura de paz para fomentar el respeto de los derechos humanos desde la edad infantil, para formar ciudadanos libres de violencia haciendo valer las normas y reglas para una sana convivencia, pensando en el bienestar de la sociedad. La igualdad de género es un tema que hace resonar en los procesos educativos, de cómo se está efectuando y cuál es el impacto que genera en la formación del individuo.

En educación Preescolar fomentar la igualdad de género es un reto, fomentar una

ideología en los niños (as), implica ejecutar un plan encaminado a favorecer la equidad, libertad e igualdad. Muchas de las personas que rodean al niño y niña influyen en su comportamiento y conducta dado que imitan las mismas acciones que realiza el adulto, por lo tanto, padres de familia, docentes y comunidad, deben promover la igualdad de género en los infantes para reducir barreras que le impidan tener bienestar, salud, educación y así mismo disminuir la pobreza.

En las instancias educativas es crucial aplicar actividades encaminadas a promover la autonomía de los educandos para que puedan alcanzar su potencial y eliminar las desigualdades. Fomentar la igualdad posibilita que los niños y niñas reconozcan sus derechos, que tanto mujeres como hombres tienen los mismos derechos y oportunidades sin importar su etnia, religión e ideología. La investigación da como resultado que desde nivel preescolar implementar estrategias como la ECIG que está encaminada a la igualdad de género, promueve en los niños y niñas vivir en un espacio libre de discriminaciones, dando confianza y seguridad, desarrollar competencias, capacidades, habilidades y valores para vivir en un ambiente de paz. Implementar estrategias innovadoras y adecuadas a cada nivel académico haciendo uso adecuado de materiales lúdicos guiará al niño a eliminar las barreras que en un futuro le impidan cumplir su meta, así mismo ser una persona plena, en el que se reta a cumplir a largo o corto plazo sus retos, necesidades personales, sociales, emocionales y profesionales.

Referencias

- Alvarez, P. (2019). *Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria*. SciELO. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442019000100649
- Bahajin S. (2018). *La educación como instrumento de la cultura de paz*. Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732018000300093&lang=e
- Brenes, A. (2016). *Los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en las localidades: una lectura desde el programa pridena de la universidad de costa rica*. Revista de ciencias sociales. <https://doi.org/10.15517/rscs.v2i152.27345>
- Cabezudo, A. (2020). *Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos: una construcción que apela a la Memoria y la Justicia*. Educar Mais. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Cerdas E. (2015). *Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz*. Scielo. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lang=es
- Chi, J. (2018). *Caminos hacia la igualdad de género a través de la política docente de la primera infancia en China*. ECHIDNA GLOBAL SCHOLARS PROGRAM. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592783.pdf>
- Edström, C. (2014). *Construcciones de pedagogos sobre la igualdad de género en preescolares*

- suecos seleccionados: un estudio cualitativo. *Education Inquiry*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v5.24618>
- Finco, D. (2015). *Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a04.pdf>
- Hjelmer, C. (2020). *¿Juego libre, elecciones libres? -- Influencia y Construcción del Género en Preescolares en Diferentes Contextos Locales*. *Early Childhood Education Research in Europe*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1724585>
- Jaimes, A; Izquierdo, M. (2014). *Los niños y niñas un grupo vulnerable en México*. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. <https://doi.org/10.4995/reinad.2014.1790>
- Jorge, M; Sánchez, D. (2019). *Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino*. *Revista educación*. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415021/html/>
- Rodríguez N. (2018). *La Cultura de Paz desde una Perspectiva Transdisciplinar*. *IRISIE*. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/203/192
- Mariscal, S. (2018). *Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños*. *SciELO*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300055
- Miranda S. (2020). *Nociones de género y empoderamiento de las niñas y las mujeres en la escuela. Conceptos y reflexiones*. *SciELO*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200201&lang=es
- Muasya, J; Kazungu, T. (2018). *'El asunto pendiente': Explorando las opiniones de los docentes sobre el género y las prácticas pedagógicas en los preescolares públicos en el condado de Nairobi, Kenia*. *African Educational Research Journal*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208534.pdf>
- Navarro M; Delgado H. (2021). *El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia covid-19*. *SciELO*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000200462&lang=es
- Page, M; McKezine, J; Bossuyt, P; et al. (2020). *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas*. *Revista Española de Cardiología*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748#:~:text=La%20declaraci%C3%B3n%20prisma%202020%20sustituye,seleccionar%2C%20evaluar%20y%20sintetizar%20estudios>
- Quennerstedt, A. (2015). *Promulgaciones de los derechos humanos de los niños pequeños en la educación de la primera infancia*. *International Journal of Early Years Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2015.1096238>
- Rojas, E. (2018). *La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano*. *SciELO*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199282382018000300021#:~:text=La%20cultura%20de%20paz%20se,los%20baluartes%20de%20la%20paz
- Romero, A; Hurtado, S. (2021). *La igualdad de género en las competencias tempranas en ciencias de preescolares de cinco a seis años no protege a las escolares de los estereotipos de género*. *Early Childhood Education Research in Europe*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1941165>
- Rubio, E; Dominguez, E. (2021). *Educar a las niñas y niños en México en los derechos hu-*

- manos: política perfecta*. SciELO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000800050&script=sci_arttext
- SEP. (2022). *Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG) Orientaciones para Docentes*. SEP. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/COMUNICADOS/Com%20SEB%2025082022.pdf>
- Solanas M. C. (2020). *La crisis del COVID-19 y sus impactos en la igualdad de género*. Real Instituto Elcano Royal Institute. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/ari33-2020-solanas-tesis-del-covid-19-y-sus-impactos-en-igualdad-de-genero.pdf>
- UNESCO (2021). *Informe de UNESCO IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue siendo un problema universal*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/03/10/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo-un-problema-universal/>
- UNESCO (2020). *Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela*. <https://www.unicef.org/media/75721/file/Reforzar-la-igualdad-gu%C3%ADa-para-el-regreso-de-las-ni%C3%A9as-a-la-escuela-2020.pdf>
- UNESCO (2020). *Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. SciELO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000100198&lang=es

Capítulo 23. Retos y reflexiones sobre el docente Normalista desde la narrativa y el relato autobiográfico.

Arelí Lozano Flores
Sergio Gutierrez Hernandez
Oscar Prisciliano Fragoso Vidal
Diana Rojas Salinas

Escuela Normal de Cuautitlán Itzcali

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.23>

Resumen

La presente ponencia aborda la discusión sobre el papel del docente normalista ante los retos que implica su práctica en un contexto de constantes reformas educativas. El objetivo es analizar dos perspectivas que conviven en constante tensión sobre el trabajo docente; la del formador como profesional de la educación y la del docente como un práctico de la docencia. El trabajo es resultado de un seminario de investigación sustentado en el método biográfico narrativo, que permitió identificar la profesionalidad de los docentes como un reencuentro permanente con su tarea y responsabilidad como formador de formadores.

Palabras clave

Docente, narrativa, profesionalidad, práctica educativa.

Introducción

En tan solo diez años las Escuelas Normales han vivido tres reformas educativas (2012, 2018, 2022) que han impactado a la comunidad académica de las Instituciones formadoras de docentes y ponen en constante tensión la práctica educativa de los docentes de las Escuelas Normales, quienes al final son los responsables de implementar los planes y programas de estudio correspondientes. ¿Cómo han vivido este proceso los docentes Normalistas?, ¿de qué manera sus perfiles académicos, experiencia y saberes se ponen en juego para poner en marcha los diferentes planes de estudio?, en diez años ¿qué experiencia les deja un cambio curricular tras otro? Estos planteamientos dieron origen a un seminario de investigación sobre narrativa y relato autobiográfico para conocer a través de las voces de los propios docentes el nivel de participación en estos cambios, sin dejar de considerar los efectos de la pandemia durante dos ciclos escolares completos, (2019-2020 y 2020-2021).

La investigación inició en 2021 y contó con la colaboración de doce docentes de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, quienes de manera voluntaria participaron en el seminar-

io de narrativa y relato autobiográfico, retomando las aportaciones de Bolívar (1997), Pérez (2021), De Alba (2016), Arnaut (1998), Fierro (2008) la primera parte del estudio se concluyó en agosto de este año y un avance de los resultados se comparten en este documento.

Es importante señalar que la participación de los docentes a través de la narrativa, y el relato autobiográfico, permitió reconocer en el estudio que la profesionalidad, no es sólo resultado de implementar un conjunto de políticas educativas expresadas en cada reforma y cambio de plan de estudios, es también fruto del esfuerzo personal de cada docente normalista, de los retos que ha enfrentado, y de encontrar en la docencia motivos suficientes para convertir la práctica educativa en un proyecto digno de vida, ello se relaciona directamente con los objetivos de la investigación que se plantearon:

Recuperar la experiencia de los docentes formadores en el ámbito de su participación antes, durante y después de la implementación de un nuevo plan de estudios.

Sistematizar la experiencia a través de la narrativa y el relato autobiográfico de los docentes participantes en el seminario

Revisión de la Literatura

Para comprender con mayor profundidad el papel de las reformas educativas y su impacto en la formación docente fue necesario considerar las aportaciones de Tyack y Cuban (2000), quienes señalan: “Las reformas de las escuelas públicas han sido, ya de tiempo atrás un medio predilecto de mejorar no sólo la educación sino la sociedad misma” (pág. 9). Esta idea de mejora de la sociedad es clave en muchos sentidos, cada reforma se ha justificado a partir de buscar llevar a la población a mejores niveles de desarrollo social, a lograr la equidad, la justicia, la inclusión, el conocimiento e imaginar gracias a la educación una sociedad con mejores condiciones de vida; los mismos autores señalan que: “las reformas educativas tienen un origen intrínsecamente político, unos grupos se organizan y disputan con otros en la política de la educación, expresando sus valores y defendiendo sus intereses en la escuela pública. En la educación han aparecido conflictos, por diferencias étnicas religiosas, raciales, de género y de clase” (págs. 21,22).

Lo anterior permitió identificar el papel político que juegan las Reformas educativas, esta dimensión política es clave para comprender el sentido de cada proyecto educativo y los intereses que se juegan en ello, particularmente en los últimos diez años en las Escuelas Normales del país. Por ello para profundizar en el estudio a través de la narrativa y del relato autobiográfico, sobre los retos que enfrentan los docentes de las Escuelas Normales, se

consideraron las aportaciones de Landín y Sánchez (2019), quienes expresan: "Es, con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio. En este sentido, el ejercicio narrativo nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento" (pág. 229). Lo anterior es clave en tanto los docentes lograron expresar su experiencia por escrito a través de un relato autobiográfico, que incorporó las preguntas señaladas en la introducción del texto, y cuyas respuestas conjuntaron reflexiones que permitieron plantear: ¿qué se está haciendo con los alumnos?, reconociendo que un reto trascendente de los docentes normalistas no es sólo lograr que el alumno aprenda, sino que logre crecer, es decir formarse de manera continua y acompañarle en este proceso complejo tanto durante su permanencia en la Escuela Normal, como al egresar de la misma.

Lograr la participación de los docentes y la producción de un relato, pese a las dificultades de trabajar a distancia, no fue sencillo, por lo que también se revisó a Pérez (2021), quien menciona que "tuvo que llegar la pandemia por COVID-19 y el confinamiento consecuente para que se iniciara sin más una migración masiva y obligada a las modalidades virtuales que tanta resistencia habían encontrado en pasadas generaciones no nativas de los entornos digitales. Hecho que parece dar la razón a la gran cantidad de reformas educativas y curriculares de los últimos años puesto que la práctica de la docencia se ha transformado rotundamente en lo que ahora se designa como nueva normalidad" (Pérez A. D., 2021, pág. 114).

Para sustentar la profesionalidad de los docentes con este enfoque, se incorporó a Antonio Bolívar Botia (2022), de la Universidad de Granada, España, con las aportaciones sobre *La epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación* (Bolívar, 2002), en donde se identifica cómo este enfoque de investigación, altera los modos habituales de conocimiento tanto en las ciencias sociales como en la Educación. Recuperar este texto con los participantes posibilitó identificar y tomar distancia del ejercicio burocrático de la práctica docente y la recuperación de la voz escrita de los maestros como sujetos que reflexionan y aprenden de la experiencia.

De Antonio Bolívar, Jesús Domínguez y Manuel Fernández, el texto de: *La Investigación biográfico-narrativa en educación, Enfoque y metodología* (Bolívar, Domínguez, & Fernández, 2001), se incorporó al seminario, los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la narratividad, logrando comprender qué son las narrativas biográficas y su relevancia en el campo de la educación, aspectos que lograron recuperar la experiencia vivida por los docentes de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, en el contexto de las tres últimas reformas educativas incorporando sus perfiles, trayectorias y saberes.

Como parte de la literatura se revisó también la tesis doctoral de Manuel Martínez Delgado sobre: *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* (2015) Este trabajo logró un acercamiento al valor del saber de la experiencia sobre todo en el campo de la docencia, concretamente de los docentes normalistas, experiencia que se construye a través de la práctica educativa y de quienes intervienen en ella, esta tesis comparte el proceso metodológico a seguir para llevar a cabo una investigación, y el valor que tienen las autobiografías en el campo del conocimiento educativo, sobre todo porque en un principio se consideraba de manera superficial que el escribir relatos autobiográficos por parte de los profesores era una tarea aparentemente simple y sin valor académico. No es así, ya que como el propio Martínez (2015) aclara” Al igual que la vida, la experiencia y el saber de experiencia son un misterio a vivir, no un problema a resolver. Es el investigador quien puede convertirlos en objeto de estudio” (pág. 4). Tanto en el campo del lenguaje, como en la Investigación este misterio al que se refiere Martínez, otorgaron un sentido diferente a los recuerdos y al olvido de la práctica educativa, por lo que el trabajo realizado no recurrió a datos y procesos ya escritos y abordados por otros investigadores, el tiempo no está trazado en cronologías, más bien en acontecimientos que permitieron detectar un conjunto de contradicciones y tensiones en los proyectos de política educativa implementados desde las Reformas educativas en nombre de la profesionalización de los docentes.

Fue a través de incorporar las aportaciones de la cultura, las voces de los maestros que participaron en esta propuesta formativa y las aportaciones teóricas de investigadores que se logró ir articulando el trabajo que se comparte como resultado del seminario, señalando lo que Bolívar, Domínguez y Fernández: (2001), aclaran acerca de la narrativa, “con un triple sentido, (a) el fenómeno que se investiga, (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado), (b) el método de la investigación (investigación narrativa como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos) ; e incluso (c) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover – mediante la reflexión biográfico- narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado)” (pág. 17). En el

caso concreto del seminario, es satisfactorio mencionar que se lograron los tres incisos, pues se logró un producto escrito, a través de un método de investigación, y se promovió con los participantes la reflexión biográfico-narrativa, para el cambio de la práctica en la formación y el ejercicio profesional del profesorado.

Efectivamente la narración, a través de la expresión de los sentimientos, ideales, frustraciones expresados en el seminario por parte de los participantes, ha sido uno de los elementos clave para manifestar la sensibilidad de los docentes; algunos de ellos se sorprendieron al reconocer el poco o nulo conocimiento de las trayectorias, perfiles, experiencias de trabajo de sus compañeros de trabajo e incluso, de las estrategias y habilidades que ponen en juego para desarrollar las actividades académicas y administrativas en la Institución.

También se incorporó a José Antonio Serrano Castañeda y Juan Mario Ramos Morales, coordinadores del trabajo, *Trayectorias: Biografías y Prácticas* (Serrano & Ramos, 2008), específicamente el capítulo I, de Elsa Lechner, titulado “Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia”.

Por último, para sustentar esta parte teórica, se recuperan las aportaciones del Dr. David Pérez Arenas, en su texto: *Formación para la investigación en los posgrados en Educación. Perfiles, Trayectorias, Experiencias y Saberes* (Pérez, 2017). Concretamente el capítulo IV y el capítulo V, sobre las trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación y lo referente a narrativas, experiencias y saberes en la formación para la investigación, aspectos que fueron un sustento invaluable para comprender la complejidad y los retos de la formación y práctica docente de los académicos normalistas que participaron en seminario.

Metodología

Es importante señalar que la investigación biográfico narrativa no es una metodología, que considere sólo la recogida/análisis de datos, su carácter está enfocado más a lograr, a través de los voces de los maestros, evidencias empíricas que den cuenta de las diferentes percepciones que se tiene sobre la docencia, la profesionalidad, y la propia práctica educativa, por lo que la investigación biográfico narrativa se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como una forma legítima de construir conocimientos en la investigación educativa. Como tal se coincide en que constituye un enfoque propio, que desafía los enfoques del profesorado y la enseñanza.

Para llevar a cabo la investigación se contó con la participación de doce docentes

de la Escuela Normal, que laboran en la Institución, lo que representa un 20% del total de la plantilla de personal. La participación fue de manera voluntaria a través de una convocatoria promovida por el Departamento de Desarrollo Docente de la Institución, siete son docentes de tiempo completo y cinco profesores horas clase, todos frente a grupo, cuentan con más de veinte años de experiencia docente y han desempeñado diferentes funciones académicas y administrativas en la Institución formadora de docentes.

La investigación planteó cuatro etapas para su desarrollo, mismas que se describen a continuación:

a) Posicionamiento inicial.

En este apartado se construyó el objeto de estudio del seminario a manera de problematización, para delimitar el campo conceptual y de influencia de las Reformas en la política educativa en México, a partir del año 2010, se delimitó el campo de conocimiento en el que se trabajó; tanto la experiencia docente y la investigación autobiográfica y narrativa, para ir hilvanando el sentido que tiene pertenecer a una comunidad de docentes tal y como señala Connelly y Clandinin, citados por Bolívar, Domínguez, & Fernández (2001) “La investigación narrativa, se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa... la razón principal para el uso de la narrativa en investigación, educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (pág. 52).

b) La reconstrucción de la experiencia, a través de la narrativa y autobiografía de los participantes.

Esta etapa se centró en los sustentos epistémicos de la narrativa y de la autobiografía para académicamente argumentar el enfoque con el cual se realizó el análisis de los escritos de los docentes que participaron en el seminario, recuperando las aportaciones de Pons y De Alba (2016), quienes señalan:

”El leer-se y comprender-se en forma autobiográfica, su estar-ahí en-el-mundo-de-lo-académico e investigación, y al mismo tiempo, el estar-ahí-en-el-mundo-de-lo-social y

familiar muestra, cómo estos intelectuales universitarios son creadores, hacedores y potenciadores de nuevos conocimientos y saberes en el campo de lo educativo y, por otro lado, cómo toman conciencia para sí en tanto sujetos en búsqueda permanente de su completitud, que jamás alcanzarán, ya que ambas dimensiones se ven atrapadas en la interminable práctica laboral y existencial. De ahí la inquietud de formar-se en la investigación, a través de seminarios, encuentros, posgrados o interlocución con teóricos y apoyar a otros para que se formen desde las figuras de alumnos, becarios ayudantías, servicio social. De ahí, la necesidad para constituir-se o incorporar-se a grupos de investigación y cuerpo académico, abriendo espacios institucionales y lazos inter-institucionales que construyen tradición” (pág. 11).

c) La metodología para la investigación autobiográfica y el seminario de Narrativa y relato autobiográfico.

La tercera de las etapas del trabajo consideró las premisas teórico metodológicas para el tratamiento de la información, derivadas de la reconstrucción de la experiencia, en este apartado se ubicó la sistematización de la información, a través de la recopilación y organización de las autobiografías elaboradas por los docentes de la Escuela Normal, para poder describir, analizar, interpretar y comprender los relatos, recopilados de los docentes participantes lo cual enriqueció la perspectiva del trabajo autobiográfico, como investigación y como un elemento clave en la formación docente, pues tal y como lo señalan Pons y De Alba (2016): “El presentar-se ante el otro emerge como imperiosa necesidad de existencia y consolidación académica a nivel nacional como internacional. Es decir, en el mundo actual, convulsionado por la violencia y donde el dialogo entre los sujetos cada vez es más escaso. Situación histórica que demanda de los intelectuales universitarios la construcción de utopías que den sentido a la generación del conocimiento para el logro de un mundo más justo, equitativo y humano.” (pág. 12).

d) La narrativa en el seminario y el tratamiento del objeto de estudio.

En esta última etapa del proceso metodológico, el tratamiento de la información autobiográfica y biográfica, la reconceptualización y la recuperación de la experiencia vivida a través de su trayectoria académica y laboral, fueron elementos que permitieron otorgar profundidad y conocimiento de sí mismos a los participantes, cada una de los relatos contruidos y la revisión e interpretación de los mismos lograron comprender la transición curricular de la Escuela Normal al escenario laboral a través de los diferentes planes de estudio y de las prácticas educativas vividas a partir de su desempeño, pues finalmente son los

maestros quienes desarrollan su trabajo a través de las prescripciones del curriculum y, sin duda, quienes tienen en la experiencia vivida múltiples narrativas que compartir, tal y como sostiene Martínez (2015), citando a José Contreras Domingo, "toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales" (pág. 35).

Resultados

Los resultados del estudio y las aportaciones de los docentes en el seminario y los relatos autobiográficos elaborados permiten en un primer análisis afirmar que la clave de cualquier reforma está en los maestros y su implicación en los proyectos de política educativa, la profesionalización de las Escuelas Normales y su reconocimiento como Instituciones de Educación Superior, es un camino complejo y tiene como antecedente el Programa de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal de 1997.

Cabe destacar que toda propuesta curricular al final es rebasada en sus intenciones, por ello recuperar relatos autobiográficos abre las posibilidades de comprender de manera cercana y a través de las voces de los maestros, cómo se viven estos procesos, condición que interpela, complementa o confronta las ideas prescritas en un plan de estudios. De acuerdo a estos relatos de los participantes en seminario, se aprecia como diez años después en 2006, el panorama de las Escuelas Normales del Estado de México, cambiaba, no en el plano curricular, más bien en los sistemas de gestión de la calidad, a través de la certificación de varios procesos administrativos, y de sus sistemas de planeación a nivel estatal y nacional; para el año 2010, las Instituciones formadoras de docentes, iniciaron también los procesos de acreditación, de sus programas educativos, con los criterios metodológicos de los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior. (CIEES). Es importante señalar que la mayoría de las Escuelas Normales del Estado de México lograron obtener en su momento el nivel 1, al ser reconocidos por la buena calidad de sus programas educativos.

Para el año 2012, se diseñaron nuevos planes de estudio, para las Escuelas Normales, mismos que se operaron en un contexto sumamente difícil, si se considera el tiempo entre una reforma y otra, la de 1996, permaneció durante quince años, lo cual proyecta continuidad y hasta cierto punto la solidez de su propuesta. En tanto los cambios curriculares de 2012, solo tuvieron vigencia por seis años, complicando el que se consolidaran y, sobre todo, el que fueran evaluados con criterios de los CIEES.

En el tránsito de éste proceso y derivado del pacto por México, se implementó la Reforma Educativa para la Educación Básica, en el año 2014, misma que impactó sobre todo por los procesos de evaluación a los maestros en servicio, y el hecho de abrir la incorporación de nuevos docentes al servicio, a través de un proceso de evaluación que consideró la participación de egresados de licenciatura en áreas educativas de otras Instituciones de Educación Superior; este hecho impactó la dinámica y los procesos de formación de las Escuelas Normales que transitaban de un modelo curricular (1997, 1999) a otro (2012), derivando en un conjunto de presiones para cada Escuela Normal, la idea de alcanzar la calidad ya no estaba solamente en la certificación de sus procesos o la acreditación de sus programas, más bien en la condición de que todos los egresados que participaran en el proceso de evaluación resultarán con puntajes que les permitieran ser “idóneos”, y lograr una posición en el sistema de prelación, para incorporarse laboralmente al sistema de servicio profesional docente. Los años en los que las plazas se otorgaban de manera automática por parte del Estado, por el hecho de concluir los estudios normalistas había quedado atrás.

Existen diferentes percepciones acerca del impacto de esta Reforma para la educación básica y el impacto que logró en las Escuelas Normales por eso llama la atención que un plan de estudios 2012 haya sido desplazado en 2018, sobre todo porque las Escuelas Normales no alcanzaron a consolidar los procesos académicos que justificaron el cambio de un plan de estudios a otro; aún más, en tan sólo cuatro años ya se estaba, de manera acelerada, implementando otro. Todo ello además acompañado de la urgente necesidad de generar y consolidar cuerpos académicos, operar los programas de tutoría y asesoría, actualización docente, editorial, seguimiento de egresados y cumplir con las funciones de docencia, e investigación

En qué momento podría atenderse aspecto tan importante para los formadores de docentes, sobre todo porque en estos tiempos las Escuelas Normales están enfrentando un proceso de renovación de las plantas académicas, dado que el número de jubilaciones de maestros se ha incrementado en los últimos ciclos escolares. Cómo inducir a quien se

incorpora para entender la complejidad que implica la formación de docentes, no sólo en estos momentos sino a través de la historia reciente, los resultados muestran que los nuevos académicos que se incorporan para prestar sus servicios no podrían sólo con hacer uso de lo que aprendieron en su formación profesional orientar el proceso tan tenso, complejo y contradictorio que implica el territorio de las Escuelas Normales.

Escuchar las voces de los docentes normalistas, construir los relatos y ordenarlos en una secuencia del tiempo resultó una gran experiencia, la producción de material escrito, es una evidencia empírica, ya que está sustentada en la experiencia de quienes han compartido parte de su vida personal y profesional, y pueden detonar la elaboración de otros textos. La experiencia compartida con los participantes es invaluable, y el haber considerado el contexto de las políticas educativas y el currículum, como elementos necesarios para comprender entre todos, el sentido de la práctica educativa en el tiempo y el espacio, fue determinante para la reflexión de los propios saberes y las posibilidades de transformar su quehacer.

Discusión

La discusión debe analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores.

La narrativa y el relato autobiográfico, es un enfoque importante para identificar con evidencias empíricas los retos de los docentes normalistas, ante los cambios curriculares un tanto acelerados durante los últimos diez años, en voz de los docentes están experiencias como atender grupos con planes de estudio diferente, lo que hace aún más compleja su tarea. Se coincide con los autores revisados al señalar la importancia de recuperar la autor-idad de los docentes y hacer frente a una imagen burocrática del trabajo docente, quienes al cumplir con las tareas asignadas por la Institución buscan en forma individual resolverlas, dejando de lado la importancia que tiene el trabajo colegiado.

El relato autobiográfico incorpora imágenes, recuerdos, perfiles, saberes y trayectorias de los docentes quienes en coincidencia con los autores en los que se sustenta el estudio ponen de manifiesto la importancia de la subjetividad y de las emociones implícitas en el trabajo docente, si se quieren desarrollar en los alumnos formas apasionadas de aprender, habrá que enriquecer esta idea con el sentido que tiene el crecimiento y la formación profesional.

Cuando se habla de subjetividad es apreciar el que el docente también escuche su propia voz, ordenada y escrita en un relato, lo que abre siempre la posibilidad de revisar lo

que ha hecho, el sentido y las paradojas de su propio trabajo identificar sus alcances y también sus propias limitaciones, la forma en cómo ha vivido él y sus compañeros los cambios curriculares y las expectativas que trae consigo cada Reforma Educativa, cómo trastoca su trabajo y lo impulsa a modificar su lenguaje y su propia organización profesional al ordenar y comprender su práctica. Algo que es valioso señalar es que no estamos hablando de un sujeto que solo es profesional de la enseñanza o si logra o no su autonomía, también la vida de los sujetos se modifica al escuchar su propia voz y la de sus compañeros y por supuesto al revisarla en el tiempo con sus saberes y experiencia. Se comparte la idea con los autores con resultados que la experiencia tiene una lógica centrada en las estrategias que utiliza el docente para llevar a cabo la intervención didáctica que realiza en el salón de clases, estrategias que requieren revisarse dados los cambios acelerados socialmente.

Un resultado importante del trabajo es posicionar a la práctica de los docentes Normalistas como algo no prescrito por el currículum, sino como un proyecto de vida profesional que se reconstruye todos los días, que es capaz de enfrentar adversidades como la pandemia y los constantes cambios no solo en los planes y programas de estudio, también en la vida social de los alumnos que tienen bajo su responsabilidad.

Conclusiones

De acuerdo al recorrido trazado en el trabajo y la incorporación de algunos relatos autobiográficos se advierte en los últimos diez años un proceso de aceleramiento en la implementación de planes y programas de estudio. Tan sólo en una década (2012 a 2022) se han implementado dos cambios curriculares y se prevé otro, esta condición permite observar como las Instituciones varían de un plan a otro sin poder consolidar los propósitos que cada una de las propuestas curriculares plantea.

Es importante hacer una revisión de la dinámica interna de las Escuelas formadoras de docentes, ya que están enfrentando una saturación de actividades y, al mismo tiempo, una renovación de sus plantas académicas, lo que requiere de procesos de inducción y formación continua con los docentes formadores de docentes.

El Seminario de Narrativa y relato autobiográfico, resultó un espacio de formación continua que amplió las expectativas y la participación de los docentes de la Escuela normal, lo que enriqueció la producción de material escrito que al sistematizarlo dio pie a la elaboración de un trabajo en extenso y la construcción de la presente ponencia, pero que abre posibilidades de incursionar con esta propuesta en otros procesos de formación, y en la construcción de otros objetos de estudio para investigaciones futuras, considerando la voz de

los docentes, su vida profesional, sus saberes, sus trayectorias, sus perfiles y su experiencia.

Sensibilizarse con los docentes y lograr que escriban sobre sí mismos y su vida profesional ha sido uno de los logros más relevantes para este trabajo a través del seminario planteado en sus cuatro etapas, es un punto de partida, para recuperar, sin mitificar el pasado reciente, con las posibilidades de reescribir otras interpretaciones y enriquecer el campo de estudio de la historia la educación, una historia alejada del mito y de la demagogia, y cercana a la práctica profesional y educativa de quienes son los protagonistas principales: los maestros y los alumnos de las de las Escuelas Normales del Estado de México, sobre todo porque aún son Instituciones jóvenes que están en un proceso de consolidación, que han sobrevivido a etapas complejas y contradictorias en el campo de la política educativa, y han logrado avanzar con el esfuerzo de académicos y egresados que sin duda tienen una voz y una historia pendiente de expresar, narrar y escribir.

Referencias

- Barrón, T. C. (2018.). Modernización de la Escuela Normal en 1997. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos.*, 1-6.
- Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa.*
- Bolívar, A., Domínguez, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla, S. A.
- Díaz, B. A. (2005). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En I. Westbury, *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora.* (págs. 163-175). México: Ediciones Pomares.
- Landín, M. M., & Sánchez, T. S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 227-242.
- Martínez, D. M. (2015). *Tesis: La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, P. A. (2007). *El docente Investigador en Educación.* Tuxtla Gutiérrez.: UNICACH.
- Pérez, A. D. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación.* Estado de México, México: ISCEEM.
- Pérez, A. D. (2021). Currículum y docencia en tiempos de pandemia desde una mirada epistémica-ontológica. *Kinesis*, 112-132.
- Pons, B. L., & De Alba, A. (2016). *Configuraciones narrativas en el campo de la Investigación Educativa. Seminarios de Investigación formativa, cuerpos académicos y redes.* Barcelona: Octaedro.
- Serrano, C. J., & Ramos, M. J. (2008). *Trayectorias: Biografías y Prácticas.* México: UPN.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas.* México: SEP/FCE.

Capítulo 24. El portafolio electrónico y su contribución a la reflexión de la práctica del docente normalista

Edith Araceli Jaramillo Martínez
Vanessa Cruz Bautista
karla Daniela Ramírez Ortega
José Alejandro Sánchez Rodríguez

Escuela Normal No. 3 De Nezahualcóyotl

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.24>

Resumen

La presente investigación se desarrolla en el contexto de la carrera de Educación Preescolar en la Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl, teniendo como principal objetivo identificar los distintos elementos de contenido, diseño y selección de la evidencia del portafolio electrónico y proceso de reflexión de las docentes en formación del segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar, se ubica en el nivel descriptivo con un enfoque mixto con una metodología no experimental para la cuantitativa y fenomenológica en cuanto a lo cualitativo. La investigación concluye que los resultados obtenidos evidencian que para que se logre que los alumnos puedan alcanzar un nivel de profundidad en la reflexión docente es necesario que la elaboración de los portafolios electrónicos de manera sistemática y permitan evidencias la reflexión docente como parte del proceso formativo como elemento de reflexión para la mejora de la práctica y no como simple repositorio de evidencias.

Palabras clave

Portafolio electrónico, competencias docentes, reflexión del docente en formación, trayecto de la práctica profesional.

Introducción

Los contextos actuales tan cambiantes en la sociedad demandan la reflexión de los docentes, a partir de los conocimientos que poseen y adquieren el proceso de la formación inicial, para ser capaces de demostrar las habilidades y actitudes eficaces en la práctica profesional en el proceso de formación y así tenga un impacto favorable en los diversos contextos a los que se enfrentan en la inmersión a la práctica docente. Este escenario pone como principio fundamental la reflexión durante el proceso formativo en Educación Normal, la cual integra en diferentes cursos que conforman la malla curricular el favorecer desde el inicio de la carrera que los estudiantes consideren los referentes teóricos y contrastarlos con la realidad en los contextos educativos donde se desarrollan las prácticas profesionales desde el segundo

semestre para identificar, planear, evaluar y reflexionar para poder replantear la práctica profesional a través de los hallazgos encontrados.

Acorde con estos planteamientos, van apareciendo nuevos paradigmas que señalan la necesidad de un docente cada vez más reflexivo y proactivo para atender las necesidades en sus contextos educativos y abonando a las competencias profesionales donde la labor reflexiva aparece como una condición profesional para los docentes en formación para la mejora de su desempeño docente, generando “conocimiento pedagógico” (Antoni J. Colom, 2002)

Los procesos formativos de los futuros docentes inician a converger desde los tres trayectos formativos de la licenciatura en educación preescolar las cuales son: Bases teórico metodologías para enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, las cuales en algunos de los cursos proponen el uso del portafolio electrónico como insumo para la reflexión y no solo como un repositorio donde el futuro docente concentre los trabajos, por lo que esta investigación se desarrolla para exponer los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en los registros que elaboran como parte de su portafolio. Amparo Fernández menciona que el portafolio no debería ser una recopilación exhaustiva de los documentos y los materiales sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza del docente y una sólida evidencia de su efectividad (Fernández M. 2004, pág. 132). Esta problemática toma relevancia a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿El implementar portafolios electrónicos como instrumento de evidencias propicia que los docentes en formación logren hacer reflexiones de la práctica educativa en la Escuela Normal del plan de estudios 2018?

La investigación que se expone analiza los niveles de reflexión de los alumnos del segundo semestre de la carrera en Educación Preescolar inscritos a la escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl con la generación 2020-2024 cuyo objetivo general es: Explicar la implementación del portafolio electrónico por los docentes de la escuela normal favorece la reflexión de la práctica del estudiante en el plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación preescolar. La presente investigación surge de la necesidad detectada en la institución, dado que casi no se solicita el portafolio de electrónico como evidencia final de los cursos o como elemento integrador semestral para los procesos reflexivos abonando al trayecto de la práctica durante todo el proceso formativo.

Revisión de la Literatura

Con el propósito de responder a las exigencias sociales actuales y propiciar nuevas oportu-

nidades para el desarrollo profesional, contemplando las responsabilidades, condiciones y procesos que le permitan a los docentes en formación reflexionar acerca de las necesidades de su práctica docente, y de acuerdo a ello, realizar un portafolio que permita la evaluación y autoevaluación de una manera objetiva y que reflejen sus avances académicos para el reconocimiento de su vocación docente.

Es por ello, que dentro del curso “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares” en la licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios 2018, propone evaluar a los estudiantes desde un enfoque formativo tomando en cuenta las competencias. Es necesario mencionar que, de acuerdo a Monereo (2010) “las competencias son un conjunto integrado de estrategias. Ser competente implica el utilizar varias estrategias de forma consciente y organizada para solucionar un problema complejo”.

De tal forma que dentro del curso una de las competencias profesionales es que “los alumnos integren recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (SEP, 2018, p. 68). Así mismo que los estudiantes “utilicen los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia”, (SEP, 2018, p.56).

Es decir que cada estudiante investigué de manera autónoma los recursos que puedan fortalecer su formación docente, en donde integré sus saberes y sus intereses de acuerdo al contexto en el que se desarrollen sus prácticas educativas. Es por ello que se propone continuar con el uso del portafolio de evidencias para ampliar el registro y análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

De acuerdo con Hernández (2006), “el portafolio constituye un método de enseñanza, y también de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante.” justamente el portafolio electrónico es uno de los productos que puede dar certeza del nivel de desarrollo que ha logrado el estudiante de esta licenciatura durante su recorrido académico ya que contempla los tres tipos de evidencia en sí mismo, de conocimiento al tener claridad y seguridad el alumno en su elaboración haciendo uso de lo aprendido en diversos cursos o de manera autónoma, sobre el uso e implementación de las aplicaciones o plataformas utilizadas para su elaboración; de producto al emplear la creatividad, imaginación y toma de decisiones al organizar el contenido del portafolio; y de conocimiento cuando en su revisión por el docente o los docentes implicados, estudiantes y público en general se dan cuenta del proceso

de selección, discriminación y análisis de las evidencias mostradas, del proceso reflexivo que hace en diferentes momentos y apartados de la formación inicial del autor.

Según Murillo (2012), el portafolio de evidencias es “una metodología muy valorada en la actualidad para fomentar la evaluación formativa e invitar a la reflexión y análisis de la formación, del aprendizaje, así como de la detección de áreas de oportunidad y fortalezas”. De tal forma, que las evidencias que se reflejen en el portafolio puedan ser valoradas de acuerdo al desempeño de cada estudiante, estas elaboraciones reflejen el proceso personal es decir el crecimiento y las deficiencias de los alumnos al momento de lograr el propósito y las competencias del curso.

Así que se le debe de dar la importancia necesaria al portafolio electrónico de evidencias, porque apoya a la creación de nuevas propuestas e implementación de estrategias que ayuden a la mejora de la educación normalista, y puedan mejorar su intervención docente durante las jornadas de prácticas.

Es necesario profundizar en el portafolio electrónico que para Barberá y de Marín (2009) es conceptualizado como:

Una recopilación de documentos que pueden mostrar diferentes aspectos globales o parciales de una persona (personales, académicos, profesionales...) o de una organización (objetivos, organigrama, productos...) los cuales han estado seleccionados y organizados de forma reflexiva y deliberada siguiendo un criterio normalmente de calidad y que son presentados en formato digital (texto, imágenes, animaciones, simulaciones, audio y vídeo). Se podría decir que es una manera de presentar la identidad del aprendiz en formato digital. (p. 18)

Mientras que para Villar y Alegre (s.f.) consideran al e-portafolio como:

Un portafolio electrónico (eP) o carpeta digital (cD) es una colección de pruebas electrónicas con un significado que alguien organiza en un formato digital. Es la demostración de las capacidades del usuario y la plataforma elegida es su autoexpresión que habla de la implicación real del estudiante. Un eP es una alternativa para la evaluación que facilita que un alumno se involucre en el proceso evaluativo puesto que se trata de evaluación basada en la actuación desde la toma de decisiones integrando destrezas. (p.37)

Retomando lo ya mencionado, se puede identificar que los autores mencionan que es una colección de evidencias digitales que permiten el desarrollo de aprendizajes a través de las TIC, conocimientos y competencias específicos de cada uno de los curso y la práctica pro-

fesional, las cuales se tienen que presentar con una coherencia a los aprendizajes esperados y además acompañado de la reflexión de las futuras docentes abonando a la mejora permanente de la práctica y el logro de las competencias del perfil de egreso, esta reflexión debe de estar argumentada en relación a los procesos y resultados de la práctica. Para poder elaborar un portafolio electrónico Cano (2005) sugiere algunas recomendaciones como demostrar las competencias profesionales que se están atendiendo, incorporara los saberes de la práctica docente resaltando las capacidades, seleccionar los documentos y evidencias que son más relevantes y significativas que sean claras y precisa, destacando lo más acertado en la intervención, pero también lo menos acertado para tener una reflexión crítica. Pero también se tiene que incorporar las observaciones de los demás profesionales como la docente titular y docente observador.

Reflexión de la práctica

Los procesos reflexivos en la práctica profesional es atender más allá de solo planear y poner en marcha la intervención ya que es entrar en procesos de la indagación y tener conciencia de lo que se está atendiendo en la acción en el proceso de la Enseñanza-Aprendizaje es a través del “saber tácito” que retoma Schön (1998) de los trabajos del economista Karl Polanyi. Este tipo de conocimiento surge a través de la experiencia de la intervención docente y este solo puede ser explicado por la propia persona que vive la experiencia y reflexiona sobre la marcha enfrentando circunstancias no previstas relativas a la intervención docente, sin embargo, la reflexión en la acción no solo es la única que se favorece, sino también la reflexión que se favorece posterior a la práctica profesional de los docentes en formación.

Pero qué es la reflexión en términos etimológicos se deriva del latín *reflectere* significa reflejar, pero también para (Dewey, 1989, p.25) la reflexión puede concebirse como un tipo de pensamiento humano referido al examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que se atienden. 26 Para Schön (1992) desarrolla la noción de la práctica flexiva, refiriendo a un conocimiento que se construye a partir de la reflexión en y sobre la acción, afirmando que la noción de la experiencia es conocimiento práctico en el marco de la actuación mejorando la práctica. Pero para Perrenou (2004) propone retomando a Schön (1992) propone dos tipos de reflexión: la retrospectiva que es la reflexión sobre la acción y la prospectiva es cuando se piensa en una acción docente futura, previendo cómo se actuará y relacionándose con una disposición favorable hacia la experimentación o indagación pedagógica. Por otro lado, se suele utilizar el término reflexión docente y el de práctica reflexiva, como equivalentes, sin embargo, el concepto de práctica reflexiva se refiere a la reflexión

que se experimenta de modo sistemático y habitual, como parte del habitus del profesorado según los planteamientos de Schön (1998).

El portafolio electrónico como recurso digital impulsa el proceso reflexivo en los cursos de la práctica profesional como evidencia que favorece y plasma los procesos reflexivos y significativos de las docentes en formación, pero como se ha explicado anteriormente no todos los cursos del plan (2018) lo solicitan como estrategia, siendo estos cursos los que han permitido que a través de los acuerdos en colegio sumar otros cursos para favorecer al docente en formación favorecer los procesos de reflexión de la intervención y los conocimientos adquiridos, en primer lugar, la relación de los cursos que se estén llevando en cada uno de los semestres.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque mixto en su desarrollo, con una metodología no experimental para la cuantitativa y fenomenológica en cuanto a lo cualitativo; se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas para la recolección de la información dando respuesta al objetivo trazado, se revisaron veintiséis portafolios electrónicos de docentes en formación de la Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl.

objetivo

Identificar los distintos elementos de contenido, diseño y selección de la evidencia del portafolio electrónico y proceso de reflexión de las docentes en formación del segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar.

Hipótesis

La reflexión del estudiante se favorece a través de la elaboración del portafolio electrónico en la licenciatura de educación preescolar.

Supuesto de la investigación

La implementación del portafolio electrónico por los docentes de la escuela normal como evidencia favorece la reflexión del estudiante de la licenciatura en educación preescolar del plan de estudios 2018, incrementa el análisis de su práctica profesional y reconoce lo complejo de la docencia.

La presente investigación se desarrolla durante el ciclo escolar 2021-2022 en un primer momento, con los estudiantes inscritos al 2º semestre cabe señalar que en la Escuela Normal no existen semestres consecutivos, es decir, se atienden pares y nones durante el ciclo escolar.

Como parte del proceso del diseño del instrumento, se efectuó una validación en campo y expertos que guiaron el instrumento para su aplicación al 50% de la muestra de portafolios aleatoria, este procedimiento permitió atender algunas características de los indicadores de los elementos en el contenido del portafolio electrónico fueron de: Contenido del portafolio de evidencias, diseño del portafolio y selección de la evidencia. Posteriormente se llevó a cabo la validación del instrumento por juicio de expertos, se solicitó la evaluación de dos especialistas uno de ellos experto en el tema de práctica reflexiva.

Resultados

Para la elaboración del portafolio electrónico se requirió cumplir con ciertos elementos en cada uno de los tres apartados considerados, los cuales son: Contenido del portafolio de evidencias, diseño del portafolio y selección de la evidencia.

Los elementos considerados en el indicador de ***Contenido del portafolio electrónico*** fueron: información personal, explicación de lo que es un portafolio, características del curso en el que se elaboró, Texto monográfico, instrumentos utilizados, carpeta de prácticas, crónica, diarios, reflexión, de los cuales se registraron los siguientes resultados.

El segundo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar. Tienen un apartado que dice ¿Quién soy?, aquí relatan porque eligieron la licenciatura en Educación Preescolar, en algunos casos fue por iniciativa propia y el resto fue influenciada por sus familiares, así mismo se colocan su nombre y su edad.

Espacio profesional, este apartado tiene el propósito de mostrar los trabajos más significativos del curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. En ese sentido se muestra todo aquello referente a las prácticas educativas como carpetas, diarios, entrevistas, crónicas, texto monográfico, los cuales reflejan sus avances como estudiantes y reflexionan su práctica.

El espacio académico, integra el contenido de la asignatura, en ese sentido colocan los propósitos del curso, las competencias genéricas y profesionales, se realiza una comparación acerca de los aprendizajes que se lograron con las actividades que se realizaron y qué trabajos no fueron funcionales para alcanzar los objetivos esperados durante la práctica profesional.

Selección de la evidencia, las evidencias plasmadas dentro del portafolio electrónico muestran una pertinencia, es decir son coherentes ante las competencias, así como todas

deben de ser veraces y con una vigencia no máxima de un año. Por lo que, cada uno de los integrantes agregaba lo más destacado para su formación docente o aquellas evidencias que fueron funcionales teniendo un lineamiento acerca de las evidencias y estas debían ser las que el programa de estudios dos mil dieciocho en la Licenciatura en Educación Preescolar solicitaba para poder verificar los avances que se han tenido con respecto a sus prácticas docentes.

Los portafolios electrónicos presentados por los docentes en formación se realizaron en la página web “Wix” y a excepción de dos que tomaron la decisión de manera autónoma de elegir la página más útil para ellas y que se adaptara a sus necesidades, demostraron las ventajas las cuales eran que era una aplicación gratuita y que podían manipularlo sin hacer uso de red inalámbrica, se le puede agregar fotos, videos, documentos en Word, PDF, Excel, Power Point, links de páginas web, entre otras aplicaciones, tomando encienta que fue su primer acercamiento a la elaboración de dichos portafolios electrónicos en el segundo semestre de la carrera.

Otro punto importante es que contiene una gama de colores muy amplia y una gran cantidad de plantillas que pueden elegir de acuerdo a sus necesidades. En su mayoría estos portafolios electrónicos muestran diseños estructurados con los elementos necesarios, algunos exponen diseños sencillos de fácil acceso, mientras que otros son complejos y se requiere de habilidades digitales para poder manipularlo.

El 96% de los portafolios contienen información personal del creador de la página, mencionando cualidades, gustos, explicando por qué su interés hacia la carrera y colocando una foto, mientras que el 4% restante carece de este elemento.

En modo de introducción se colocó una explicación de lo que es un portafolio de evidencias, las características que lo componen y la importancia que lleva, sin embargo, solo el 77% de los portafolios consideraron este apartado. el 23% sobrante simplemente se saltan al siguiente elemento el cual introduce al lector a conocer acerca del curso de Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, el cual fue colocado en el 85% de los portafolios analizados, mencionando de manera muy específica el propósito, competencias generales, profesionales, unidades de competencias y unidades de aprendizaje, el 15% de los portafolio carecen de este elemento limitándose a colocar únicamente el nombre del curso y no sus características antes mencionadas.

Una de las evidencias que requería el curso era la realización de un texto monográfico, por lo que se requirió que se agregara dentro del portafolio, el 68% de los estudiantes lo colocaron introduciendo el archivo complemento o bien escribiendo en una de las páginas que la plataforma les proporcionaba, sin embargo el 32% restante no contiene este apartado, lo que complica el entendimiento de los demás apartados debido a que no se tiene información del contexto en el que se desarrolló la jornada de observación.

Para conocer más acerca de este contexto se requirió realizar instrumentos que ayudaran a obtener la información, el 79% presenta instrumentos como entrevistas y guiones de observación utilizados para dicho propósito mientras que en el 21% no se alcanzan a visualizar dichos elementos.

En el 83% de los portafolios está presente la carpeta de prácticas elaborada previo a la jornada de prácticas, en la cual se mencionan los propósitos de la observación y los elementos a enfocarse, sin embargo, el 16% se queda simplemente con características generales.

Siendo la reflexión de la práctica uno de los principales objetivos del portafolio se requirió realizar una crónica de todo lo observado durante este tiempo, el 72% de los estudiantes logró plasmar en su narración la experiencia obtenida mientras que 28% no presenta este trabajo dentro de su portafolio, de igual manera el 70% de los docentes en formación agregaron el diario realizado durante los días de la jornada de prácticas plasmando las estrategias, reacciones de los alumnos y padres de familia que se alcanzaron a visualizar, mientras que el 30% carece de este elemento.

La reflexión general a pesar de ser parte importante para la formación docente solo fue presentada en el 75% de los portafolios realizados, y lamentablemente el 25% restante no contiene una reflexión de todo lo realizado tanto en las prácticas como en la realización de los instrumentos y el llenado de estos.

Por último, están las referencias, las cuales se podían colocar en un apartado especial en el portafolio o bien en cada una de las páginas que este contenía de acuerdo a lo abordado en cada una de estas, sin embargo, solo el 78% de los docentes en formación las colocaron siguiendo el formato APA actual mientras que el 32% restante se limitó a citar, pero no a colocar el origen de la cita o simplemente no presentó ninguna referencia en la que se apoyó para la realización de los trabajos.

Dentro del apartado de **diseño de portafolio** se establecieron cuatro indicadores para su evaluación, tales como: La plataforma es de fácil acceso, la plataforma que se utilizó es gratuita, la organización del contenido es accesible al público, todos los botones y documentos agregados se pueden visualizar o dirigir al contenido, de los cuales se obtuvieron los resultados presentados a continuación.

El 96% de los portafolios electrónicos son de fácil acceso, debido a que se utilizó la plataforma de wix y de Genially para su elaboración, las cuales fueron diseñadas para crear trabajos de esta índole, el 4% restante de los portafolios tiene problema para poder acceder, esto se debe que la plataforma utilizada es más compleja y al no ser tan reconocida complica su acceso, el 100% de estas plataformas son gratuitas por lo que no se requiere de ningún pago para poder tener acceso a su contenido y crear nuevos portafolios con ellas, teniendo acceso a diversos diseños y herramientas de trabajo, lo que resultó ser muy eficiente para las docentes en formación. En cuanto a la navegación dentro de dichos portafolios el 18% de estos, tiene acceso a todo el contenido que se presenta mediante los botones, enlaces y archivos, mientras que el 31% presenta dificultades para encontrar la página mencionada e incluso los botones de acceso no están vinculados con el contenido que se establece, así como los archivos que no permiten su acceso, provocando una dificultad para el usuario.

De igual manera se encuentra el apartado de **Selección de la evidencia** para el cual se establecieron tres indicadores: La evidencia es actual, la evidencia es veraz, se sustenta de fotografías, entrevistas, revisiones u otro medio, la evidencia es pertinente, es decir muestra una relación al propósito del portafolio de evidencias, de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

El 100% de los portafolios contienen información y evidencias recabadas en el segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar, en el año 2021 dentro del curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, en el cual se tuvieron dos jornadas de prácticas enfocadas en la observación, en un contexto virtual debido a la pandemia ocasionada por el Covid-19.

El 73% de los portafolios contienen evidencia veraz como fotografías y entrevistas, las fotografías están enfocadas al jardín de niños, mostrando su infraestructura y ubicación, de igual manera están presentes fotografías de actividades que se observaron durante las clases en línea a través de plataformas como zoom y meet, en cuanto a las entrevistas, estas fueron realizadas a las docentes titulares, padres de familia del grupo que se observó y directivos del

jardín de niños. Mientras que en el 27% restante de los portafolios se muestra la carencia de estos instrumentos.

Por otro lado, la elaboración del portafolio de evidencias se realizó con el fin de plasmar las actividades dentro del curso y visualizar si se logró alcanzar el propósito del curso el cual es lograr que el estudiante normalista tenga un acercamiento a los contextos, escenarios, prácticas escolares y pedagógicas como parte del Trayecto de práctica profesional, solo el 69% de los portafolios presentan evidencias relacionadas a este propósito mientras que el 31% restante se muestran dispersados en diversos temas de interés.

Discusión

El análisis en profundidad del contenido del portafolio electrónico en su diseño y selección de la evidencia alcanzados por las alumnas en sus portafolios permitió constatar que el portafolio electrónico es un medio para evidencias y desarrollar las habilidades de las alumnas, esto corrobora la concepción expresada de los diversos autores como Shulman (2003) acerca de la potencialidad que tienen los portafolios electrónicos como instrumentos que, por sus especialidades, permite plasmar las reflexiones de las alumnas en relación a la práctica profesional y a su vez, identificar los contenidos, el diseño y las evidencias seleccionadas para dar paso a las reflexiones de la práctica profesional.

Al realizar el análisis de los portafolios electrónicos, se observa que en el contenido del portafolio electrónico fueron: información personal, explicación de lo que es un portafolio, características del curso en el que se elaboró, Texto monográfico, instrumentos utilizados, carpeta de prácticas, crónica, diarios, reflexión, de los cuales se registraron los siguientes resultados. muestran una pertinencia, es decir son coherentes ante las competencias, agregaron lo más destacado para su formación docente o aquellas evidencias que fueron funcionales teniendo un lineamiento acerca de las evidencias y estas debían ser las que el programa de estudios (SEP, 2018) en la Licenciatura en Educación Preescolar , mencionando de manera muy específica el propósito, competencias generales, profesionales, unidades de competencias y unidades de aprendizaje solicitaba para poder verificar los avances que se han tenido con respecto a sus prácticas docentes. la página web “Wix” fue la más útil adaptándose a sus necesidades las cuales eran que era una aplicación gratuita y que podían manipularlo sin hacer uso de red inalámbrica, se le puede agregar fotos, videos, documentos en Word, PDF, Excel, PowerPoint, links de páginas web, entre otras aplicaciones, así también se hace ver que más del 75% presenta instrumentos como entrevistas y guiones de observación utilizados para dicho propósito, dejando ver que solo el 25% del alumnado no presenta esta información

bien definida, analizando que este primer acercamiento a la elaboración de portafolios en el segundo semestre los elementos en el contenido del portafolio electrónico como información personal, explicación de lo que es un portafolio, características del curso en el que se elaboró, Texto monográfico, instrumentos utilizados, carpeta de prácticas, crónica, diarios, reflexión, más del 70% contienen dichos contenidos.

En el apartado diseño de portafolio se establecieron cuatro indicadores para su evaluación, la plataforma es de fácil acceso, la plataforma que se utilizó es gratuita, la organización del contenido es accesible al público, todos los botones y documentos agregados se pueden visualizar o dirigir al contenido, teniendo como resultado que más del 90% de las estudiantes pudieron lograron atender de manera eficaz el diseño del portafolio electrónico.

En relación a la Selección de la evidencia para el cual se establecieron tres indicadores: La evidencia es actual, la evidencia veraz, fotografías, instrumentos como entrevistas, etc. la evidencia mostrada es pertinente, sin embargo, los procesos de reflexión de la práctica docente más del 50% no cuentan con una reflexión profunda de la práctica profesional.

Conclusiones

Des pues de los hallazgos encontrados en el análisis de los portafolios electrónicos elaborados por las alumnas de segundo semestre de la carrera en Educación Preescolar se pudo concluir que las docentes en formación la gran mayoría aun sin tener un conocimiento profundo del manejo de la plataforma “Wix” lograron incorporara de manera oportuna los contenidos, el diseño y evidencias, evidenciando que el manejo de los recursos tecnológicos como parte de las competencias profesionales cuentan con ellas en su mayoría, sin embargo podemos mencionar que portafolio electrónico representa una herramienta con muchas bondades para el desarrollo de la reflexión docente y la sistematización de recursos como: contenidos, el diseño y evidencias, no obstante, es necesario que quienes desarrollen este recurso conozcan bien las características y la intención de llevar acabo los procesos reflexivos de la práctica docente teniendo la certeza del nivel de desarrollo que ha logrado el estudiante de durante su recorrido académico con templando las competencias de conocimiento al tener claridad y seguridad en la elaboración de los portafolios electrónicos.

En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que para que se logre que los alumnos pueden alcanzar un nivel de profundidad en la reflexión docente es necesario que la elaboración de los portafolios electrónicos de manera sistemática y permitan evidencias la reflexión docente como parte del proceso formativo, así también, es necesario ampliar la presente investigación a los demás ciclos escolares en casa uno de los semestres nones y pares para identificar como es que se está atendiendo la elaboración de los portafolios electrónicos

como elemento de reflexión para la mejora de la práctica y no como simple repositorio de evidencias y las alumnas puedan llegar a niveles más complejos de la reflexión, así también de contenido, diseño y selección de la evidencia del portafolio.

Referencias

- Antoni J. Colom (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Paidós. España
- Badillo, Ramírez, Torres, Valentín (2014) *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Vol. 14. INNOVUS, pp. 129-146.
- Barberá, E. y de Marín, E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Editorial OUC.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Octaedro / ICE- UB.
- Fernández March, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Valencia.
- Morales, Tobón (2017) *El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales*. Vol. 8. Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, pp. 69-90.
- Murillo Sancho, Gabriela., (2012) *El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior*. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, vol. 12, núm. 1, 2012, pp. 1-23.
- Schön, d. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Villar, L. y Alegre, O. (s.f.). *Los portafolios electrónicos en el hemisferio de la evaluación auténtica*. Editorial Síntesis

Capítulo 25. Las competencias docentes, desempeño profesional y trabajo a distancia

Lucía Cruz Ayllón
Eva Monserrat Cuevas Rodríguez
Aneth Lucía Hernández Roque
Eduardo Hernández Vergara

Escuela Normal de Sultepec

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.25>

Resumen

La presente ponencia describe los resultados obtenidos de un estudio a partir de la situación problemática que se identificó en la formación inicial de Licenciados en Educación Secundaria con especialidad en español al incorporarse como docentes en servicio responde a planteamientos como: ¿Por qué es importante desarrollar competencias profesionales durante la formación inicial? ¿Qué competencias consideran los directores de las Escuelas Secundarias que deben desarrollar los egresados de las Escuelas Normales? El objetivo del estudio consiste en conocer las competencias de los egresados de la Escuela Normal de Sultepec a las que se les atribuye mayor importancia para incorporarse al campo laboral en relación con las que los directores (empleadores) consideran se deben poseer para el trabajo a distancia, con relación a los perfiles, parámetros e indicadores del perfil de ingreso al servicio de Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM). En el marco teórico se abordan aspectos relacionados con la importancia de las competencias y los saberes, competencias transversales, laborales, comunicativas y creativas. Para su desarrollo se emplea la metodología cualitativa, haciendo uso de encuestas y revisión de documentos curriculares

Palabras clave

Competencias específicas, desarrollo, campo laboral, egresados y directores, trabajo a distancia.

Introducción

En la ponencia se presenta el producto de un estudio que se realizó para analizar la situación en relación con la formación inicial, el desempeño en el campo laboral y el trabajo a distancia. En nuestros días, la mayor parte de los planes de estudio responde a un enfoque por competencias; lo que implica que durante la formación inicial los futuros profesionistas deben desarrollar una serie de competencias que les permitan incorporarse de manera exitosa al campo laboral.

La Escuela Normal de Sultepec se dedica a la formación de profesores de educación básica. En 2017 ingresa la última generación del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria (1999) con especialidad en Español (LESEE). Durante el desarrollo del Programa Educativo (PE) se observó que las actividades que se diseñan en los diferentes cursos del currículo, tienden al logro de los rasgos del perfil de egreso; pero al incorporarse al campo laboral enfrentan algunas dificultades al trabajar con grupos de adolescentes, relacionarse con los directivos o compañeros de la escuela y trabajar a distancia; de ahí que se plantea la necesidad de conocer cuáles son las competencias profesionales que los egresados identifican que se deben desarrollar durante su formación inicial y cuáles consideran los directores de las escuelas secundarias que se deben desarrollar para incorporarse al campo laboral.

Se consideró importante indagar sobre el problema planteado, dado que a partir de los resultados obtenidos se pueden realizar propuestas para mejorar los procesos de formación de las siguientes generaciones, que si bien, tienen un plan de estudios diferente, la profesión es la misma y la especialidad también; así como implementar un programa de formación continua para atender las dificultades que presentan los egresados.

El estudio se realizó en un contexto semiurbano, en la región sur del Estado de México, para ello se consideraron los municipios de la zona de influencia de la Escuela Normal de Sultepec, donde vive la mayoría de los estudiantes inscritos en la institución; y donde buscan ubicarse para desempeñarse como profesores. Para recabar información se aplicó una encuesta a directores escolares de educación obligatoria y a estudiantes de las últimas cuatro generaciones.

Revisión de la Literatura

Las competencias profesionales juegan un papel crucial, en el mundo laboral actual son la llave necesaria para abrir acceso al mercado del trabajo (Freire, Tejeiro, y País, 2013, pág. 2). Durante la formación inicial, los nuevos profesionistas, deben desarrollar tales competencias a través de su participación en diversas actividades, sea en las aulas, como el análisis de diversos referentes teóricos o en las prácticas profesionales; donde tienen la oportunidad de involucrarse en el campo de trabajo. En la medida en que estas competencias se desarrollen, el profesional tendrá posibilidad de desempeñarse de forma eficaz ante un problema de la profesión.

La competencia profesional es la manifestación del profesional frente a la solución de un problema de la profesión a través del despliegue de conocimientos y habilidades para tomar decisiones, del uso de sus habilidades desarrolladas durante su práctica, y dinamizada por las actitudes que adopta. (Espinoza, 2016, pág. 135)

En un estudio realizado para conocer si las competencias adquiridas por los alumnos y las necesarias para el trabajo se demuestra que es suficiente y razonable la formación recibida en las IES. Un aspecto de extrema importancia para los empleadores es el periodo de práctica; puesto que, es ahí donde se fortalece el desarrollo de competencias. Es necesario que las escuelas se mantengan al día sobre las competencias que se requieren en el campo laboral y los contenidos que se abordan.

Amparo Escamilla (2008) citada por (Guzmán, 2012) menciona que la competencia es un saber orientado a la acción eficaz, fundamentada en una integración dinámica de conocimientos y valores y que permiten una adaptación constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos. la OCDE se define como “La habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”. Rychen y Salganik citados por (Moreno, 2009, pág. 72) Las actividades que se desarrollen durante la formación inicial deben permitir el desarrollo conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que empleados de forma articulada permitan resolver con éxito una situación determinada.

Es importante hacer referencia a las competencias que desde los documentos internacionales como el Proyecto Tuning de América Latina, así como el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad es Español (1999) se establecen que deben desarrollar los estudiantes durante su formación inicial. Para el caso particular de los educadores se presenta un listado de 27 competencias genéricas y otro de 27 competencias específicas entre las que figuran: búsqueda de información y pensamiento conceptual, conocimiento y experiencia, confianza en sí mismo, trabajo en equipo y cooperación, motivación por el logro, iniciativa y autocontrol e investigación en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas (Beneitone, y otros, 2007, págs. 131-137).

Las competencias que definen el perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español se agrupan en cinco grandes campos, en cada uno de ellos, se encuentran varios rasgos estrechamente relacionados, se promueven de manera articulada durante los ocho semestres que cursan los estudiantes; no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica. Entre los campos se encuentran los siguientes: Campo de habilidades intelectuales, campo de dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, campo de competencias didácticas, campo de Identidad profesional y ética y campo de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, (SEP, 1999, págs. 10-13).

Ahora bien, en la enseñanza y en el aprendizaje de competencias es necesario que se tome en cuenta los aportes de la psicología, dado que el formador o docente debe tener presente cómo se aprende y la situación emocional por la que pasa el estudiante cuando aprende. Cooper y Sawaf citados por Posada (2011) “definen la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia”, aspecto que tiene una estrecha relación con el desarrollo de competencias, puesto que se puede encontrar una persona con mucho conocimiento sobre un tema, pero si no encauza su inteligencia emocional para enfrentar la situación puede tener dificultades en el momento de enfrentar una situación determinada.

La competencia como objeto de evaluación debe ser definida de dos formas: “a) como el desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición, y b) como la combinación y uso integrado de conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea” (De la Orden 2011 citados por Valverde, Revuelta, & Fernández, 2012). Lo que implica que si se habla de evaluación se debe valorar el desempeño de un profesionista en una situación semejante a la que enfrentaría en la vida real en la que integre conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Respecto a la educación a distancia, se entiende que ésta se realiza sin necesidad de que el estudiante asista a la escuela, las instrucciones las puede recibir mediante mensajes, correo electrónico u otras posibilidades que brinda el internet. A partir de marzo de 2020 los egresados de la ENOSU se enfrentaron a la situación de ofrecer una educación a distancia

por lo que fue necesario desarrollar competencias para el uso de las tecnologías de la información mediante plataformas y aplicaciones (teams, meet, zoom, classroom, canva, youtube, telegram, prezi, moodle, entre otros). Para el proceso de educación a distancia, directivos, docentes y estudiantes debe desarrollar ciertas competencias digitales que permitan convivir en espacios virtuales. Garzón et al, 2020 citados por Holguin-Alvarez, Apaza-Quispe, Ruiz Saalazar, y Picoy Gonzales (2021) señalan que las competencias digitales son capacidades para generar procesos de enseñanza. En ese sentido, es necesario que los docentes, además de conocimientos se desarrollen actitudes de colaboración que permitan a los estudiantes generar conocimiento.

En la enseñanza y en el aprendizaje a distancia es necesario que se tome en cuenta los aportes de la psicología, dado que el formador o docente debe tener presente cómo se aprende y la situación emocional por la que pasa el estudiante cuando aprende. Cooper y Sawaf citados por Posada (2011) “definen la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia”, aspecto que tiene una estrecha relación con el desarrollo de competencias, puesto que se puede encontrar una persona con mucho conocimiento sobre un tema, pero si no encauza su inteligencia emocional para enfrentar la situación puede tener dificultades en el momento de enfrentar una situación determinada.

También se retoma la relación que se establece entre la inteligencia y la afectividad, tal como lo señala Posada, además del conocimiento se requiere las afectividades, emoción, la curiosidad, la pasión, las ganas de emprender; y ello influye en el desarrollo de las competencias; porque puede presentarse el caso de una persona que tiene un poco de dificultad para aprender, pero si tiene afectividad, puede desempeñar una tarea sin problema. La afectividad es lo que lo impulsa para hacer las cosas y desempeñarse adecuadamente.

El aprendizaje autónomo, es otra de las competencias que todo profesionalista debe desarrollar, se reconoce como el aprendizaje que el estudiante realiza de forma independiente, es decir, sin la compañía del profesor. Se considera que éste permite la profesionalización, puesto que implica que el estudiante identifique aspectos de su formación que le interese fortalecer, ya sea mediante trabajo individual o colectivo y busque las formas de desarrollarlo. Para lograr la autonomía del estudiante es necesario que las actividades académicas tengan propósitos claros que propicien la búsqueda de información, el desarrollo de proyectos o actividades que lleven a este tipo de aprendizaje.

Metodología

El estudio se basa en una metodología cualitativa; esta se caracteriza por permitir un movimiento dinámico entre los hechos y las interpretaciones, lo que da la oportunidad de no seguir un proceso definido e ir de la teoría a la realidad y viceversa. Otra característica importante de este enfoque, es precisamente que se basa en métodos de recolección no estandarizados, lo que permite obtener las perspectivas experiencias y significados de los informantes. (Hernández, 2014) El diseño que se emplea en la presente investigación es la investigación acción; puesto que, se considera apropiada para analizar la problemática que se presenta en la institución y que requiere de la participación decidida de los docentes para encontrar soluciones de mejora, tanto para los procesos de formación inicial que se desarrollan en la institución como para la implementación de actividades de formación continua que se ofertan a los egresados.

A partir del objetivo planteado se llevaron a cabo actividades que permitieron profundizar sobre el desarrollo de competencias durante la formación de los profesionistas como aquellas que les son requeridas al momento de incorporarse al campo laboral, para ello se emplearon técnicas como la revisión de documentos mediante una guía que se diseñó para explorar el plan de estudios y dos cuestionarios, el primero se aplicó a once docentes, egresados de la Escuela Normal de Sultepec, y el segundo a diez directores de instituciones de educación secundaria de la zona de influencia de la Escuela Normal de Sultepec. En los instrumentos se retoman las competencias específicas para educación del proyecto Tuning, para identificar a cuáles competencias les otorgan mayor importancia los directores de las escuelas y a cuáles dan prioridad los egresados de la ENOSU; así como su experiencia en uso de las TIC para el trabajo a distancia.

La población está conformada por 80 docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec y 64 directores de escuelas de educación secundaria en distintas modalidades, ubicadas en los tres municipios de la zona de influencia de la misma. La muestra es no probabilística y se determinó en función de los 10 directivos de una zona escolar y 10 egresados que mostraron interés en contestar la encuesta; por lo que se considera voluntaria. La encuesta a egresados de la institución y a directores se realizó mediante un formulario de Google, en dicha encuesta se preguntaba sobre el grado en el que los egresados consideran que desarrollaron las competencias específicas y la importancia que los directores otorgan al desarrollo de las 27 competencias específicas para el campo de educación. En lo que respecta a la revisión del plan de estudios, se valoró la relación que existe entre las competencias establecidas en el proyecto Tuning de América Latina y los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria 1999.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se emplearon técnicas cualitativas, se elaboraron tres tablas donde se recuperó la información vertida por los participantes; en la primera se anotó la valoración de los egresados sobre el logro de las competencias durante su formación. En la segunda, las competencias que los directores consideran que deben fortalecer durante su formación para su desempeño docente. Finalmente, en la última, se hace una comparación entre las competencias que señalan los directores y los egresados de la institución.

En la encuesta aplicada a los egresados de la Escuela Normal de Sultepec, se solicitó que valoraran el grado de desarrollo de las competencias, se identifica que las cinco competencias que considera han desarrollado en mayor grado son:

- Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto; diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos;
- Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia;
- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo y la producción de materiales educativos acordes a diferentes contextos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

Respecto al trabajo a distancia mencionan que el surgimiento de la pandemia los obligó a desarrollar competencias que no tenían tan desarrolladas o a mejorarlas en diversos sentidos, algunas de ellas son: la adaptación al cambio, el diseño de secuencias didácticas; la comunicación en diferentes maneras y con diversos medios de comunicación; la organización del tiempo para realizar labores en casa y del trabajo; el autoaprendizaje, habilidad que han tenido que aprender a manejar y a procurar desarrollar en los alumnos, debido a que esta nueva modalidad así lo exige. el uso eficiente de la tecnología, reconocimiento y revalorización de nuevas estrategias de aprendizaje, aplicaciones y plataformas educativas que los ayuden a cumplir satisfactoriamente con su labor docente.

Mencionan que, durante su formación, algunos maestros hicieron uso de plataformas como: Classroom, drive, correos electrónicos y facebook; en ese tiempo les pareció algo interesante, descubrir las bondades que brindan este tipo de plataformas, aunque no lo veían tan necesario, porque las clases eran de manera presencial, tanto docentes como estudiantes

estaban en el mismo lugar y lo consideraban pérdida de tiempo; sin embargo, ese pequeño acercamiento, hoy en día hizo una enorme diferencia.

En relación a la encuesta aplicada a directores, en su opinión entre las competencias más importantes que los nuevos docentes deben desarrollar se encuentran: educa en valores, en formación ciudadana y en democracia; interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo; reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.

Para desarrollar el trabajo a distancia, los directores consideran que es necesario desarrollar competencias en el uso de la tecnología como recurso didácticos, el uso y manejo de plataformas y Apps digitales que fortalezcan el aprendizaje, conocer, aplicar y valorar estrategias socioemocionales para apoyar alumnos, padres de familia y compañeros; contar con una excelente inteligencia emocional para atender a alumnos, padres de familia y autoridades a la hora que lo soliciten; manifestar una buena actitud al trabajo a pesar de los obstáculos que se presentan y gozar de buena salud.

Tabla 25.1

Competencias que los egresados y directores consideran más importantes

Competencia	Puntaje otorgado por los egresados	Puntaje otorgado por los directores
1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	5.31	5.63
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	5.69	5.67
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	6.15	5.56
4 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	5	5.61
5 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.	4.92	5.28
6 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	4.92	5.72

7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.	5.46	5.61
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.	5.46	5.72
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	6.23	5.83
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	5.77	5.78
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	5.54	5.89
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	5.38	5.61
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	5.23	5.11
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.	5.77	5.83
15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.	6.15	6.56
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	5.38	5.5
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.	5.23	5.83
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.	4.85	5.72
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	6	6
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.	5.15	5.78
21. Analiza críticamente las políticas educativas.	5.31	5.56
22. Genera e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.	5.38	5.56
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	5.77	5.89
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.	5	5.44
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.	4.15	5.22
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	5.31	6.11

27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para los procesos de enseñanza y aprendizaje	5.92	5.78

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se identifica que los egresados de la ENOSU desarrollan durante su formación, competencias profesionales relacionadas con la docencia como el diseño de materiales de enseñanza, diseño y desarrollo de secuencias didácticas; mientras que los directores de las escuelas secundarias consideran deben desarrollar competencias como: la interacción con los diferentes actores de la escuela y gestión de la formación continua. Dos de las competencias en las que coinciden egresados y directores son: la educación en valores y la reflexión de la práctica, estos dos aspectos son atendidos desde la formación inicial, pero es necesario considerar actividades donde los estudiantes se involucren con los padres de familia y los demás compañeros de la institución.

Respecto a la correspondencia entre el Perfil de egreso del plan de estudios 1999 de Licenciatura en Educación Secundaria y las competencias establecidas en el Proyecto Tuning de América Latina, se identifica que en el primero se integran dichas competencias; toda vez que hay aspectos relacionados con el desempeño docente, con la promoción de valores y el compromiso ético de la profesión; así como la inmersión del docente en el campo de trabajo. Lo que no se establece como tal es el aspecto relacionado a la investigación en el ámbito educativo y la formación permanente; sin embargo, en el apartado de orientaciones para el diseño del plan de estudios se mencionan estos aspectos.

Considerando el trabajo a distancia, se identifica coincidencia entre las competencias que señalan los egresados de la ENOSU y los directores entre ellas la gestión del aprendizaje, el uso de diferentes plataformas y Apps para el trabajo a distancia; pero además los directores hacen hincapié en el asunto del manejo de emociones, el trato con los padres de familia y la inteligencia emocional para atender las diferentes situaciones por las que atraviesan los estudiantes y su familia.

Conclusiones

- Los rasgos del perfil de egreso son aspectos a los que se les debe dar importancia desde el análisis del plan de estudios; dado que el formador de nuevos docentes, al diseñar actividades, debe enfatizar las competencias que el egresado requiere para insertarse al campo laboral.

- Es importante fortalecer las competencias profesionales desde la formación inicial; esto permitirá que el nuevo docente resuelva satisfactoriamente las situaciones que se le presenten en el campo laboral, integrando de forma articulada conocimientos, habilidades valores y actitudes.
- Es indispensable dar a conocer a los estudiantes la retroalimentación cuando culminan su periodo de práctica, esto les permitirá identificar las áreas de oportunidad en relación con las competencias de la licenciatura que cursan y así fortalecer su perfil de egreso.
- La educación a distancia generó el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, dado que los egresados de la ENOSU, tuvieron que ser autodidactas en el uso de las TIC, mediante cursos, talleres y webinar que pusieron a su alcance diferentes instituciones

Referencias

- Beneitone, P., Esquetinni, C., González, J., Maletá, M. M., iufi, G., & Wagenaar, R. (2007). <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. Recuperado el 10 de 01 de 2012
- Espinoza, M. C. (2 de noviembre de 2016). Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 135-148. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869012/html/>
- Freire, S. M., Tejeiro, Á. M., & País, M. C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 1-19.
- Guzmán, M. F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-13.
- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holguin-Alvarez, J., Apaza-Quispe, J., Ruiz Saalazar, J. M., & Picoy Gonzales, J. A. (21 de junio de 2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*(94), 23.
- Moreno, O. T. (2009). Competencias en Educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. (U. N. México, Ed.) *Perfiles educativos*, XXXI (124), 62-92.
- Posada, Á. R. (2011). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de educación* (34), 1-34.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- Valverde, B. J., Revuelta, D. F., & Fernández, S. M. (septiembre de 2012). Modelos de evaluación por competencias desde un sistema de gestión de aprendizaje. *Revista Ibe-*

roamericana de Educación (60), 51-62.

Capítulo 26. El microrrelato: un medio para distinguir las emociones positivas asociadas a la felicidad, en alumnos de tercer grado de educación preescolar

Armando Rafael Castro Sánchez
Bertha Elizabeth Amador Perea
Malibé Aguiar Pérpuli
Julia Graciela Arce Mayoral

Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.26>

Resumen

En la educación, una de las demandas actuales es propiciar que los estudiantes trabajen sus emociones, lo que pretende este estudio es describir cómo el microrrelato es un medio que favorece distinguir las emociones positivas asociadas a la felicidad. Para ello se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, descriptivo, diseño no experimental, transversal y el método clínico. Aplicándose en una muestra de 10 alumnos entre edades de 5 y 6 años de nivel preescolar en Loreto B.C.S. Con apoyo del análisis de datos en el programa Atlas.ti, se identifica evidencia de la manera en la que el microrrelato coadyuva para poder distinguir las emociones positivas relacionadas con la felicidad.

Palabras clave

Emociones positivas, felicidad, microrrelato, preescolar.

Introducción

La Agenda 2030 es un documento rector dentro de las políticas educativas en muchos países, en ella se consideran múltiples Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que a nivel mundial se pretenden alcanzar en un lapso de 15 años. Salud y Bienestar es el tercer ODS, donde una de las diversas metas proyecta promover la salud mental y el bienestar, de todas las personas a todas las edades, por tanto la educación debe de considerar las emociones como parte fundamental del bienestar de los alumnos y no resulta extraño observar que de algunos años a la fecha se le ha dado importancia al aspecto emocional en la educación, tanto como que ahora la educación socioemocional ocupa un lugar dentro del currículo de la educación básica en México.

Ahora bien, alcanzar el bienestar requiere de una gran responsabilidad para los adultos encargados de los niños, en este caso, a los docentes les corresponde ayudar a los infantes a apreciar y disfrutar de emociones positivas, como menciona Bisquerra (2011) el bienestar

consiste en gran medida de experimentar emociones positivas, las cuales tienen efecto sobre el aprendizaje de alumnos, favorecen el pensamiento flexible y creativo; pero estas no llegan por sí solas como suelen hacerlo las emociones negativas, se aprenden, se deben de poner en práctica y en este sentido, el papel del docente es relevante para buscar estrategias que generen emociones positivas en los niños, a través de las cuales se sientan motivados para asistir a la escuela y para la participación en ella.

Desde preescolar se puede empezar a beneficiar este aspecto, atendiendo a que la educación debe tener un sentido integral, por las razones anteriores, esta investigación busca describir cómo el microrrelato es un medio que favorece la expresión de las emociones positivas asociadas a la felicidad, en alumnos de tercer grado de educación preescolar.

Revisión de la Literatura

Las emociones están presentes desde edades tempranas en todos los seres humanos, se experimentan y manifiestan de manera natural en diversas situaciones que se enfrentan cada día. Entre la diversidad de emociones que existen, algunos autores las clasifican en positivas o negativas (Bisquerra 2011, Goleman 1995, Ekman 2017), también mencionadas como de placer o displacer, otros las separan por básicas, secundarias y neutras (Vivas, Gallego y González, 2007).

En esta investigación se retoman solo las emociones positivas, no porque existan emociones buenas o malas, todas son importantes y necesarias porque cada una tiene una finalidad, sin embargo se hace referencia a ellas como positivas porque son aquellas que al experimentarse son agradables y producen placer, por ejemplo, la alegría o la felicidad, estas generalmente requieren de un aprendizaje social (Bisquerra, 2011), a diferencia de las negativas que producen disgusto, como la tristeza, miedo o el odio.

Ahora bien, antes de hacer una explicación más amplia sobre las emociones positivas, es preciso definir qué son las emociones como tal, para Goleman (1995) son sentimientos y pensamientos que llevan a las personas a actuar de determinada forma, Mellado et al. (2014) considera que son reacciones naturales que responden a los estímulos del ambiente, también Bisquerra (2020) coincide con lo anterior al expresar que son respuestas a un acontecimiento externo o interno, real o imaginario.

Regresando al concepto de emociones positivas, Vivas et. al (2007, p.25) las definen como “aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento”, es decir, en lugar de provocar desasosiego, sufrimiento o de requerir un gran esfuerzo para enfrentarlas, estas se consideran una experiencia emocional satisfactoria que induce a un estado de bienestar, según Bisquerra (2011) este estado es lo más cercano a la felicidad.

Mejorar los vínculos afectivos con la familia, con amigos o con otras personas, vivir en ambientes seguros, alcanzar objetivos propuestos en menor tiempo de lo que se cree o con mejores resultados, así como tener comportamientos moralmente aceptables, favorece las emociones positivas. Por otra parte, estas tienen un papel significativo en el comportamiento humano, cuando una persona las experimenta puede construir recursos que le servirán para enfrentar situaciones adversas en un futuro, también es más proclive a compartir actividades, a cooperar o a actuar en beneficio de los demás, aumentando la generosidad, por ejemplo, se motiva para ayudar a otros, pues se produce una predisposición a la aproximación; lo cual mejora las relaciones sociales que se crean con los demás (Bisquerra, 2011). Por tanto, este tipo de emociones no solo son un resultado de que las cosas vayan bien en la vida de una persona, sino también son la causa.

Ekman (2003, citado en Bisquerra, 2011) expresa que este tipo de emociones se derivan principalmente de los placeres sensoriales, al tocar algo agradable o ser acariciado por una persona a quien se quiere, al escuchar ciertos sonidos o saborear alimentos, aunque también pueden ser provocadas ante la ilusión de que pase alguna situación esperada o ante el alivio que se distingue cuando algún disgusto o algo negativo termina.

De acuerdo con Bisquerra (2016), las emociones positivas centrales son alegría, amor y felicidad, la teoría de Fredrickson considera además de las dos primeras, el interés y la satisfacción; este conjunto de emociones permite que los seres humanos alcancen un estado de bienestar emocional, que, según Bisquerra (2011) esto es lo más cercano a la felicidad. Así mismo, en el programa de educación preescolar, se habla de emociones para el bienestar, aludiendo a que los niños deben reconocer lo que los hace sentirse alegres, seguros y felices (SEP, 2017).

En este sentido, la felicidad es una emoción clave, Bisquerra (2011) establece que cuando las personas experimentan esta emoción no necesitan dañar a otras personas, ni provocan violencia, sino al contrario, la rechazan. De acuerdo con Vivas, et. al, (2007) esta emoción se activa cuando se logra algo o con la pertenencia de algún bien que se desea tener; además promueve el altruismo contribuye a la solución de problemas, favorece la creatividad y el aprendizaje. A ella se asocian términos como: “jovialidad, contento, triunfo, dicha, alegría, júbilo, entusiasmo, alborozo, deleite, regocijo, buen humor, gozo, embeleso.” (p.27)

Otra emoción positiva que es importante describir es la alegría, surge cuando las personas aminoran su estado de malestar, esta emoción disminuye el estrés, reduce la ansiedad y mitiga la agresividad, se relaciona, entre otros términos, con la diversión, el placer y la satisfacción (Bisquerra, 2016). Referente a la satisfacción, esta emoción está asociada con saciar una necesidad emocional o física, Giner y Pérez (2016) la relacionan con la aceptación y sentirse importante para otras personas, principalmente con personas significativas con quien se tiene un vínculo. Continuando con la alegría, es una de las emociones más fácilmente identificables en la expresión facial, a través de la sonrisa, para Antoni y Zentner (2014), en una escala del 0 al 10, la alegría está ubicada del 5 al 10, contraria a la tristeza y en el punto medio está la serenidad o calma. Esta última es otra emoción relacionada con la felicidad, cuando nos referimos a la calma, podemos asociarla fácilmente como aquel estado donde la persona se encuentra tranquila, con estabilidad o serenidad. Por su parte, la RAE (2022) la define como paz y tranquilidad. En este mismo sentido, Bisquerra (2011) la agrupa junto con la tranquilidad, el silencio, vivir sin prisas, tener tiempo para la introspección, reflexión, toma de conciencia del propio bienestar, respiración profunda, meditación, mindfulness, etc. que, como se ha mencionado con anterioridad, el bienestar es un elemento relacionado con la felicidad.

Finalmente, otra emoción positiva es el amor, esta permite crear vínculos con otras personas, animales o incluso con objetos, Bisquerra (2016) la considera dentro del universo de emociones y la relaciona con la cordialidad, simpatía, empatía, solidaridad, generosidad, gratitud, amabilidad, apego, aprecio, afecto, cariño, confianza, compasión, gratitud, prosocialidad, paciencia, entre diversos términos más, mencionando que, las alegrías tienen relación con el amor y que el amor es posiblemente el principal camino para llegar a la felicidad.

Es relevante abordar las emociones que generan placer en el contexto escolar, “si el estudiante se encuentra en un estado emocional positivo, la emoción funcionará como motivadora del aprendizaje” (Rotger, 2018, p.29). A su vez, (Bisquerra, 2011) menciona que en la

escuela se debe favorecer la toma de conciencia de las emociones positivas a través de hechos que las favorezcan, así como considerar la comunicación de experiencias personales, porque todas las vivencias permiten que se les dé significado a las emociones (Bisquerra, 2020).

Al referirnos a la comunicación, debemos de considerar que este proceso inicia con la interacción de un emisor y un receptor, donde es necesario contar con un medio por el cual se exprese el mensaje, el cual se emite mediante un código, el cual deberá ser interpretado, o bien, decodificado. Por su parte Jakobson (1975) menciona que, en cualquier comunicación verbal el destinador envía un mensaje al destinatario. Donde, el mensaje requiere de terminología, el código, el cual deberá ser común entre ambos. Sin embargo, es necesario contar con un contacto, al cual se le denomina canal para poder mantener la comunicación. Sin embargo, en este caso, la comunicación no solo se centra únicamente en su forma verbal, sino también en la no verbal, es necesaria para rescatar esa información que, de acuerdo a Ekman (2017) dice que lo normal es que captemos el mensaje, sin embargo, no siempre vamos sentir la emoción que se nos comunica.

Uno de los medios que permite rescatar los dos tipos de comunicación es el microrrelato, ya que este tipo de narración breve se distingue de los demás tipos de texto, debido a su longitud, donde el autor suprime una parte sustancial del texto, dándole así al lector la oportunidad de interpretar lo que no se dice, pero se sabe que ocurre. En este sentido, la elíptica exige la partición del lector, averiguando así el significado (Marcos, 2011) así como “la emoción que también está simplemente sugerida” (Rojo y Linares, 2009, p.50). Es necesario hacer mención que, un relato también puede ser complementado con la imagen, siendo esta un elemento que contribuye a la interpretación, emitiendo por sí misma información que puede estar relacionada con el relato y decodificada fácilmente por los niños. De la misma manera que lo menciona Pastoriza De Etchebarne (1962) al enunciar que las ilustraciones contribuyen a la comprensión del relato.

Considerando que el microrrelato propicio que se dé pie a la interpretación y a su vez permite identificar las emociones, este medio viene a abonar a los propósitos que se tienen que alcanzar en educación preescolar. Esto debido a que se deben de trabajar actividades para favorecer diversas áreas de desarrollo, entre ellas la educación socioemocional, el programa educativo vigente reconoce que los alumnos a los seis años ya han acumulado diversos con-

ocimientos adquiridos en múltiples ambientes, de manera formal o informal, entre ellos los medios de comunicación, haciendo alusión a que los niños tienen mucho que comunicar, así como “preguntar sobre lo que les genera curiosidad, expresar sus ideas, hablar sobre lo que los emociona y conmueve, aprender acerca de la convivencia con otros y sobre los contenidos del currículo.” (SEP, 2017, p.72).

Metodología

El estudio está basado en el enfoque cualitativo, tipo descriptivo, diseño no experimental y transversal. Así mismo se utilizó el método clínico para obtener información de forma narrada, y con ello rescatando algunas expresiones o comportamientos de los sujetos de estudio. Siendo así la lógica y la inducción, aspectos elementales para poder describir la forma en la que el microrrelato permite a los niños de tercer grado de educación preescolar expresar las emociones positivas asociadas con la felicidad.

Con lo anterior, se entiende que este es un acto de representación que, por medio de palabras, características de fenómenos, hechos, situaciones, cosas, personas y demás seres vivos, pueda ser leído o interpretado, evocándose en la mente (Niño, 2011). Permitiendo así adquirir “información para llevar a cabo estudios explicativos que permitan la comprensión del problema y resulten más concluyentes” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 106). De esta manera el método clínico viene a articular y darle sentido al estudio, ya que la información que se obtiene a partir de la interacción con las personas permite provocar respuestas mediante la entrevista, incluso, haciendo énfasis que se puede utilizar otros elementos junto con la entrevista, como lo son: historias, dibujos o una situación en la que ellos mismos tienen que hacer algo (Delval, 2012). En este sentido, el microrrelato narrado mutuamente con la imagen, permite la recolección de información a partir de la expresión verbal y corporal. Se consideró una muestra aleatoria, seleccionando 10 sujetos: 5 niñas y 5 niños, de edades entre 5 y 6 años, los cuales cursan tercer grado de preescolar en dos jardines de niños ubicados en la ciudad de Loreto, Baja California Sur.

Para generar teoría consistente a partir de lo que se obtuvo en las entrevistas, la validación del instrumento se sometió a juicio de dos expertos académicos para su revisión, contrastando los resultados arrojados en el programa Atlas.ti, con el objetivo de examinar la relación de las posibles categorías del estudio. Una vez que se revisan los resultados de las expresiones y comportamientos arrojados en las entrevistas, se analizaron e identificaron las

categorías preliminares con el método clínico, el cual consiste de manera particular realizar la revisión de la información brindada por cada sujeto. Con ello se verifican y aprueban las categorías teóricas y emergentes que surgen de la recurrencia de aquello que reconocieron los niños en el microrrelato, tal como se identifica en la Tabla 1.

Tabla 26.1

Categorías preliminares y categorías emergentes

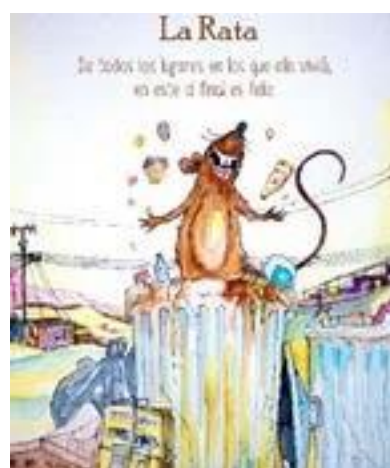
Sujetos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Documento
Alumnos de tercer grado de preescolar (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG, EH y EI, EJ)	Felicidad	Satisfacción Alegría Calma Amor	Microrrelatos Imagen Entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Para rescatar la información de los alumnos, se les mostró la imagen 1, en la cual podemos encontrar el microrrelato, sucesivamente se les preguntó ¿qué ves?, encontrándose respuestas haciendo referencia al personaje, mencionando que miraban un ratón o una rata, de ahí se les planteó la siguiente pregunta: ¿cómo crees que se siente? 8 de 10 alumnos dijeron “feliz”. Y al preguntarles ¿por qué creían que se sentía feliz? Las respuestas: EB: *Porque encontró comida*; EC: *Porque se metió a un bote de basura*; EE: *Porque encontró comida*; EF: *Porque hay comida*; EG: *Porque come comida chatarra*; EH: *Porque quiere comida*; EI: *Porque la boca, su cara...*; EJ: *Poque (porque) su boca está así (sonríe) como si estuviera feliz y está basudero (basurero) es donde viven las datas (ratas).*

Figura 26.1



“Microrrelato de La Rata”

Fuente: Elaboración propia.

Sucesivamente se les lee el microrrelato “De todos los lugares en los que ella vivió, en este al final es feliz”, preguntándoles ¿En qué lugar crees que el ratoncito no era feliz?, algunos ejemplos de las respuestas fueron:

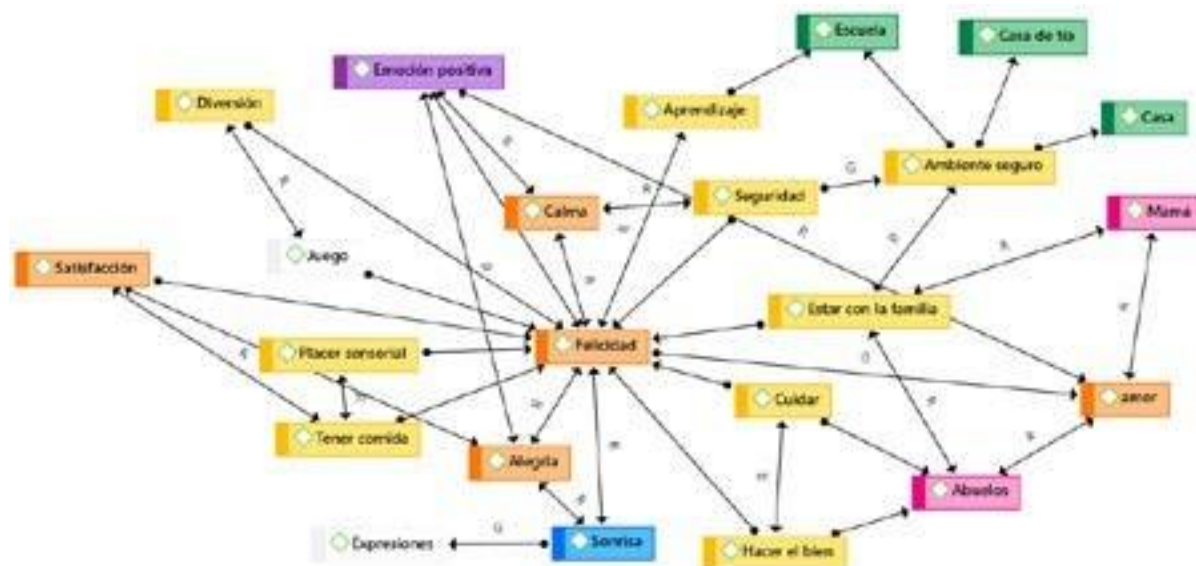
- EA: En la calle.
- Entrevistador: ¿Por qué?
- EA: ¡Eh...! mmm...
- Entrevistador: ¿Por qué crees que este ratón en la calle no era feliz?
- EA: Porque en la calle hay muchos autos y se siente muy solo.
- EC: Porque no tenía comida.
- Entrevistador: Ajá, y ¿dónde imaginas tú que era ese lugar donde vivió antes?
- EC: En una casa que no había comida.
- En relación al cuestionamiento anterior, se les preguntó ¿qué es lo que te hace sentir feliz?
- EA respondió: cuando no veo a mi mamá y la veo me pongo feliz por verla porque nunca la he visto; EB: Estar con mi mamá (sonríe); EC: El jardín; ED: Eh... que no pase nada; EE: Jugar solo; EF: En La Paz (hacer referencia a un lugar); EG: Comer pizza (sonríe); EH: con mi papá; EI: Jugar, mmm... jugar con mis pimos (primos); EJ: Esta con mi familia (Estar con mi familia).
- Y tanto, cuando se les preguntó: ¿en qué lugar te sientes feliz? Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- EB: Con mis abuelos para cuidarlos.
- ED: En mi casa.
- Entrevistador: ¿Por qué?
- ED: También en la escuela.
- Entrevistador: También en la escuela ¿por qué?
- ED: Porque, porque quiero aprender las cosas.
- EG: En... en la escuela y en mi casa.

Bajo el supuesto de que el microrrelato es un medio que favorece al momento de distinguir las emociones positivas asociadas a la felicidad, en alumnos de tercer grado de educación preescolar, se corroboró la relación de la categoría de la felicidad y las otras categorías relacionadas con las emociones positivas, encontrándose que, al momento de narrar, mostrar la imagen e ir preguntando, la felicidad se asoció con las emociones de la calma, alegría y amor. Así mismo, se identificó que, al momento de presentar el microrrelato, los niños expresan que la felicidad es generada por: Satisfacción, placer sensorial, tener comida, seguridad, amor, hacer el bien, cuidar, estar en ambiente seguro, estar con la familia, divertirse, jugar y aprender. En lo que respecta a los lugares donde se le puede encontrar feliz, es en la casa de sus padres, familiares y la escuela. Imagen 2.

Figura 26.2

Red de códigos de las emociones positivas.



Rótulo de vínculo (**R**: relacionado con o genera; **G**: es parte de; y la **línea sin nombre**: a o es la).

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Se identificó que al presentarse la imagen del microrrelato, la mayoría de los alumnos visualizaron a la rata en un contexto favorecedor, esto se relaciona ya que al momento de preguntarles ¿cómo crees que se siente?, casi en su totalidad respondieron rápidamente con la palabra felicidad, con ello, se deja claro que, los elementos que se presentan en la imagen favorecen para que se distingan las emociones en relación con la felicidad, expresándose de manera verbal y en momentos con su lenguaje corporal. En cuanto a las respuestas que se obtuvieron al momento de preguntar ¿por qué crees que se siente feliz? la información que se brindó en la imagen propició para que los niños mencionaron que el motivo era la comida y en el lugar donde estaba, en el primer caso se puede relacionar con cubrir una de las necesidades básicas, sin embargo, la satisfacción de contar con comida también puede tomar sentido como el bienestar que esto le genera; en lo que respecta al lugar, se puede asociar el hecho de estar en un ambiente seguro.

Después de que a los niños se les mostró la imagen, se procedió a leer el microrrelato: “De todos los lugares en los que ella vivió, en este al final es feliz”, preguntándoles ¿En qué lugar crees que el ratoncito no era feliz?, la mayoría de los niños mencionaron que en un lugar en donde no tenía comida. Esto permite distinguir cómo los niños asocian en primer lugar uno de los placeres sensoriales, considerados como los promotores de las emociones positivas, como ejemplo, lo gustativo: sabores de los alimentos (Ekman, 2003; Bisquerra, 2011).

Cuando las preguntas que tienen que ver directamente con el personaje del microrrelato quedaron de lado, y se procedió a cuestionar sobre situaciones que tienen relación con los alumnos, al preguntarles ¿qué es lo que te hace sentir feliz? las respuestas fueron las siguientes: estar con familiares, tener alimento, jugar, divertirse y estar en calma. Partiendo de lo anterior, si consideramos la teoría de Fredrickson, la cual hace referencia a cuatro emociones positivas que son la alegría, interés, satisfacción y amor (Bisquerra, 2011), podemos encontrar coincidencias en lo expresado por los alumnos: el amor generado por los padres; satisfacción por el bienestar; así como la alegría por el juego y diversión.

De esta manera, se puede percibir que los niños expresan aquello que les genera felicidad, en este caso, también se hace mención de la calma, ya que un par de niños indican que se son felices cuando no pasa nada, haciendo referencia al hecho de que no haya robos, o bien, que el lugar esté en tranquilo. De acuerdo con Goleman (1995) cuando hay tranquilidad, el cuerpo se recupera más rápido de las emociones perturbadoras, pudiendo afrontar cualquier tarea que esté llevando a cabo, de esta manera entusiasta y con disponibilidad. En este sentido Bisquerra (2011) indica que puede favorecer a partir del rol de los adultos, desde el tono de voz suave y alegre, el contacto corporal relajado, transmitiendo así esa calma y seguridad en el niño.

Ahora bien, una vez que conocía las causas, se preguntó ¿en qué lugar te sientes feliz? al mencionar que, en su casa, la casa de otros familiares como la de la tía y los abuelos, también la escuela se hace mención. Reconociéndose estos lugares como ambientes seguros y donde se puede estar alegre. Donde frecuentemente encuentran o consideran que deberían estar protegidos, identificando la emoción de calma y alegría. Retomando la teoría de Fredrickson: dice que al encontrarse con otras y saborear ese momento, es lo que se le conoce como satisfacción; por otro lado, el amor es el vínculo que se da con la familia (Bisquerra, 2011). Donde la ternura es uno de los sentimientos que producen relajación, dando así lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia (Goleman, 1995). A partir de lo anterior, la emoción del amor también se identificó en el momento que un niño expresa que se siente feliz al cuidar a sus abuelos, distinguiéndose así la felicidad, ya que, al realizar una acción positiva, según Bisquerra (2011) esta se experimenta a través de la satisfacción emocional, al momento de hacer el bien, se está generando un bienestar eudemónico.

Conclusiones

Podríamos en un primer momento descalificar, o bien, simplemente dudar del alcance que puede tener una narración que solo presenta entre 10 y 20 palabras. Sin embargo, es esta hip-erbrevedad lo que convierte a este texto tan único, ya que permite rescatar información a partir de su elipsis, la cual el autor ha decidido de manera voluntaria suprimir con la intención de brindarle la oportunidad al lector de reconstruir, completar, o bien, decodificar el mensaje que se quiere transmitir. Para este caso particular, el microrrelato en simbiosis con la imagen, viene a actuar como un medio que permite a los niños transitar de lo ficticio a la realidad, permitiendo distinguir emociones positivas relacionadas con la felicidad.

A pesar de que se describe la manera en la que el microrrelato funge como un medio que favorece para poder distinguir las emociones, se identificó que, aun colocando al sujeto del cuento ante una situación donde está feliz, alegre o contento en un lugar y tener alimento, como lo es microrrelato de la rata. Esta información se rescata en un primer momento en relación al relato, sin embargo, cuando se les pregunta a los niños sobre cuestiones personales, arrojan otra información que no tiene que ver precisamente con la de la imagen, sino, tiende a interpretar, deduciendo, a partir de las preguntas que generamos.

En este sentido, los niños expresan sus emociones positivas relacionadas con la felicidad: la satisfacción, alegría, calma y amor, de acuerdo a situaciones propias y no las vincula con la imagen. Cabe señalar que, se llegó a distinguir esas emociones, pero no a nombrarlas, que si bien, no era parte de los objetivos. Algo que debe rescatarse es que, este proceso, brinda en todo momento la oportunidad al docente de conocer la forma en la que los niños expresan y distinguen sus las emociones positivas, en contextos y situaciones vivenciales, lo que, de cierta manera, invita al profesor a tomar decisiones para mejorar la ruta de acción sobre el manejo de emociones si así fuera necesario.

Retomamos la forma en la que se obtuvieron los resultados, desde el primer momento de la aplicación de este medio, se reconoció que la emoción que se manifestaba, siendo notoria la sonrisa y el estado de ánimo positivo en relación a la imagen y narración, dando lugar, a para poder conocer más sobre en qué momentos y situaciones distingue esas emociones positivas. Por consiguiente, el microrrelato en este sentido y aplicándolo como se hizo en este estudio, debe de considerarse como un medio promotor para que los alumnos distingan las emociones positivas relacionadas con su felicidad.

Referencias

- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Herder, Editorial.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz O., Escolano, E. y Rodríguez, A., (coord.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: UNE. Pp.20-31.
- Bisquerra, R., y López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. RBA Libros. [En línea]<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H0TODwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=ekman+emociones+libro&ots=OSzdD6tzH-k&sig=3WQCS6NykUHHs1jWHmgh9YZipyc#v=onepage&q=ekman%20emociones%20libro&f=false>
- Giner, A. y Pérez, G. (2016). El proyecto «Escúchame»: una práctica sistémica y vivencial. En Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz O., Escolano, E. y Rodríguez, A., (coord.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: UNE. Pp.511-527.
- Goleman (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativas, cualitativas y mixtas*. Mc Graw Hill.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*.
- Marcos, G. G. (2011). El microrrelato español. Una Estética de la elipsis de Irene Andrés-Suárez. *Castilla. Estudios de Literatura*, (2), XV-XVII.
- Mellado, V., Borrachero, B., Brígido M., Melo, L., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo E., Cubero J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C. y Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, pp. 11-36.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10/11/2022].
- Rojo, V., y Linares, L. B. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Ed. Euzkintxo, Univ. Simón Bolívar, Dir. de Cultura.

- Rotger, M. (2018). *Neurociencia neuroaprendizaje: las emociones y el aprendizaje* (2a. ed.). Editorial Brujas.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.
- Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). *Educación las emociones*. Producciones Editoriales.

Capítulo 27. El trabajo colaborativo en el acompañamiento a la práctica profesional: percepción de sus implicados

María de los Ángeles Martínez Hurtado
Reyna Gisela Guagui Nevarez
Teresita de Jesús Arellano Molina
Francisco Salvador López Velarde

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.27>

Resumen

La investigación tiene como objetivo Describir las percepciones de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de ByCENES, sobre el trabajo colaborativo durante el acompañamiento híbrido a la práctica profesional. De enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. Los resultados manifiestan que el acompañamiento cuenta con presencia del trabajo colaborativo, aunque se enfrentan dificultades para realizar de forma constante el acompañamiento presencial afectando de esta manera el trabajo colaborativo.

Palabras clave

Acompañamiento, formación inicial docente, percepción, práctica profesional, trabajo colaborativo

Introducción

La Licenciatura en Educación Preescolar desde sus planes y programas de estudios contempla la participación estudiantil en jornadas de práctica profesional que son guiadas por parte de la escuela formadora con la figura del asesor y tutor. Es importante incluir ciertos aspectos en el acompañamiento para que este resulte favorecedor, contemplando lo anterior, esta investigación se enfoca en el trabajo colaborativo, considerando que las interacciones de la triada asesor-tutor-practicante se desarrollan en contextos variables, ya que, debido a la adaptación escolar post pandemia muchos planteles no se encontraban preparados para recibir a los alumnos, ocasionando que las prácticas profesionales de las normalistas se realizaran en diversas modalidades (presencial, a distancia, virtual o híbrido) impactando en la organización de visitas e interacciones que las asesoras planeaban.

El presente tema ha sido de interés para diversos autores, tal es el caso de Castelo, Martínez y Miranda (2021). Su trabajo habla de la percepción de los estudiantes normalistas en relación al acompañamiento a distancia que han recibido durante las prácticas profesionales que llevaron de manera virtual a causa de la pandemia, en su estudio obtuvieron que parte fundamental del acompañamiento a distancia es la comunicación que se da entre los participantes, la cual dependerá mucho de las herramientas comunicativas digitales que posean y los valores que presenten para realizar un trabajo en conjunto.

De igual forma, se cuenta con la investigación realizada por Zeballos (2020), este estudio mantiene relación con el tema al presentar el cambio que se dio desde una práctica educativa presencial a una mediada por la tecnología donde a través del trabajo colaborativo, los docentes compartían experiencias a fin de mejorar su práctica. Esta investigación tuvo como objetivo repensar las prácticas de docentes de nivel primario, inicial y formación docente que poseyeran entre tres y diez años de antigüedad en la profesión, esto al realizar una intervención mediada por las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). De manera general, los resultados arrojados a partir de distintas estrategias de recolección de datos evidenciaron creencias, experiencias, resistencias, saberes, fortalezas y debilidades que los docentes poseían al integrar las tecnologías educativas en el aula.

Son escasas las investigaciones actuales del contexto pandémico o post pandémico donde se estudie la relación de la triada alumno – tutor - asesor, teniendo lo anterior a consideración es que se tiene como objetivo Describir las percepciones de las estudiantes normalistas y de las asesoras y tutoras de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES, sobre el trabajo colaborativo durante el acompañamiento híbrido de la práctica profesional; para de esta manera generar un antecedente que permita vislumbrar las condiciones en que se lleva a cabo esta actividad y los aciertos o desaciertos que en ella se encuentran, brindando información oportuna que permita la mejora constante de la formación inicial docente.

Revisión de la Literatura

A continuación, se definen los conceptos principales del objeto de análisis, con el propósito de profundizar de manera clara y precisa la definición de cada uno y su relación con el tema de estudio. En primera instancia, para comprender el contexto y surgimiento del tema de estudio, es de gran relevancia definir el concepto de formación inicial docente.

Nos encontramos con el aporte de Martínez y González (2010) quienes definen la formación inicial docente como “una mediación de profesionalización, entendida esta como capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistemáticamente, posibilitan una actuación docente pertinente, efectiva y eficaz” (p.3). Se entiende entonces como aquel proceso mediante el cual el normalista desarrolla diversas capacidades, conocimientos y nuevas habilidades acerca de su licenciatura, posibilitando una actuación o acercamiento al trabajo real docente. Dicha práctica, de acuerdo con Mercado (2003) será una fuente inagotable de experiencias donde se crearán espacios de confrontación, síntesis y crítica. Brindando al practicante la experiencia de la realidad docente y distinguir entre ser maestro y estudiante.

Como parte importante de la formación inicial docente, se desarrolla la práctica profesional, que para Sayago y Chacón (1990), estas:

Proporcionan un saber práctico, encaminan a los estudiantes hacia la deliberación para intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Son el presupuesto de la teoría, se relacionan con ella, los estudiantes se sirven de ella como fuente de saber y conocimiento, colocan a prueba su valor dentro de lo que están aprendiendo y experimentando en las aulas. (p.61)

Es durante este proceso donde el normalista recibe un acompañamiento por parte de dos agentes, el asesor (docente de la escuela normal) y el tutor (docente de los centros escolares de educación básica); Zárate (2016) menciona que “El rol que debe cumplir el docente no será ser un supervisor, sino que su responsabilidad corresponde en convertirse, junto con los estudiantes, en un miembro de la comunidad que busque el saber” (p.8), es decir durante esta experiencia todos los participantes se verán beneficiados al ser activos en el conocimiento.

La triada estudiante-asesor-tutor debe buscar trabajar de forma colaborativa para crecer de forma conjunta, pues Maldonado (2007) expresa que el trabajo colaborativo es aquel que “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p. 268). Logrando esto a través del intercambio de ideas y el establecimiento de acuerdos basados

en una red de confianza, dado que Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) postulan cinco elementos del trabajo colaborativo, los cuales son: interdependencia positiva, promoción de la interacción, responsabilidad individual, interacción positiva y habilidades y destrezas de trabajo grupales.

Finalmente, se aborda el concepto de percepciones, pues estas son las que movilizan el proyecto de investigación. Vargas (1994) menciona que estas representan una forma de conducta que implica procesos de selección y creación de símbolos con base en la experiencia, por lo cual, varían de acuerdo con la situación histórico- social, ya que estas contemplan la ubicación espacial y temporal al depender de las circunstancias y las experiencias novedosas que surjan y se integren a sus estructuras perceptuales previas, originando modificaciones y adecuaciones acordes a la situación. Considerando esto, se concluye que para poder construir una percepción de algún tema es preciso participar de una experiencia que relacione dicha información.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo y un diseño fenomenológico (Goetz & LeCompte, 1988). Puesto que se trabaja con percepciones la única técnica que se utilizó para recabar la información fue la entrevista (Arias, 2012). Por su parte, Kvale (como se citó en Martínez, 2011) señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p.140).

A fines del estudio, se utilizó una entrevista semiestructurada, pues de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) estas “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (párr. 9). Es así como haciendo uso de la entrevista se buscó recopilar percepciones que permitan obtener información para conocer el panorama del trabajo colaborativo en el cual formaron parte alumnas normalistas, asesoras y tutoras durante el acompañamiento en la práctica profesional bajo una modalidad híbrida de aprendizaje.

Sobre los participantes, se utilizó una muestra de criterio, Goetz y LeCompte (1988) mencionan sobre ello que:

La selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello, utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones. Los fenómenos seleccionados comprenden, por lo general, individuos, características o respuestas abstraídas, acontecimientos, artefactos y otros objetos, segmentos temporales y escenarios. (p.85).

Estos autores nos mencionan que realizar un estudio de toda la población seleccionada resulta sumamente complejo y costoso, además requiere invertir una gran cantidad de tiempo, cuando en algunos casos hacer esto puede resultar inclusive innecesario. Es por ello que sugieren realizar un muestreo, el cual “consiste en elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente de forma adecuada” (Goetz & LeCompte, 1988, p.88) y trabajar con la muestra seleccionada.

En esta investigación, la muestra se encuentra conformada por tres maestras asesoras que representan el total de la población en este sector del acompañamiento, 19 estudiantes y 20 tutoras de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES durante el ciclo escolar 2021-2022. En el caso de la muestra estudiantil se encuentra conformada en su totalidad por mujeres, puesto que, no se cuenta con presencia de varones en la generación participante. Además, se solicitó que se encontraran cursando el séptimo semestre, por lo cual, las edades varían en un rango de 21 a 24 años.

En el caso de las asesoras, de igual forma, la muestra se encuentra conformada por mujeres cuyas edades varían de los 38 a los 60 años. En lo que a escolaridad respecta, se observa que cuentan con estudios de maestría y doctorado. Por último, se caracterizan por ser maestras de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Finalmente, para la muestra de tutoras se consideró que fueran educadoras experimentadas que pudieran aportar parte de sus saberes docentes a la formación del alumnado normalista. En este caso nuevamente la totalidad de participantes son mujeres cuyas edades varían de los 28 a los 60 años, sus años de servicio oscilan entre los 7 a los 40 años y, además, se encuentran laborando actualmente frente a grupo en alguno de los jardines niños de educación preescolar ubicados en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Una vez que se recopiló la información fue necesario un proceso de análisis de los datos y la reducción de los mismos. Para llevar a cabo la lectura y organización de la información se utilizó el software MAXQDA. Por medio del análisis tipológico se organizaron las respuestas de cada una de las preguntas de las entrevistas, utilizando categorías o códigos para el fenómeno estudiado.

Posteriormente, se utilizó la estrategia de inducción analítica, pues esta permitió realizar una lectura de las respuestas de las entrevistas, y a partir de la interpretación se obtuvieron las categorías y las relaciones que estas ejercen entre sí de acuerdo a las respuestas de los participantes. Finalmente, los principales hallazgos de los datos analizados en el presente estudio, se presentan a través de una red o mapa semántico en el cual se observan las categorías obtenidas y las recurrencias más importantes que fueron elaboradas con el mismo software.

Resultados

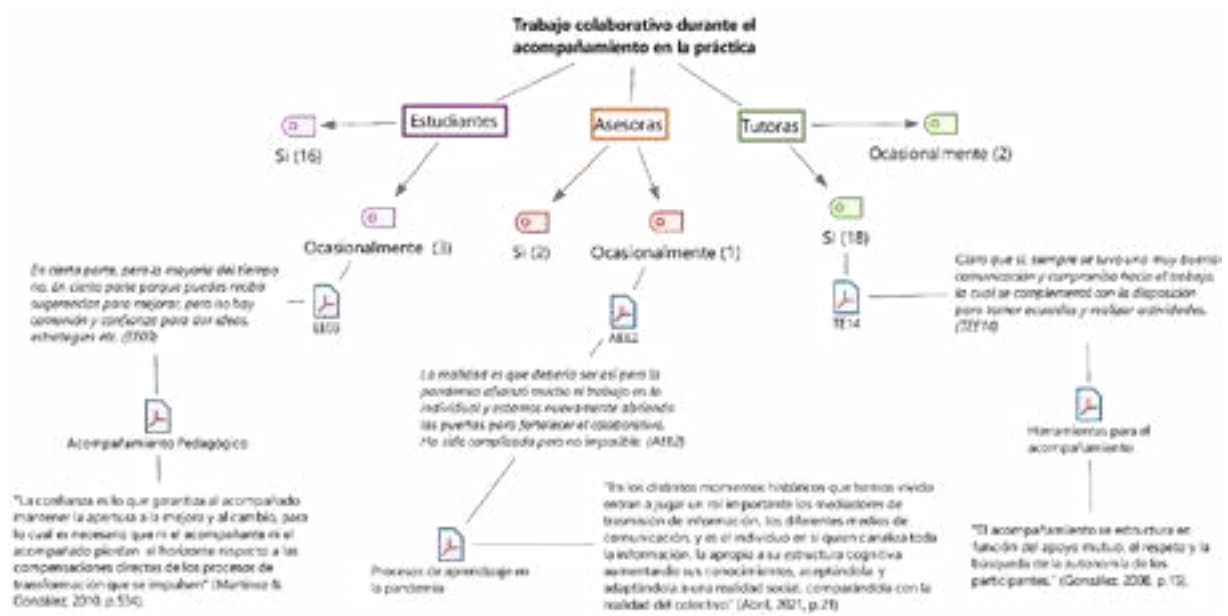
Trabajo colaborativo durante el acompañamiento en la práctica

Para el primer cuestionamiento se toman en cuenta las respuestas obtenidas por parte de estudiantes, tutores y asesores (ver Figura 1). Se plasmaron en la red las consideraciones positivas o negativas con relación a la existencia del trabajo colaborativo durante el acompañamiento. Se organizan siguiendo el orden en que se va realizando la interpretación de los datos, es decir, se representaron las categorías Estudiantes, Asesores y Tutores de izquierda a derecha, posteriormente, se incluyen las subcategorías Sí y Ocasionalmente siguiendo el orden de izquierda a derecha en cada categoría, complementando las subcategorías con respuestas de las participantes para brindar un contexto más claro.

Las densidades percibidas son muy variables de una categoría a otra, pues esta depende de la cantidad de participantes en cada ocasión. Es así como se toma en consideración que las muestras con mayor cantidad de participantes es la que corresponde a tutoras (20), seguido de estudiantes (19) y finalizando con asesoras (3) quienes aun siendo menor cantidad representaban en el contexto específico a la población total que cumplía los requerimientos indicados para la investigación.

Figura 27.1

Trabajo colaborativo durante el acompañamiento en la práctica



Fuente: elaboración propia.

Categoría 1. Estudiantes. En su mayoría consideraban que de forma general sí se contaba con un acompañamiento, sin embargo, una de las participantes menciona *En cierta parte, pero la mayoría del tiempo no. En cierta parte porque puedes recibir sugerencias para mejorar, pero no hay comunión y confianza para dar ideas, estrategias etc.* (EE03). Lo cual lleva a incluir la subcategoría ocasionalmente, pues si bien el trabajo colaborativo no se presenta de la forma idealizada, se tiene una parte de este, aunque se vea presente la falta de comunicación influyendo a su vez en la confianza que se desarrolla durante la relación de acompañamiento. De acuerdo con Martínez y González (2010) la confianza garantiza al acompañado mantener la apertura a la mejora y al cambio, para lo cual es necesario que ni el acompañante ni el acompañado pierdan el horizonte respecto a las compensaciones directas de los procesos de transformación que se impulsan. Retomando la respuesta de la participante y complementándola con la opinión de los expertos es que se hace evidente la necesidad de una relación basada en la confianza para lograr cumplir los objetivos propuestos a lo largo del acompañamiento, donde a través de este contacto se enriquezcan tanto el acompañante como el acompañado.

Categoría 2. Asesoras. Al igual que en la categoría anterior se observó predominancia en la consideración de la existencia del trabajo colaborativo, sin embargo, una de las asesoras responde *La realidad es que debería ser así, pero la pandemia afianzó mucho el trabajo en lo individual y estamos nuevamente abriendo las puertas para fortalecer el colaborativo. Ha sido complicado, pero no imposible.* (AAE2). Dicha respuesta hace alusión a los retos de socialización y colaboración que se vieron presentes debido a la situación pandémica que aún

persiste e impacta en todos los ámbitos de la vida. Al respecto, Abril (2021) menciona que en los distintos momentos históricos que hemos vivido entran a jugar un rol importante los mediadores de transmisión de información... es el individuo en sí quien canaliza toda la información, la apropia a su estructura cognitiva aumentando sus conocimientos, aceptándola y adaptándola a una realidad social, comparándola con la realidad del colectivo (p.21).

Categoría 3. Tutoras. Al igual que en las categorías anteriores se percibe un predominio en la subcategoría Sí, lo cual se proyecta como una consideración positiva del trabajo colaborativo durante el trayecto que recorren tutoras y practicantes. Una de las educadoras comparte *Claro que sí, siempre se tuvo una muy buena comunicación y compromiso hacia el trabajo, la cual se complementó con la disposición para tomar acuerdos y realizar actividades* (TEE14).

Mientras tanto, desde el punto de vista de González (2008):

El acompañamiento se estructura en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes. Se considera que, en el camino de la formación profesional, no hay uno estático (tutor) y otro caminando (alumno), no hay uno solo en el camino, hay dos caminando y haciendo camino, acompañándose en un tramo de sus vidas, que han decidido y están decidiendo ser acompañantes. (p.15)

Resultando así un proceso de constante crecimiento para ambas, donde al compartir el trayecto en una base de respeto, confianza y buena comunicación se logra un aprendizaje mutuo el cual es fruto del esfuerzo que como equipo desempeñan. Peters (2002) menciona que, en el trabajo colaborativo, más allá del acompañamiento se busca el logro de metas como lo son “el desarrollo individual y la madurez de los participantes, su integración y responsabilidad sociales, la autorrealización a través de la interacción en un espacio relativamente libre de control, así como el ayudarles a enfrentarse con su existencia”. (p.125)

En esta red se observa que los tres participantes pueden llegar a tener percepciones muy distintas, pues en el caso de las asesoras sacan a relucir lo influyente que fue la pandemia en el trabajo realizado, mientras que las estudiantes se enfocaron mayormente en las características que tiene el acompañamiento recibido externando que era falta de comunicación y confianza. Algo distinto a lo expresado por las tutoras, quienes consideraban que había buena comunicación y compromiso por parte de las participantes de la práctica.

Las maestras de la escuela normal tienen contactos menos frecuentes con las practicas, quienes conviven más con las tutoras al verse inmersas con ellas en la cotidianidad de la jornada educativa. Esto influye en los lazos afectivos que se crean y en la confianza que desarrollan para realizar el intercambio de ideas.

Trabajo Colaborativo: Tutor – Estudiante Normalista

Este segundo cuestionamiento se encuentra enfocado a la percepción de los estudiantes con relación al acompañamiento recibido por parte de las tutoras. En dicha interrogante se organizó la red en torno a once categorías principales, ordenándolas según su densidad de mayor a menor iniciando en el lado izquierdo. Posteriormente, se encontraron las categorías con mayor recurrencia son Buena y Con buena comunicación, puesto que para los normalistas estas fueron dos de las principales características que presenciaron en el trabajo colaborativo realizado (ver Figura 2).

Seguido se encuentra la categoría Beneficioso, la cual hace alusión al aprendizaje desarrollado durante la práctica. Luego se encuentran Eficaz y Con poca comunicación, quienes presentan las mismas densidades al igual que Poco efectivo y Confiable. Se finaliza con Agradable, Respetuoso, Oportuno y Deficiente, los cuales presentaron menor incidencia durante el análisis.

Categoría 1. Con Buena Comunicación. En esta primera categoría algunas de las entrevistadas comentan que parte fundamental del trabajo colaborativo fue la presencia de una buena comunicación que les permitiera dialogar al establecer acuerdos en relación a los aprendizajes y contenidos. Tal como lo menciona textualmente una de las participantes, en su práctica *Existe muy buena comunicación con la tutora, y ambas siempre buscamos trabajar de manera colaborativa para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos del grupo con las actividades que se planean* (EE04).

Valencia (2019) nos menciona que “la comunicación debe ser asertiva y abrir horizontes para la intervención y la mejora, se debe dar en un ambiente de confianza y reconocimiento de las condiciones propias de la práctica” (p.19). Siendo esto así se abre un espacio para compartir experiencias, llegar a acuerdos, definir intereses y áreas de mejora a fin de favorecer el aprendizaje de las docentes en formación con que se trabaja en la tutoría.

Categoría 2. Bueno. La segunda categoría es una respuesta un tanto general, sin embargo, bastante frecuente durante el análisis y con diversos enfoques, siendo uno de los que predomina la consideración de un buen trabajo colaborativo basado en una constante ret-

roalimentación. Una de las participantes menciona *Creo que el acompañamiento del tutor es muy bueno ya que es el que nos está viendo, diariamente es el que nos da consejos y también nos da una retroalimentación, incluso en medio así de la práctica mi tutora me está diciendo esto lo puedes mejorar así o cambia esto, cosas así, creo que es muy bueno* (EE14). Por su parte, García (2021) nos menciona que la retroalimentación que brinda el docente debe cumplir con la función y orientación a la mejora de las acciones del practicante; e identificar aciertos y necesidades de los docentes en formación.

Dando sustento a la importancia de que los aportes y el trabajo sean realizados en el momento oportuno para lograr obtener de ellos el mayor provecho posible, enriqueciendo la práctica y dando a los involucrados la oportunidad de compartir y crecer de forma conjunta.

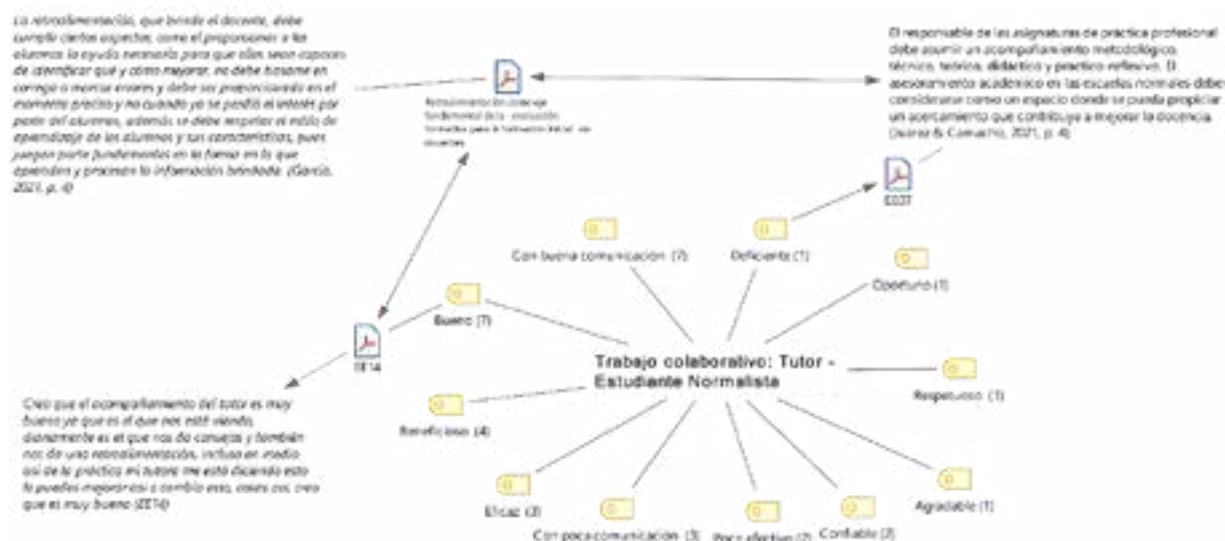
Puesto que como Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) mencionan, uno de los elementos del trabajo colaborativo es la interacción positiva, la cual postula que “cada uno debe mantener una buena relación de cooperación con los otros y estar dispuesto a dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre sus contribuciones” (p.2).

Categoría 3. Beneficioso. Un tanto relacionado a lo abordado en las categorías anteriores, se encontró que algunas estudiantes percibían el trabajo como beneficioso y enriquecedor, pues con base en esta retroalimentación que se da gracias a la buena comunicación y trabajo conjunto es que una de las participantes nos comparte que *Considero que el trabajo colaborativo ha sido beneficioso por ambas partes, pues se han resuelto diversos imprevistos y situaciones en donde se han involucrado ambas partes (docentes y alumnos). El trabajo colaborativo resulta ser respetuoso y eficaz* (EE02). A su vez, otra participante menciona que fue *Muy favorable y oportuno porque esto me permite mejorar en mi práctica como estudiante en formación* (EE10). Lo cual es realmente el fin de la práctica, crecer como profesionales a la vez que se es partícipe de un acompañamiento que dota de herramientas para llevar a cabo una eficaz labor como docente en formación.

Continuando con Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) se encuentra que otro de los elementos que integran el trabajo colaborativo son las habilidades y destrezas del trabajo grupal, las cuales implican que “cada uno de los miembros debe comunicarse, apoyar a otros, y resolver conflictos con otro miembro constructivamente” (p.2).

Figura 27.2

Trabajo colaborativo: Tutor – Estudiante Normalista



Fuente: elaboración propia.

Categoría 4. Deficiente. Como última categoría a desarrollar en esta red se menciona textualmente la respuesta de una de las estudiantes, pues ella percibe el trabajo colaborativo como *Deficiente*, *hacen falta factores de colaboración que me pudieran retroalimentar de mayor manera y aportar en mi crecimiento profesional* (EE07). Al trabajar con personas cada una posee estilos, métodos, estrategias y formas de ser distintas, por lo cual se observa esta polaridad en las respuestas y experiencias vividas, donde en algunos casos se da un buen acompañamiento con la presencia de la retroalimentación y en otros se hace presente la ausencia de la misma.

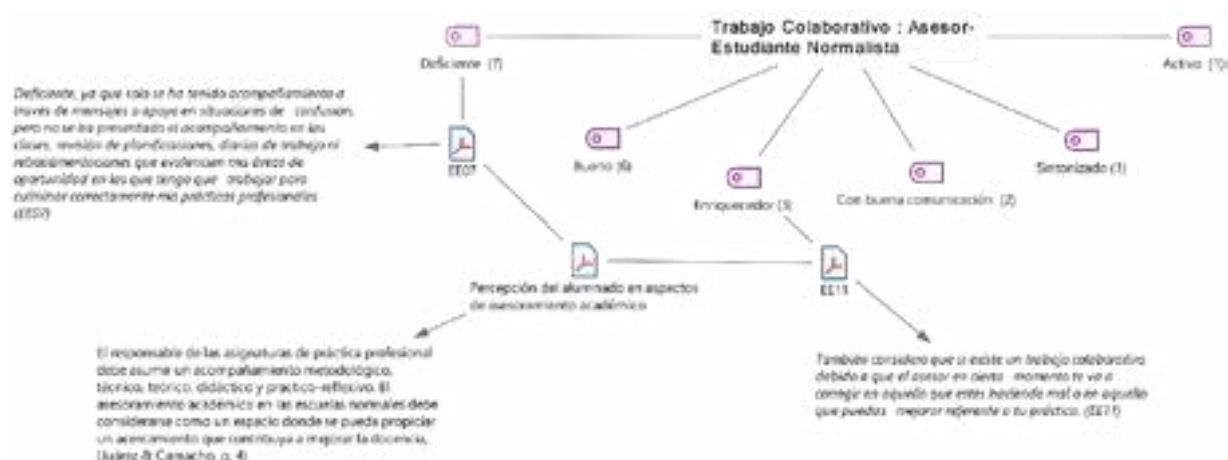
Trabajo Colaborativo: Asesor – Estudiante Normalista

En el tercer cuestionamiento durante la elaboración de la red se obtuvieron seis categorías las cuales nuevamente se organizaron de mayor a menor tomando a consideración la frecuencia que presentaban, percibiéndose que la más densa de ellas es la denominada Deficiente seguido de Bueno con poco margen de frecuencia entre sí. Posteriormente se encuentra Enriquecedor, seguido de Con buena comunicación. Finalmente, se hayan las categorías Sintonizado y Activo (ver Figura 3).

Categoría 1. Deficiente. La primera categoría predominante permite percatarse de que aún hay algunas áreas de oportunidad en el trabajo que hacen de manera conjunta asesores y estudiantes normalistas. Una de las participantes considera el trabajo colaborativo *Deficiente, ya que solo se ha tenido acompañamiento a través de mensajes o apoyo en situaciones de confusión, pero no se ha presentado el acompañamiento en las clases, revisión de planificaciones, diarios de trabajo ni retroalimentaciones que evidencien mis áreas de oportunidad en las que tengo que trabajar para culminar correctamente mis prácticas profesionales* (EE07). De acuerdo con Juárez y Camacho (2021), el acompañamiento de los docentes de las asignaturas de práctica docente debe ser multifactorial, atendiendo aspectos relacionados con la metodología, la reflexión y el análisis, la asesoría académica antes, durante y después de las actividades de práctica docente.

Figura 27.3

Trabajo Colaborativo: Asesor – Estudiante Normalista



Fuente: elaboración propia.

Lo anterior es muy interesante, pues pese a que en la institución formadora se postula un acompañamiento idóneo, una vez que los datos son recopilados y analizados podemos ver cómo este acompañamiento y trabajo colaborativo se ve muy distorsionado debido a las cambiantes situaciones, aunado a las responsabilidades y cargas laborales que las asesoras presentan, haciéndose presente una notoria ausencia de responsabilidad individual. La cual, de acuerdo con Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) consiste en que cada uno de los participantes con base en sus saberes es responsable de los aportes que realiza y la forma en que estos afectan de manera positiva o negativa el trabajo desempeñado.

Categoría 2. Bueno. En esta segunda categoría se percibe el trabajo colaborativo como bueno cuando se cuenta con la disposición de la asesora para apoyar en la resolución de dudas cuando se presenta alguna situación difícil, tal como lo menciona una de las participantes *es muy armónico y bueno el trabajo, ya que el asesor al momento de presentarse alguna duda o comunicarnos con ella, siempre está al pendiente y nos puede guiar* (EE18).

De forma general se percibe en las demás participantes una respuesta muy similar en esta categoría, pues ven en el asesor a una persona con experiencia y grandes saberes en la cual pueden confiar y encontrar un respaldo además de una guía cuando se enfrentan con alguna adversidad durante la práctica profesional.

Categoría 3. Enriquecedor. En esta tercera categoría se hace evidente cómo gran parte del trabajo colaborativo recae en la retroalimentación que se da entre los participantes de la práctica profesional. Pues una de las participantes expresa *También considero que sí existe un trabajo colaborativo debido a que el asesor en cierto momento te va a corregir en aquello que estés haciendo mal o en aquello que puedas mejorar referente a tu práctica* (EE11).

Es decir, el trabajo colaborativo se ve presente cuando se da el intercambio de ideas con el asesor y este destaca las fortalezas y debilidades observadas a lo largo del proceso, esto a fin de contar con un punto de corte el cual se pueda tener como base para la mejora constante de la práctica.

Discusión

Se considera que el objetivo de la investigación se cumplió con éxito, pues se lograron rescatar de los aportes una grata cantidad de datos referentes al tema estudiado, lo que, permitió identificar fortalezas y debilidades como referencia para trabajar y mantener en mejora continua el acompañamiento que se brinda. Es importante recordar que se realizaba en contextos variables al realizar adecuaciones en los modos de trabajo (presencial, a distancia, virtual o híbrido) buscando aquel que fuese más adecuado para las situaciones que enfrentaban.

A través de esta investigación se encontró que la mayoría de los participantes consideran que sí realizan el acompañamiento de la práctica complementado de un trabajo colaborativo, sin embargo, se percibe que realmente no son del todo conscientes de lo que este concepto implica. Ante esto, Crook (1998) señala que es sencillo llegar a confundir el trabajo cooperativo con el colaborativo, pues el primero “contribuye a definir una estructura de motivación y de organización para un programa de trabajo en grupo” (p.168), mientras que el

trabajo colaborativo “se centra en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos” (p.168). A su vez, Valenzuela, Flores y Domínguez (2021) destacan que el trabajo colaborativo requiere de una actitud de comunicación, la cual, con base en las respuestas, se percibe un tanto ausente.

En lo que a estudiantes respecta, con relación al trabajo colaborativo con las tutoras las normalistas enfatizan mayormente la retroalimentación que reciben en los diversos momentos de la práctica, considerando este intercambio de ideas como parte fundamental del trabajo colaborativo que realizan. Puesto que, es una forma en la cual hacen conciencia de sus áreas de oportunidad y brinda una ocasión para de manera autónoma realizar investigaciones que les permitan enriquecer sus conocimientos y a la vez, mejorar la práctica educativa.

Al mismo tiempo analizando las respuestas brindadas sobre el trabajo realizado con las asesoras, algunas de las estudiantes percibían la retroalimentación como un área de oportunidad, dado que el acompañamiento presencial era muy poco o nulo, al igual que la revisión de planificaciones, diarios de trabajo y materiales.

Se piensa que esta diferencia puede ser causada por las dificultades y retos que las asesoras externan haber presentado al realizar un acompañamiento en una modalidad de trabajo híbrida y no poder cumplir totalmente con la parte presencial debido a los lineamientos y protocolos que se encontraban en los jardines de niños donde la situación constantemente se encontraba cambiando, de modo que esta falta de interacción presencial impedía la creación de una relación basada en la confianza, lo que limitaba la comunicación entre asesor y asesorada.

Otro punto interesante de abordar son las percepciones de las asesoras, pues ellas sí consideraban que este trabajo colaborativo se encuentra presente, pero que resulta un tanto difícil llevarlo a cabo de forma favorable debido a que la pandemia y la forma en que los sistemas educativos se están adaptando aún a los cambios implica también un reto para ellas. La forma en que realizaban el acompañamiento cambia y se ven forzadas a implementar en mayor manera los medios de comunicación virtuales con el fin de mantenerse interactuando constantemente con las estudiantes.

De igual modo, ellas perciben que todos estos cambios ayudaron a desarrollar la autonomía de las normalistas, lo cual hace que se vea mayor presencia del trabajo individualizado y del compromiso por parte de las estudiantes. Generando a su vez, un trabajo colaborativo donde ambas aportan y aprenden originando así una interdependencia positiva.

En cuanto a la percepción de las tutoras respecto al trabajo colaborativo desempeñado con las estudiantes se puede rescatar que está mayormente basado en una relación donde la comunicación funge un papel fundamental, pues al promover este intercambio de ideas les da oportunidad de mantenerse en sintonía e identificar el objetivo en común para lograr llegar a desarrollar acuerdos de trabajo que beneficien su organización.

Conclusión

Como conclusión, se considera que en el trabajo colaborativo con asesoras según las experiencias y percepciones estudiantiles hay tanto aciertos como áreas de mejora en lo que al acompañamiento y retroalimentación corresponde. En el caso de los aciertos se hace presente la disposición de las maestras para trabajar de manera conjunta con las alumnas y buscar soluciones a los retos planteados, mientras que en el caso de las posibilidades de mejora se encuentra la necesidad de reforzar los momentos de retroalimentación y observación presencial, teniendo en cuenta que la ausencia de estos afecta en el trabajo colaborativo a desempeñar y por consiguiente en los aprendizajes de las estudiantes, quienes no reciben un acompañamiento íntegro.

Puede agregarse que, con el trabajo realizado con las educadoras de los jardines de niños se concluye que este fue percibido mayormente como favorable para la formación inicial docente de las practicantes. Se veía gran presencia de la comunicación y el apoyo, lo cual se piensa es debido a que se dio una mayor interacción presencial entre las participantes, permitiéndoles crear una relación más sólida y con confianza donde se sintieran cómodas al externar sus ideas y opiniones respecto a los temas educativos, dudas y áreas de oportunidad que debían trabajar.

Para finalizar, considerando el desarrollo de futuras investigaciones dentro de la línea temática del trabajo colaborativo durante el acompañamiento se considera que puede partirse de un estudio para conocer de forma específica las percepciones que poseen asesores, tutores y estudiantes normalista con relación al concepto de trabajo colaborativo, pues como se mencionó con anterioridad, en ocasiones manifestaban una concepción poco clara del concepto.

El proceso de prácticas profesionales no depende solamente de dos agentes, es importante ver a la triada como un equipo donde todos deben mantener una comunicación constante, cuyo objetivo sea siempre lograr el máximo desarrollo de las habilidades y conocimientos del practicante normalista quien busca crecer como profesional durante este proceso.

Referencias

- Abril, M. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28), 188–205. Recuperado de <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1823>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta. Fideas G. Arias Odón. Recuperado de <https://onx.la/ef2ca>
- Castelo, F., Martínez, M. y Miranda, J. (2021). Percepción de estudiantes normalistas sobre el acompañamiento a distancia. En J. B. Miranda Esquer y T. J. Arellano Molina (Ed.), *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional* (primera edición, pp. 71-84).
- Crook, C. (1998). Aprendizaje colaborativo con los compañeros. En: *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata. Pp. 168-175. Recuperado de <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2012/03/4-crook-charles.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://onx.la/f713c>
- García, S. (2021). Retroalimentación como eje fundamental de la evaluación formativa para la formación inicial de docentes. Trabajo presentado en CONISEN. Hermosillo, Sonora. Recuperado de: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2900-1889-Ponencia-doc-_.pdf
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Morata. Recuperado de <https://onx.la/a69cd>
- González, R. (marzo, 2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Alternativas en psicología*, 6(14), 12-18. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n14/a03.pdf>
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.
- Juárez, M. & Camacho, L. (2021). Percepción del alumnado en aspectos de asesoramiento académico durante el trayecto de práctica profesional. Trabajo presentado en CONISEN. Hermosillo, Sonora. Recuperado de: <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2331-1133-Ponencia-doc-%20LISTO.doc.pdf>
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf.
- Martínez, H. & González, P. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad XXXV*(3), 521-541. Recuperado de:

- <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mercado Cruz, E. (junio, 2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705>
- Peters, O. (2002), La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/73591/1/BSUV00011.pdf>
- Sayago, B. & Chacón, M. (enero, 2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 10(32), 55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>
- Scagnoli, N. (2005), “Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia”. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Valencia, A. (2019). La tutoría en la formación inicial, una valoración desde las voces de estudiantes normalistas. Trabajo presentado en CONISEN. Playas de Rosarito. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P010.pdf>
- Valenzuela, V., Flores, R., & Domínguez, N. (2021). Determinación de escala de autoconcepto, su impacto en habilidades socioemocionales: estudio longitudinal. Hermosillo, Sonora. Trabajo presentado en CONISEN. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1227-62-Ponencia-doc-.pdf>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>
- Zárate, A. W. K. (2016). El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9230233>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 192-203. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.164>

Capítulo 28. La integración de estudiantes adultos a la formación inicial de docentes

Jorge Roa Mendoza

Escuela Normal de Naucalpan

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.28>

Resumen

Esta investigación indaga sobre algunas de las causas y motivos por los que estudiantes que al iniciar su formación cuentan con 21 años o más han presentado un mayor índice de deserción. A través de entrevistas personales. Se exploran aspectos personales, sociales y económicos de 28 estudiantes adultos inscritos en la ENN, así como las percepciones, expectativas y opiniones que los docentes, compañeros, trabajadores administrativos, directivos y su adaptación a la dinámica institucional. Se encontró que la problemática que tienen estos estudiantes para su integración son las actividades complementarias, los horarios extendidos y algunas actividades extraescolares.

Palabras clave

Adaptación, Deserción escolar, Estudiantes adultos, Integración

Introducción

Desde el año 2018 se retiró de la convocatoria de ingreso a las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) el límite de edad (21 años a la fecha de la inscripción), desde ese ciclo escolar, aunque la edad promedio de los estudiantes al ingreso es de 18 años, se han integrado a la institución alumnos que superan esta edad (estudiantes adultos). Se ha observado, que además de la edad (o por la edad) estos estudiantes tienen características personales, sociales y culturales específicas que pueden influir de manera positiva y/o negativa en su desempeño académico y en general en su formación inicial como docente.

Debido a que la estructura curricular de los planes y/o programas de estudio que ofertan las ENPEM, se integran, teniendo con una perspectiva implícita que serán cursados por estudiantes jóvenes dependientes de su familia de origen, situación que hacen posible que cumplan con el reglamento interno de las ENPEM y las normas de control escolar que determinan una serie de actividades que los estudiantes deben cubrir dentro del programa, para culminar con éxito su formación normalista. (P.E. sistema presencial de horario completo, actividades de formación complementaria, entre otros) por lo que es de interés la forma en que se adaptan a este sistema los estudiantes jóvenes.

Otro aspecto digno de análisis, es la forma en que se integran e interactúan con sus compañeros, con sus maestros y en general el personal de la ENN. De la misma manera, es importante explorar la manera en que afecta o no a los compañeros y maestros el interactuar con los estudiantes de estas características.

En este sentido, es necesario abordar de manera planificada la formación de adultos, cuyas responsabilidades profesionales y personales y cuya experiencia definen un perfil completamente distinto al del estudiante tradicional. (Learreta B., Cruz A., Benito A. 2012, p.1)

En general la presente investigación tuvo por objeto explorar la forma en que las condiciones de los estudiantes adultos y de la Escuela Normal de Naucalpan interactúan y favorecer y/o obstaculizan la formación de los estudiantes que inician su formación después de los 21 años.

La manera en que se obtuvo la información pertinente, fue a través de entrevistas directas con los interesados respecto a las causas por la que inicio a esta edad su formación inicial, su situación familiar, económica, laboral y social, antecedentes vocacionales, conocimiento y expectativas de la profesión docente, conocimiento sobre la ENN, la distribución del tiempo disponible para atender su formación profesional y sus compromisos personales externos, posibilidad de cumplimiento de la normatividad escolar, nivel de integración a las actividades de la EN, su relación con compañeros y maestros etc. De la misma manera, se entrevistará a sus compañeros y maestros para obtener información sobre la percepción que tienen sobre los estudiantes adultos.

Se ha observado en las actividades cotidianas de la formación inicial, que los estudiantes adultos (mayores de 21 años) con relativa frecuencia entran en conflicto con los diversos requerimientos que se plantean en los planes de estudio, sus normas de control escolar y las actividades sustantivas y/o complementarias. Aparentemente los conflictos no surgen de falta de interés o actitud del estudiante, más bien parece ser causado por diversas características personales que se traducen en limitaciones, (P.E. el tiempo disponible para su formación, responsabilidad económica y/o familiares, ser casado y/o con hijos, aspectos laborales, culturales, generacionales, vocacionales etc.) situaciones que pueden generar problemas en su rendimiento académico y/o deserciones temporales o definitivas.

Otro aspecto, se refiere a las diferencias observadas en la integración de los estudiantes adultos al grupo escolar al que fue asignado, se ha notado que la integración de los alumnos de menor edad se realiza de manera rápida y espontánea mientras que con los estudiantes adultos es notablemente más lenta y su integración es aparentemente parcial (solo en actividades de clase), observándose apartados del grupo en situaciones de convivencia, situación que se ha observado se agudiza en relación directa a la edad del estudiante, a mayor edad, mayor problema de integración.

En cuanto a la relación de los estudiantes adultos con los maestros no se tiene mucha información sobre la percepción que los docentes tienen de ellos ni en términos de expectativa (antes de tenerlos como alumnos), ni en términos de opinión por la experiencia (opinión después de haberlos tenido como alumnos), por lo que uno de los objetivos de este estudio fue obtener información al respecto.

Finalmente se observa que los estudiantes adultos tienen un promedio de calificaciones inferior y presentan un índice de deserción (10.7%) y bajas temporales más alto que el que se observa en los estudiantes con menor edad (3.7%).

Revisión de la literatura

Cuando se habla de educación es común que se piense en niños, adolescentes y jóvenes y esto puede considerarse normal porque en el sistema en el que vivimos se ha establecido que estos periodos son los indicados para que el sujeto reciba la formación que le será de utilidad para desarrollar las competencias que le servirán para integrarse con éxito a la sociedad. Sin embargo, El derecho a la educación como todos los derechos humanos es universal y se aplica a todas las personas independientemente de su edad.

El que existan posibilidades de educación para los adultos mediante procesos formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo es un componente fundamental del ejercicio del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad debe de ser lograr que todos los individuos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo coadyuvando con otros derechos como el derecho a la salud, participar en la vida cultural, en los asuntos públicos y facilitar la ciudadanía activa. (Derecho a la educación org, 2018, párrafo 1).

De acuerdo con el derecho internacional, dos de los objetivos de la educación son “el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” y “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”. Reconociendo a la educación como un derecho que puede y debe ejercerse a lo largo de la vida. En efecto los primeros años de vida son fundamentales en la educación, pero de ninguna manera se puede cancelar las posibilidades educativas del sujeto en etapas posteriores. (Derecho a la educación org, 2018, párrafo 1)

Según las recomendaciones sobre el aprendizaje y la educación de adultos; (UNESCO, 2015, párrafo 3) La formación permanente y el desarrollo profesional son elementos fundamentales del proceso continuo de aprendizaje que dota a los adultos de los conocimientos, aptitudes y competencias para participar plenamente en unos entornos sociales y labores en rápida mutación cuya meta es dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, y hacerse cargo de su propio destino. Promueve el desarrollo personal y profesional, propiciando así una participación más activa de los adultos en sus sociedades, comunidades y entornos. Igualmente, fomenta el crecimiento económico inclusivo y sostenible y la creación de perspectivas de trabajo decente para las personas. Es por lo tanto una herramienta esencial para atenuar la pobreza, mejorar la salud y el bienestar y contribuir a edificar sociedades del aprendizaje sostenibles.

Según este documento (UNESCO, 2015, párrafo 3) Los Estados Miembros deberían elaborar políticas inclusivas que respondan a las necesidades en materia de aprendizaje de todos los adultos, brindando un acceso equitativo a las posibilidades de aprendizaje y estrategias diferenciadas, sin discriminación por ningún motivo.

La noción de igualdad, es uno de los fundamentos de las sociedades meritocráticas occidentales modernas. No obstante, este modelo solo se ha manifestado en los ámbitos formales, políticos y jurídicos; quedándose al margen del comportamiento cotidiano de la población en general. La evolución de este paradigma busca precisamente que la aplicación de la igualdad sea factible, que alcance más allá de la esfera de los derechos, que llegue a las conductas habituales de todas las personas y en todas las circunstancias. (Jiménez R. et al, 2010, p 3)

La idea de igualdad entre las personas tiende a despejar a los sistemas educativos de su función selectiva tradicional y fundamenta la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas, la puesta en práctica de esta aspiración en los contextos donde

ha sido posible, se ha llevado a cabo mediante la implementación del modelo de escuela comprensiva. Dicho modelo plantea la escuela como un contexto no discriminatorio en el que se propicia la igualdad de oportunidades. Esto supone una disponibilidad de alternativas organizativas y metodológicas capaces de proporcionar atención a las diferentes necesidades educativas. (Hernández I., 2021, p. 9). De esta forma un sistema educativo que deja de lado y no considera las necesidades educativas de una parte significativa de la población no puede considerar que es igualitario.

Probablemente en atención a las Recomendaciones sobre el aprendizaje y la educación de adultos. (UNESCO, 2015, párrafo 4) recientemente se eliminó en la convocatoria para el proceso de admisión a las Escuelas Normales el límite de edad con lo que se dio apertura al ingreso de alumnos mayores de 21 años a los que por alguna razón se les había negado la oportunidad de formarse como maestros, sin embargo, este trato igualitario no ha estado acompañado de modificación alguna en las condiciones y normatividad de los planes de estudio que se ofrecen. De esta forma los estudiantes adultos que tienen características personales específicas (¿desventaja?) diferentes a sus compañeros de menor edad tienen que integrarse a un plan de estudio que por estar diseñado y pensado para otro tipo de población, exige entre otros requerimientos contar con tiempo completo para atender los cursos curriculares, las actividades complementarias, los programas de práctica docente, servicio social, etc.

Otros aspectos que se considera y/o estudia son; la forma en que los estudiantes adultos se integran a la comunidad escolar y las actividades académicas, igualmente interesante es el conocer cómo afecta a la dinámica institucional su presencia, así cómo es su relación con el personal docente y administrativo y cuál es su desempeño académico.

Esta información es relevante para considerar los cambios institucionales que se pueden generar en atención a proporcionar condiciones de igualdad de oportunidades educativas a esta población.

Ante la probabilidad que las condiciones personales, sociales y económicas de los estudiantes adultos condicionen su plena integración a las actividades de formación inicial de docentes, el interés de este trabajo es el determinar la forma en que estas pueden afectar la formación inicial del alumno adulto y a la dinámica institucional.

El presente estudio tuvo como perspectiva central la igualdad sustantiva para todos los ciudadanos en todas las actividades de su vida que debe de prevalecer en las sociedades democráticas modernas.

Respecto a la igualdad de oportunidades de educación se sustentará en el concepto de la igualdad como derecho humano que exige que todo sujeto debe ser tratado con la misma consideración y respeto, su justificación se deriva directamente de la atribución de los seres humanos de la idéntica calidad de agentes morales. (Villavicencio M., 2018, p. 2), (Hernández I., 2021, p. 8) esta perspectiva se respalda por los documentos y acuerdos nacionales e internacionales que se han generado al respecto por diversos organismos como la ONU, la UNESCO, OEA, OIT, CNDH, etc.

Otros documentos que servirán de base son los referentes a los planteamientos que hacen las diversas instituciones como el INEA y diversas ONG'S que se ocupan de la educación para adultos que han acumulado y aportado a través de los años una enorme experiencia y conocimiento sobre el tema.

Respecto a la integración social se tomará la perspectiva del sociólogo francés Emile Durkheim (1858-1917) que hace referencia a la aceptación de las minorías y los grupos desfavorecidos de la sociedad, con el objeto de que logren mejorar su dignidad y su nivel de vida.

Las relaciones interpersonales de los estudiantes adultos con sus compañeros y maestros, así como la influencia de estos sobre la dinámica escolar, se observó desde la perspectiva de la teoría de las relaciones humanas que indica que la parte más importante y destacada de una organización es la humana.

La educación de adultos ha generado diversos estudios en torno a las condiciones personales de estos estudiantes ante las situaciones, las condiciones de aprendizaje y los diversos requisitos de los programas educativos, Learreta B. et. al. (2012, p. 3) Realizaron un análisis documental sobre los estudiantes adultos en la educación superior. Inicialmente postulan que los estudiantes adultos tienen características que los hacen diferentes del estudiante tradicional, En este estudio se refieren múltiples trabajos que abordan estas diferencias mencionando la investigación realizada por Richardson (2004): que indica que los adultos poseen un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender. Otro caso es el de Gibbs, Morgan y Taylor, (1984); que encontraron que ellos poseen sofisti-

cados recursos de aprendizaje, basados en su experiencia, que es de diferente naturaleza (de vida, estudios previos, familiar...) lo cual les posiciona para utilizarla de manera eficaz. De la misma manera refiere que (Van Rossum y Taylor, 1987; Devlin, 1996); afirman que estos estudiantes poseen altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión. Otra investigación mencionada es la Lieb (1991), considera que alumnos adultos muestran elevado interés por el trabajo entre iguales, existiendo amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos; al mismo tiempo, se les define con capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando éstos se orienten a sus intereses; además necesitan que el aprendizaje sea significativo para ellos. También exponen el estudio de Rhonda Wynne quien postula que poseen opiniones, valores y criterios construidos durante su experiencia vital, lo cual juega un papel importante al enfrentarse al aprendizaje; poseen mejor capacidad para aprender en ambientes democráticos, participativos y de colaboración; necesitan ver la aplicación práctica de los conocimientos teóricos; y les gusta desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Una aportación contrastante, pero igualmente importante es la descripción de los temores que los estudiantes adultos manifiestan, en su rol como: el miedo al fracaso, inseguridad por ser mayor que el resto de sus compañeros, miedo a un nuevo entorno tecnológico, posee dudas sobre sus propias capacidades de aprendizaje, miedo a una evaluación formal por posibles inseguridades respecto a las expectativas que se tenga de él, más que por el resultado de la evaluación propiamente dicha.

En el mismo trabajo de Learreta B. et al. (2012, p 10). Se considera que la importancia de estudiar a esta población es tal que se ha acuñado el término alumno no tradicional (non traditional student) para referirse a ellos. La conceptualización que se maneja para este término no es unánime. Harvey (2004) lo conceptualiza como un estudiante, por lo general mayor de 24 ó 25, que ya ha asistido a la universidad y vuelve a ella después de unos años, o bien que en su día no pudo acceder. En contextos anglosajones, la literatura maneja los términos estudiante adulto (adult learner y adult student). En cualquier caso, estamos ante una nueva realidad, a la que hay que darle la mejor respuesta educativa.

El National Center for Education Statistics (NCES) en 1996, identificó siete características que definen el perfil medio de lo que han dado en llamar estudiantes no tradicionales en Estados Unidos: Retrasan su ingreso en la universidad; tienen una dedicación a tiem-

po parcial a los estudios universitarios; trabajan a tiempo completo; poseen independencia económica; tienen personas dependientes a su cargo y no tienen titulación previa. Si bien es otro contexto social diferente al nuestro, sí puede ayudar a visualizar mejor a este tipo de estudiantes.

Como se puede observar en este estudio de Learreta B et al. (2012, p 10) existe un interés creciente en la integración de los estudiantes alumnos a los diversos programas educativos de la educación superior.

Un estudio realizado por Vergel O. et. al (2016, p. 213) encontró que el factor motivación de los estudiantes adultos está relacionado con variables endógenas asociadas a la familia y a las estrategias didácticas utilizadas por el profesor; así mismo, con una conciencia de déficit relacionado al razonamiento; y, estilos de aprendizaje, tipo de aprendizaje y tipo de inteligencia, los cuales explican el rendimiento académico y el logro de competencias en los estudiantes. El rendimiento académico en estudiantes con edad mayor a 30 años, se relaciona con tener un tipo de aprendizaje auditivo, kinestésico, con preferencia al estilo de aprendizaje pragmático y reflexivo. Las inteligencias intrapersonal e interpersonal son los tipos de inteligencia más significativas en adultos, con un nivel de aprendizaje medio.

En otro estudio realizado por Donvito, A; Fanaro, M. Á.; Otero, M. (2017, p. 75) se abordan las causas de la deserción escolar de adultos concluyendo que las expectativas e intereses relevados de los estudiantes adultos parecieran estar fuertemente influenciadas por representaciones sociales vinculadas a la inutilidad del conocimiento escolar y a la sobrevaloración del título, que muestran poca reflexión sobre ellas al no manifestar si estudiar realmente les permitiría alcanzar sus aspiraciones y metas.

En el mismo sentido el estudio realizado por Acuña C, Violeta R. (2013, p. 60) indica que la deserción de estudiantes adultos está relacionada con falta de motivación, asociada a la falta de comprensión de las materias misma que puede ser superada por una buena relación profesor alumno.

Metodología

El presente estudio es sustentado bajo el supuesto que la deserción de los estudiantes de la escuela normal puede estar relacionada tanto con las condiciones personales, sociales, familiares y laborales de los estudiantes adultos como con las condiciones en que se ofrecen los programas educativos en la institución.

Se considera de índole exploratorio por que se examinó un tema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas y no se ha abordado antes en la Escuela Normal de Naucalpan además la población estudiada fue relativamente reducida (10 sujetos). Teniendo un enfoque cualitativo porque se busca comprender la perspectiva de los estudiantes adultos, sus compañeros, sus maestros y el personal administrativo acerca de la forma en que estos se integran a la comunidad escolar, a las actividades de los programas de formación inicial que se ofrecen y a determinar sus necesidades específicas.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron:

- 28 estudiantes de la Escuela Normal que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- 6 profesores de la Escuela Normal de Naucalpan que han impartido cursos a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- 28 compañeros de estudiantes de la Escuela Normal que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- 5 personal administrativo de la Escuela Normal de Naucalpan que han prestado un servicio a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- 2 autoridades de la Escuela Normal de Naucalpan.

La información necesaria fue recabada en las instalaciones de la EN a través de entrevista personal con cada uno de los participantes con la ayuda de los siguientes Instrumentos desarrollados por el autor:

- Guía de entrevista para estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.

- Guía de entrevista para profesores que han impartido cursos a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- Guía de entrevista para compañeros de estudiantes de la Escuela Normal que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- Guía de entrevista para personal administrativo que ha brindado un servicio a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años de edad.
- Guía de entrevista para Autoridades de la Escuela Normal de Naucalpan.
- Revisión y análisis de información documentación relacionada con la formación inicial de los estudiantes adultos.

La totalidad de las guías de entrevista fueron validadas a través de un pilotaje que permitió evaluar su pertinencia.

El diseño del estudio fue el siguiente:

- Se integró el marco teórico y el estado del arte.
- Se establecieron las categorías a investigar.
- Se integraron las guías entrevistas pertinentes con base en las categorías identificadas.
- Se realizó el piloteo de las guías de entrevistas para la validación del instrumento.
- Se realizaron las entrevistas de forma personal y privada a los participantes.
- Se revisó y analizo documentación relacionada con los estudiantes adultos.
- Se realizó el análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por los participantes.
- Se realizaron las conclusiones del estudio.

Resultados

Se realizaron entrevistas a 28 estudiantes adultos inscritos, 28 compañeros de curso, 6 maestros y 2 miembros del personal directivo.

Los estudiantes en general refieren estar parcialmente adaptados al sistema escolar; la asistencia a clases, participación en las actividades de aprendizaje, tareas, lecturas les ha representado poco o ningún problema, sin embargo, las actividades que se plantean en un horario extenso (después de las 2 ó 3 de la tarde), las actividades de formación complementaria o trabajo en equipo después de clase, son una fuente de estrés y problemas para ellos, pues en su mayoría necesitan retirarse a actividades personales en su domicilio o incorporarse a su trabajo. En cuanto a la relación con sus compañeros de clase consideran que no ha representado un problema, aunque por momentos o en algunas situaciones específicas perciben y sienten algún tipo de reserva por lo que no ha sido posible establecer relaciones interpersonales a nivel de amistad con varios de sus compañeros, la relación se ha quedado en interacción respetuosa. La interacción con los docentes considera que ha sido “normal” siendo tratados de manera igualitaria como sus demás compañeros, no han sentido preferencia o discriminación siendo las únicas fuentes de conflicto cuando no entregan en tiempo y en forma los trabajos solicitados y en el caso de la formación complementaria por la imposibilidad de permanecer en el plantel en el horario que se realizan. En el caso específico de las actividades complementarias comentan que no se les toma en cuenta las habilidades que ellos ya poseen para cumplir con estas actividades como saber tocar guitarra, conocer de entrenamiento deportivo, baile etc. Con los trabajadores administrativos sienten en general que son tratados con mayor respeto e incluso con solidaridad hacia su condición de edad y responsabilidades. De igual forma el trato con el personal directivo es en su mayor parte de índole formal y respetuosa, no percibiendo trato discriminatorio o preferencial alguno. Los estudiantes adultos opinan que los compañeros de su misma condición que han desertado en su mayor parte lo han hecho por cuestiones de índole personal que tiene que ver con la falta de compatibilidad del horario escolar con las actividades personales y laborales.

Los docentes indican respecto a estos estudiantes que se les atiende de forma igualitaria sin crear expectativas positivas o negativas derivadas de su edad, sin embargo, durante el curso se pone de manifiesto su compromiso y responsabilidad contrastando con periodos de incumplimiento o deficiencia en los trabajos escolares en los cuales argumentan situaciones de índole personal, familiar o laboral. Los docentes consideran que la presencia de estos estudiantes en general no afecta ni el desempeño ni el comportamiento del grupo porque se integran al conjunto de las actividades grupales, sin embargo, consideran que la

integración se ve afectada en la medida que la brecha de edad se incrementa, a los estudiantes de mayor edad les cuesta más trabajo integrarse. En cuanto a competencias relevantes que los estudiantes adultos pudieran mostrar no hubo comentarios significativos al respecto. Los académicos consideran las razones por las que los estudiantes adultos desertan no es tan diferente a las del estudiante no adulto; puede ser que no fue lo que esperaban, por razones de horarios laboral y condiciones familiares y económicas adversas.

Los estudiantes comentan que el tener compañeros de mayor edad no les causa mucho problema aunque de inicio no sea algo que esperen al no han pensado en esta posibilidad sobre todo cuando la diferencia de edad es muy grande, comentan que en muchas ocasiones ni se percatan que algún compañero es de mayor edad porque la diferencia es de pocos años o incluso cuando no lo aparentan, en el transcurso de las actividades cotidianas de la escuela consideran que su comportamiento es normal teniendo amigos y compañeros de trabajo con los que se sienten afines no teniendo como consideración principal la edad del compañero. De igual forma, expresan que la presencia de estos compañeros en general no afecta ni positiva ni negativamente la dinámica escolar, consideran que los compañeros adultos que han desertado tienen que ver directamente con el horario escolar y las actividades laborales o familiares no con las relaciones interpersonales.

El personal administrativo manifiesta que el trato con estos estudiantes no es diferente ni es una característica importante ya que los buenos y malos incidentes se dan con estudiantes de todas las edades y todos los grados indicando que más bien se trata de otro tipo de condiciones como el carácter o forma de ser y principalmente la educación de cada persona.

Con las autoridades de la normal de alguna manera recogen las inquietudes tanto de los docentes como de los estudiantes adultos en torno a los inconvenientes que estos presentan respecto a las actividades complementarias, los periodos de prácticas y el horario de actividades académicas de la normal considerando que son recurrentes e importantes y una de las causas principales de la deserción de estudiantes adultos.

Discusión

Los resultados muestran que la mayor parte de los estudiantes adultos poseen las competencias personales necesarias para adaptarse al sistema escolar e interactuar tanto con sus maestros y compañeros como con el personal administrativo. Las problemáticas que refieren están ligadas a requerimientos que les son difíciles de alcanzar por una persona que tiene res-

ponsabilidades y actividades más allá de la esfera escolar contrastando con las disposiciones de la UNESCO, 2015 que plantea que se deben establecer estrategias diferencias que den un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje de los adultos. Estaría a discusión si las instituciones normalistas podrían generar cambios en su estructura curricular o reglamentaria que no solo favoreciera la permanencia y buen desempeño académico de los estudiantes adultos, más aún que estimulara que un mayor número de ellos solicitaran su ingreso a los programas educativos que ofrecen las ENPEM.

Por otra parte, en este estudio no se reportaron por los docentes o compañeros los altos niveles de motivación de los estudiantes adultos que menciona Learreta y sus colaboradores (2012), los sofisticados recursos de aprendizaje basados en su experiencia que encontraron Gibbs, Morgan y Taylor o la planificación de tiempo y autogestión que reportan Van Rossum y Taylor, 1987; Devlin, (1996)

Conclusiones

Los resultados obtenidos de la investigación indican que las relaciones interpersonales con sus compañeros, profesores, personal administrativo y directivo en general no son un factor en la deserción de estudiantes adultos, en contraste, se identifican como causa de deserción; las exigencias de las normas de control escolar respecto a la asistencia a clases, los horarios de las actividades complementarias y de prácticas así como las condiciones personales y contexto específico de cada estudiante adulto. Sin embargo, al realizarse las entrevistas en una sola sesión y con tiempo relativamente limitado es posible que hayan tenido cierto grado de superficialidad que limito el alcance de la información, es probable que de realizarse entrevistas subsecuentes la calidad y profundidad de la información podría mejorar notablemente permitiendo un mejor análisis de los posibles factores que influyen en la deserción.

La tendencia de la matrícula indica que en el futuro próximo se seguirán sumando a las aulas de las Escuelas Normales estudiantes adultos por lo que será recomendable realizar una investigación longitudinal sobre su desempeño y permanencia con la finalidad de establecer acciones que proporcionen condiciones de igualdad y equidad institucional a esta población.

Referencias

- Acuña Collado, Violeta R. Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 35, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 54-65 <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545115005.pdf>
- Donvito, A; Fanaro, M. Á.; Otero, M. (2017) Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos: una exploración utilizando la técnica

- de grupos de enfoque Praxis Educativa (Arg), vol. 21, núm. 3, 2017 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153153855008>
- DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210308>
- Derecho a la educación org. (2018) El aprendizaje y la educación de adultos. <https://www.right-to-education.org/es/issue-page/th-mes/el-aprendizaje-y-la-educaci-n-de-adultos>
- Hernández Izquierdo, L., Marchesi, Álvaro. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Jiménez R. Lancho J, Sanz B. Sanz F. (2010) Educación de personas adultas a lo largo de la vida. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ChHE1bBdKJgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=El+aprendizaje+en+personas+adultos&ots=oZCayX_D-b&sig=7hzhTg3KSwrncRXj-PxfhfRotQg#v=onepage&q=El%20aprendizaje%20en%20personas%20adultos&f=false
- Learreta B, Cruz A., Benito A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 58/3 – 15/03/12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4678Learreta.pdf>
- UNESCO, (2015) Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002451>
- Vergel-Ortega, M.; Martínez-Lozano, J.J. y Zafra-Tristancho, S.L. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revista Científica*, 25, 206-215 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/10747/11777>
- Doi: 10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a4
- Villavicencio M. 2018. Justicia social y el principio de igualdad. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, Vol. 9 N° Especial: *Debates contemporáneos sobre Justicia Social*. ISSN 0718-8382, Julio 2018, pp. 43-74. www.cenaltedediciones.cl
- Wynne R. ASSET (Adding Support Skills for European Teachers) <http://www.assetproject.info/index.htm>

Capítulo 29. Concepción de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura en la formación docente inicial, la necesidad de su didáctica específica en la malla curricular

David Mata Ríos
Jaime Esparza Guzmán
J. Félix Vera Martínez
Juan Carlos Rosas Oliva

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.29>

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer la concepción que los estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria tienen sobre su formación académica en torno al trabajo con los métodos de enseñanza de la lecto-escritura. El estudio, con enfoque cuantitativo de alcance exploratorio, se realizó con estudiantes de cuatro estados de la República Mexicana, al recuperar su experiencia de participación en el curso virtual “Métodos aplicados para la enseñanza de la lecto-escritura”. Los futuros maestros en Educación Primaria consideran que las Escuelas Normales no los preparan para enfrentar la responsabilidad profesional de enseñar a leer y escribir a niños de Educación Básica, y que debería incluirse en la malla curricular aspectos específicos de formación inicial con tal propósito.

Palabras clave

Formación docente inicial, Malla curricular, Licenciatura en Educación Primaria, Métodos de Lecto-escritura.

Introducción

Los argumentos derivados de la experiencia formativa de los estudiantes y la práctica docente de quienes conducen los cursos en la licenciatura en educación primaria, han generado dudas respecto a si el programa de estudio atiende de modo pertinente la formación docente inicial en términos de dotar a sus egresados de herramientas suficientes para resolver la tarea de enseñar a leer a un niño o niña de educación básica, más allá de darle un uso académico a su propia producción escrita (Reyes, 2020). A pesar de los ejercicios de reflexión constante, el análisis de los contenidos en los cursos, de las estrategias y las experiencias de los jóvenes, construidas en los diversos momentos de acercamiento a la práctica, ¿qué motiva a maestros de la Escuela Normal a ofertar cursos y talleres en la intención de proporcionar herramientas

para atender dicha área de oportunidad?, ¿qué impulsa a los jóvenes estudiantes a solicitar tales cursos y participar –derivado de una necesidad- de modo entusiasta en su desarrollo?, ¿qué métodos pueden aprender los futuros profesores para enseñar a leer y escribir a un niño de educación básica?

Ante la tarea de la formación docente inicial, el debate histórico entre priorizar la teoría sobre la práctica, de modo inverso, o posturas más flexibles que las posicionan a un mismo nivel, el tema de capacitación a estudiantes normalistas (Mercado, 2010) sobre los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura cobra un relevante significado. En la propia experiencia de estudiantes y maestros ha sido históricamente necesario incluir en las actividades de enseñanza cursos o talleres que se otorgan casi de modo sistemático, en los últimos semestres de la licenciatura, a fin de atender necesidades derivadas de la propia práctica, como la lecto-escritura y su “didáctica específica” (Camilloni, 2018).

Revisión de la Literatura

Mercado (2010) hace un reconocimiento sobre la perspectiva en la formación docente inicial de profesionales de la educación en México y la importancia que ésta tiene en relación a su proximidad con la práctica, el autor refiere que la cercanía que los futuros maestros experimentan en las aulas de las escuelas le representa espacios de formación profesional que la Escuela Normal no ofrece en su malla curricular, bien podría ser el caso de los métodos para la enseñanza de la escritura (enseñar a escribir a niños de educación primaria).

El tema de la enseñanza de la escritura en educación superior ha sido ampliamente estudiado, en la opinión de Salgueiro et al. (2021), en la formación docente aún no se cuenta con suficientes antecedentes, más si se refiere no solo a su uso, competencia profesional, sino a su enseñanza, como responsabilidad de los futuros profesores. El mismo autor refiere que es trabajoso el diálogo entre los aportes teóricos y el mundo empírico en el que tienen que resolver su actuación profesional como practicantes.

Desde la perspectiva de Rosales (2020), en los últimos más de 20 años, en lo que a formación de profesores se refiere y de su acompañamiento una vez en servicio, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, las estrategias han sido desarrolladas desde un enfoque centrado en la transmisión. Inscritos en los programas de estudio, de observancia nacional y jurisdiccional, se orientan propósitos para el trato didáctico de la lectura y la escritura, en prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, los profesores en servicio seleccionan el método

desde una perspectiva funcional, de resultados, mayormente relacionados con una eficiencia desde su temporalidad. La diversidad de métodos y la libertad en su selección, complican su trato didáctico desde la formación docente inicial en las escuelas normales.

Ante la responsabilidad profesional de enseñar a leer y escribir, los estudiantes de las escuelas normales, al igual que los profesores en servicio, se enfrentan a la compleja decisión de selección de entre dos métodos distintos, sintéticos o analíticos, o una tercera opción que podría ser la combinación de ambos. En palabras de Londoño y Chirinos (2021), los métodos sintéticos están anclados a metodologías tradicionales que privilegian la repetición y memorización como procesos básicos para la adquisición del código desde un enfoque prescriptivo y normativo de la enseñanza de la lectoescritura. Los mismos autores describen que, de modo opuesto, los métodos analíticos responden a un enfoque centrado en la significación y la construcción de sentido, puesto que, promueven habilidades de pensamiento como la observación, comparación, descripción y la narración.

Uno de los métodos sintéticos más conocidos entre el gremio magisterial es el silábico, el cual tiene como referencia principal el uso de la sílaba como estructura indisoluble entre la estructura sonoro-grafía. Tiene, como su proceso, cuatro pasos que van desde el aprendizaje de las vocales y consonantes, formación de sílabas directas, después el aprendizaje de sílabas trabadas, inversas, mixtas de diptongo y triptongó. Esta propuesta metodológica cuenta con muchas desventajas porque su aprendizaje es meramente mecánico, monótono, aburrido y sobre todo el desarrollo de las habilidades cognitivas es algo inexistente. Braslavsky (1987) refieren que es un método sencillo, útil y fácil de llevar a cabo para lograr que el niño, de manera sencilla, pueda leer y escribir apropiadamente.

El método global de análisis estructural, que tiene a la oración como centro de análisis, desprendida de un campo semántico, de un contexto determinado, pasar por las sílabas y la letra al final. Se puede apreciar que todo el proceso es al contrario del método silábico. Su entendimiento lo hizo aplicable, pero sus resultados estuvieron acompañados de escepticismo. Su principal característica es que elimina el acto mecánico y contribuye al desarrollo de las habilidades cognoscitivas, es el caso que cada una de sus etapas lleva como un seguimiento lógico habilidades cada vez más exigentes.

La duración, amplitud e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que el grupo posea. Comprensión, imitación, elaboración y producción (Hendrix, 1959).

Como seguimiento a estos métodos contemporáneos, producto de la reforma de 1993, se propuso una metodología, que gradualmente cambio su nombre hasta ser identificada como PRONALEES. Se implementó a nivel nacional en los libros de texto gratuito, el seguimiento y acompañamiento, de manera didáctica a los textos formales para ser la base de análisis de las actividades en el aula. Un equipo de investigadores, dirigidos por la Mtra. Margarita Gómez Palacio, hizo posible un proceso que se describe con gran maestría, sobre las etapas de escritura que pasa el niño, para el aprendizaje de la lectura escritura, específicamente en el primer año escolar (Reyes, 2021).

Se denomina metodología porque dentro de la propuesta se trabajan varios pasos encaminados a reforzar el aprendizaje de la lengua escrita, por ejemplo, en su fase de diagnóstico se determinan cuatro grandes etapas: presilábicos, silábicos, silábicos alfabéticos y alfabéticos; cada uno con su respectiva teoría, denotando una secuencia lógica, a partir de un conflicto cognitivo y la actividad del docente, en su rol de mediador.

Al revisar la teoría de aprendizaje en el paradigma constructivista resulta una nueva posición del maestro como el conocedor, diagnosticador y mediador del aprendizaje, quiere decir que el maestro acompaña al niño, lo motiva, lo interesa, le presenta situaciones estimulantes, lo integra y así logra que adquiera niveles más complejos de conocimiento. (Gómez, et al. 1995).

Su enfoque es constructivista (Gómez, et al., 1995) puesto que, el niño es el promotor de su propio aprendizaje, respetándole en cada una de las actividades su desarrollo natural, de acuerdo con relación a su medio ambiente, basándose en la teoría sociocultural de Vygotsky (citado en Guerra, 2020, p. 15), entendiendo por el estadio que está pasando el niño de acuerdo a su edad, tocando de esta manera la teoría genética de Jean Piaget (1991, citado en Guerra, 2020, p. 5). Tiene la peculiaridad en muchas de sus estrategias de trabajar, también un enfoque comunicativo y funcional, con el debido tratamiento del análisis de los diferentes tipos de textos que se manejan en la escuela.

Se propone un fichero, para español y matemáticas, para darle seguimiento a las lecciones de cada libro, respectivamente; en particular atención a las actividades del fichero de español, éstas están diseñadas para desarrollar la escritura y lectura, con el firme propósito

de apoyar a transitar al niño de una etapa de escritura a otra, atendiendo a un conflicto cognitivo, para que lo solucione y construya el aprendizaje determinado.

Como cuarto método se describe el de la “Didáctica del cuento”, método propuesto con base a una investigación local que se fue madurando con el paso de los años trabajados en primer año de primaria, que rompe con el paradigma establecido por el PRONALEES, porque se enfoca en el interés de los niños, en el aspecto cognoscitivo, lingüístico, artístico, social, neuronal y sobre todo en la capacidad de imaginación.

La propuesta tiene como principal teoría el proceso de imaginación de los alumnos, donde esta capacidad se activa en acciones derivadas de historias fantásticas, que son tratadas de diferentes maneras, con un seguimiento didáctico en la intencionalidad de despertar el interés de los alumnos y poder desarrollar en ellos en aprendizaje de la lectura y escritura. Su estrategia principal es el cuento infantil, a partir de sus características, con contenidos adecuados para niños de los primeros años de la edad escolar.

En la malla curricular 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018), se refiere un curso denominado “Producción de textos escritos”, en el cuarto semestre. En la primera unidad del curso, el segundo contenido, se propone el conocimiento de algunos métodos de alfabetización, pero lo hace de manera superficial, sin profundizar en alguno, en su uso práctico, sin explicar de manera convincente cuál es el seguimiento, teoría, ventajas y desventajas derivados de su instrumentación.

Este curso está incluido dentro del trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Su propósito general es que el estudiante conozca y utilice algunos métodos para la alfabetización inicial, partiendo de un contexto determinado y dominando la conceptualización del sistema de lengua escrita que se debe aprender por parte de los niños (SEP, 2018). En un segundo contenido, de la primera unidad, se sugiere la investigación de varios métodos para que cada estudiante aplique uno conforme se vaya desarrollando el curso, no se determina el conocimiento de los métodos que se trabajan en la actualidad, mucho menos su profundización en el seguimiento. EL trato didáctico sugerido en el programa genera más preguntas que respuestas por parte de los estudiantes.

Por los motivos antes expuestos es que la Escuela Normal diseñó un curso-taller sobre Métodos de lecto-escritura, en la intención de resolver la necesidad de su conocimiento y profundización en su uso, laguna que, a decir de los profesores y estudiantes, no está atendiendo de modo eficiente el actual plan de estudios.

Metodología

En términos de comprobar la hipótesis de que debe integrarse en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria un curso, o unidad de curso, en la que se trabaje la didáctica específica de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, se realizó la siguiente metodología de trabajo:

En el marco del programa de movilidad para las escuelas normales, como estrategia de apoyo a los estudiantes para “mejorar la calidad del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables” (SEP, 2018), la Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda ofertó un taller denominado “Método aplicados para la enseñanza de la lecto-escritura”, en modalidad virtual. El propósito, además de la capacitación, pretendía diagnosticar el conocimiento y manejo que poseían los estudiantes del último año de formación docente inicial de la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales, sobre los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, en contraste con su experiencia de aprendizaje en el curso-taller, en la intención de justificar la incorporación de dicha temática en la malla curricular.

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo (Hernández, 2014), de alcance exploratorio. Se pretendía recoger información sobre la experiencia formativa de los estudiantes participantes en el curso respecto de su conocimiento sobre métodos para la enseñanza de la lecto-escritura y su postura sobre el trato de dicha temática desde la malla curricular en el Plan de Estudios 2018.

Para la obtención de datos se utilizó un instrumento de cuestionario, tipo Likert, con 17 ítems, organizado en tres categorías: Experiencia formativa sobre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura y malla curricular 2012, Habilidades desarrolladas a partir del curso taller. La estimación del coefficient Alpha

de Cronbach correspondió con un 0.9402, lo cual establece que, el instrumento cumple con los principios de fiabilidad y consistencia, ello implica que las respuestas emitidas por los encuestados permiten dar validez al instrumento y éste se puede estandarizar para tal fin, que cumplió con los principios de fiabilidad y consistencia (según software de JMetrik).

Población y muestra.

En el estudio participaron 48 estudiantes del quinto y séptimo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018, de cuatro instituciones formadoras de docentes: la Escuela Normal de San Felipe del Progreso del Estado de México con 17 estudiantes, seis de la Escuela Normal Experimental de Colotlán en el Estado de Jalisco, 17 de la Escuela Normal Experimental del Fuerte en Sinaloa, y siete más de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” del Estado de Zacatecas.

La selección de participantes se realizó mediante un tipo de muestreo probabilístico por conglomerados. Las instituciones antes referidas postularon a los estudiantes participantes en el taller a partir de la atención la convocatoria de movilidad nacional, una vez conformado el grupo, estos mismos jóvenes representaron a la muestra participante del estudio.

Resultados

Para el desarrollo del taller se estableció un cronograma de sesiones semanales, en éstas se desarrollaron acciones de tipo teórico-metodológico en la intención profundizar en el conocimiento de cuatro métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, los más usuales en la parte norte del estado de Zacatecas, según una investigación doctoral realizada por Esparza (2015).

La aplicación del instrumento para recoger información respecto de la opinión de los estudiantes participantes en el estudio se realizó a través de un formulario Google, a la conclusión del taller virtual denominado “Métodos aplicados para la enseñanza de la lecto-escritura”. Se registraron 48 respuestas de estudiantes de cuatro escuelas normales del país (Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Escuela Normal Experimental de Colotlán, Escuela Normal Experimental del Fuerte y la Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda), con igual número de entidades federativas (Zacatecas, Sinaloa, Jalisco y Estado de México).

La mayor parte de la población fue de género femenino (60%) y poco menos de los participantes de género masculino (40%). Para el análisis de los ítems se organizaron en tres categorías: experiencia formativa sobre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, métodos para la enseñanza de la lecto-escritura y la malla curricular, habilidades desarrolladas a

partir del curso-taller.

Tabla 1

Resultados Porcentuales de las Variables de Estudio.

Categoría	Variable	Valoración				
		T. Des.	Des.	Ni de Ac, ni Des.	De Ac.	T. de Ac.
Experiencia formativa	Competencia para enseñar	10 %	31 %	28 %	25 %	6 %
	Experiencia previa	21 %	2 %	25 %	50 %	2 %
Malla curricular	Práctica	31 %	10 %	19 %	32 %	8 %
	Espacios curriculares	50 %	12 %	30 %	6 %	2 %
	Preparación (pertinencia)	50 %	12 %	24 %	12 %	2 %
	Modificaciones curriculares					
	Curso específico	0 %	0 %	4 %	32 %	64 %
Habilidades del curso	Responsabilidad de la escuela normal	0 %	0 %	8 %	32 %	60 %
	Conocimiento de métodos	0 %	2 %	4 %	34 %	60 %
	Preparación	0 %	0 %	6 %	22 %	72 %
	Uso de los métodos	0 %	0 %	0 %	16 %	84 %
	Cumplimiento del propósito			2 %	14 %	84 %

Experiencia formativa sobre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura.

Respecto de la experiencia de los estudiantes a lo largo de su formación docente inicial sobre los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, al cuestionarles sobre si se sentían competentes para enseñar a leer a un niño de educación primaria, hasta antes de recibir el taller, solo una cuarta parte de los encuestados (25 %) comentó estar de acuerdo en lograrlo; una fracción mínima (6 %), pudo asegurarlo al manifestar con su respuesta estar totalmente de acuerdo. Casi una tercera parte de ellos manifestó no contar con experiencia formativa suficiente para poder conseguirlo (28 %), es decir, 3 de cada 10 jóvenes participantes en el

estudio manifestaron inseguridad de poder enseñar a leer y escribir a un niño, sin embargo, reconocieron que poseen elementos de experiencia que podrían apoyarlos a intentar resolver la tarea. En las respuestas se identificó que, casi 4 de cada 10 participantes (31 %) están seguros de no poder conseguirlo, incluso, uno de cada diez (10 %) reconocieron que se trataba de un área de oportunidad en su proceso de formación docente inicial.

Al cuestionar a los participantes si tenían conocimiento sobre algún método para la enseñanza de la lecto-escritura, o experiencia en su aplicación, la mitad de ellos respondió en modo afirmativo, aunque con cierta reserva en su aplicación. Una cuarta parte de los estudiantes se mostraron indecisos, en relación a sus incipientes experiencias formativas en la Escuela Normal y en periodos de práctica en las aulas de educación básica. Llama la atención que, solo el 2 % aseguraron tener conocimiento previo respecto de algún método, mientras que, el 23 % al manifestarse en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo, muestran que es un aspecto que desconocen en su totalidad. La lectura en los resultados permite interpretar que, la gran mayoría de los futuros profesores, de los últimos semestres de la licenciatura, está indeciso o argumentan desconocimiento sobre algún método para enseñar a leer y escribir a un niño de educación primaria.

Respecto de la experiencia en la práctica en las aulas de educación básica, casi el 41% de los entrevistados manifestaron hasta el momento no haber trabajado algún método para enseñar a leer y escribir en algún grupo de niños, por el contrario, casi 4 de cada 10 expresaron estar totalmente de acuerdo (9 %) o de acuerdo (32 %), en haber experimentado situaciones de aprendizaje derivadas de la aplicación de algún método en particular. El 19% restante, casi 2 de cada 10, no se manifestaron a favor de ninguna de las dos situaciones, experiencia en la práctica o falta de ella, probablemente porque se presentaron de moda esporádica o con poco significado.

Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura y malla curricular 2012.

En la intención de diagnosticar el punto de vista de los usuarios-destinatarios del diseño curricular 2012 para la formación de licenciados en educación primaria (léase estudiantes), la pertinencia de los cursos en la malla para la preparación en la didáctica de la lecto-escritura, propiamente de los métodos para su adquisición, se preguntó a los encuestados si consideraban que era suficiente el espacio curricular dedicado a dicha tarea, si la Escuela Normal les preparaba para tal actividad, o si deberían realizarse modificaciones en términos de fortalecerse.

Los resultados mostraron que, 6 de cada 10 futuros profesores (62 %) consideran que

los cursos que han trabajado hasta el momento, incluidos en la malla curricular, han sido suficientes para resolver la misión de enseñar a leer y escribir a un grupo de niños de educación primaria. Sin embargo, el resto de los jóvenes, 4 de cada 10, están indecisos (36%) o totalmente en desacuerdo (2%) sobre la postura de los primeros. Una estadística muy similar se presentó al cuestionarles sobre si recordaban haber trabajado algún contenido en la malla curricular (o en los cursos de ésta) relacionado con los métodos para la lecto-escritura en educación primaria.

A pesar de lo anterior, casi la totalidad de los jóvenes (96 %) reconocen que debería integrarse un curso específico para conocer y desarrollar algunos de los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura en la malla curricular. El mismo número de jóvenes refirieron que es tarea de la escuela normal el enseñarles cómo lograr que los niños de educación básica aprendan a leer escribir. En consecuencia, los futuros profesores que participaron al responder el instrumento de investigación, reconocen esfuerzos en el diseño curricular de la licenciatura para la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo, son insuficientes y deberían tener un trato más amplio desde algún trayecto formativo, en un curso en particular.

Habilidades desarrolladas a partir del curso taller.

Como se anticipó en la introducción, los estudiantes participantes en la investigación desarrollaron también un curso respecto de algunos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, en el marco del Programa de Movilidad Académica, en la intención de fortalecer sus habilidades para el desarrollo de dicha tarea en las aulas de educación básica, en sus periodos de práctica o actividad profesional futura.

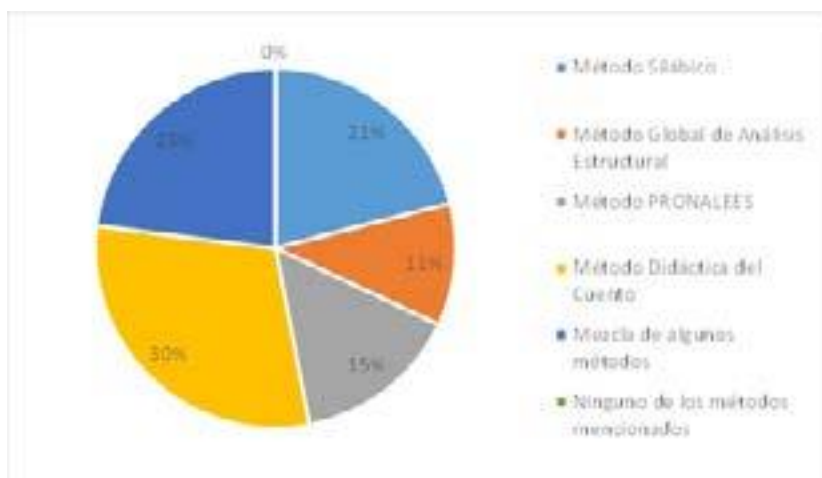
Casi en su totalidad, el 94 % de los participantes, manifestaron que, la experiencia de aprendizaje en el taller les permitió conocer algunos de los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, de modo teórico y práctico. Casi 9 de cada 10 (89 %) argumentaron que, con base al trabajo realizado y su experiencia de aprendizaje, consideran estar preparados para enseñar a leer y a escribir a un grupo de niños de educación primaria; incluso, la totalidad de los jóvenes refirieron que, utilizarían alguno de los métodos trabajados en el curso-taller para la enseñanza de la lecto-escritura, o una mezcla de ellos, para trabajarlo en su actividad profesional una vez que egresen de la Escuela Normal.

Casi la totalidad de los jóvenes participantes (47 de los 48), expresaron que, desde su experiencia de aprendizaje, el propósito del taller se había alcanzado de modo favorable: lograr que se apropiaran de los referentes teóricos y prácticos respecto de los métodos más usuales para la enseñanza de la lecto-escritura en la educación primaria. Lo anterior se pudo

ver reflejado ante la oportunidad de expresar cuál de los métodos analizados podrían decidir implementar en su actividad profesional, en el que “Didáctica el cuento” logró la mayor preferencia:

Figura 29.1

Selección de Método para la Enseñanza de la lecto-escritura.



En el gráfico anterior puede apreciarse que, el método “Didáctica del cuento” fue el que obtuvo mayor preferencia entre los participantes (casi 3 de cada 10). Hacer una mezcla de las propuestas trabajadas en el curso, aunque menos recurrente, se ubicó como segundo lugar de predilección de los jóvenes con un 21% (poco más de 2 de cada 10). Aunque podría imaginarse que el método PRONALEES pudiera haber tenido aceptación, en este colectivo no sucedió de esa manera puesto que, se ubicó hasta la tercera posición con un 15 % de preferencia, tan solo cuatro puntos porcentuales por encima del método silábico.

Discusión

Los resultados obtenidos, a partir de las respuestas en los instrumentos, permitieron establecer algunas conjeturas respecto de la experiencia que los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes perciben con respecto de si el trayecto formativo y las experiencias de aprendizaje que han experimentado los preparan, o no, para la enseñanza de la lecto-escritura con niños de educación primaria.

Los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes manifiestan inseguridad ante la tarea de enseñar a un niño de educación primaria a leer y escribir. Algunos de los argu-

mentos que exponen se originan en la falta de espacios curriculares (o limitados) en la licenciatura, en los que se trabajen contenidos que de modo específico propicien el desarrollo de la competencia profesional para la enseñanza de la lecto-escritura o algunos de sus métodos.

Las experiencias en el acercamiento a la práctica por parte de los jóvenes, en las aulas de educación básica, son limitadas. A largo de los semestres los periodos de práctica, que gradualmente aumentan, iniciando por actividades de observación entre el primer y segundo semestre, hasta lapsos de dos semanas de práctica en quinto y sexto semestre, desde el punto de vista de los futuros docentes son insuficientes. Si por situaciones organizativas, los semestres séptimo y octavo de su formación docente inicial la realizan con un grupo de primer grado, entonces su experiencia respecto de la enseñanza de la lecto-escritura se ve favorecida, desafortunadamente esto sucede en muy pocos casos.

La participación en el taller sobre algunos de los métodos para la enseñanza de la escritura, como actividad complementaria, significa una oportunidad favorable para remediar “el vacío formativo” que se presenta –según los estudiantes- en la malla curricular. A la conclusión de la actividad de aprendizaje, en modalidad de taller, los jóvenes estudiantes argumentan sentirse capacitados para enseñar a leer y escribir a un niño de educación primaria, con más de una opción para desarrollar dicha tarea, además de referentes teóricos y prácticos que guíen el tránsito y propicien su enseñanza en el aula. Sin embargo, comentan, dicho contenido no debería ser externo al desarrollo de los cursos, por lo que se recomienda su inclusión en la malla curricular de la licenciatura, como un curso en particular (o unidad de curso), en los primeros semestres de su trayecto formativo.

Conclusiones

La investigación permitió identificar que, las experiencias de aprendizaje que los estudiantes de las escuelas normales enfrentan a lo largo de su formación académica o práctica escolar, son insuficientes para habilitarlos en la responsabilidad de la enseñanza de la lecto-escritura con niños de educación primaria.

Derivado de lo anterior, es necesario incluir en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), un curso, o unidades de curso, para la enseñanza y aprendizaje de los métodos (algunos de ellos), para la enseñanza de la lecto-escritura en Educación Básica, en la intención de preparar a los futuros profesores con base en los dominios que les permita realizar con éxito esta tarea en su actividad profesional.

El desarrollo de un curso-taller sobre métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, en el que participen los futuros profesores de educación primaria, permite desarrollar habilidades para el trabajo en el aula a favor de enseñar a leer y escribir a los niños, el cocimiento teórico-metodológico, la práctica y selección del más adecuado, de acuerdo a la experiencia formativa, por ejemplo, la “Didáctica del cuento”.

Referencias

- Braslavsky, Berta (1987). La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, argentina. EDITORIAL KAPELUSZ S. A.
- De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. El saber didáctico, 23-39. <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Alicia-Camilloni-Didactica-general.pdf>
- Esparza G. J. (2015). Didáctica del cuento: propuesta alternativa para la enseñanza de la lectura-escritura a niños de primaria. TESIS. UAF. Fresnillo zacatecas
- Gómez, P. M., Villaraeal M. B., González M. V. López A. Jaramillo R. (1995) El niño y sus primeros años en la escuela. México. SEP
- González, G. J. (2009) La imaginación como fuente de lectura en el grupo
- Hendrix, C. (1959) Cómo enseñar a leer por el método global. Buenos Aires, Argentina. KAPELUSZ S. A.
- Hernández, S. R. (2014). Metodología de la Investigación Sexta Edición. México D.F.: McGraw Hill Education.
- Londoño, F. D. J. M., & Chirinos, S. R. P. (2021). Procesos de enseñanza de la lecto escritura en la educación básica primaria rural colombiana. Alternancia-Revista de Educación e Investigación, 3(4), 47-63. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/327/969>
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. Psicología Escolar e Educacional, 14, 149-157. <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZXpwLQFqWNnpqKFC7FwZwKr/?lang=es&format=html>
- Reyes, I. P., & Cano, F. D. L. (2021). Importancia del aprendizaje de la lecto-escritura durante la educación básica. GADE: Revista Científica, 1(1), 87-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8772396>

- Reyes, S. R. (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (12), 45-62.
<https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/56>
- Rosales, P. (2020). Intervenciones didácticas en situaciones de enseñanza del sistema de escritura. Alumnas de formación docente que enseñan algo más que letras. *Contextos de Educación*, (29), 58-71.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1145>
- SALGUEIRO, M. A., CASTAGNO, F., SALGUEIRO, P., & del Carmen ACEBAL, M. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario digital de investigación educativa*, (4).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4950>
- SEP (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Primaria. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Vigotsky, Lev. (2004) *La imaginación y el arte en la enseñanza*. México: Ediciones Coyoacán.

Capítulo 30. Acercamientos teóricos al campo del currículum. Un estado del conocimiento.

Celia Carrera Hernández
Perla Meléndez Grijalva
Josefina Madrigal Luna
Yolanda Isaura Lara García

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.30>

Resumen

El objetivo de la investigación es juzgar desde una perspectiva teórico-metodológica el estado que guarda la producción generada de la Investigación educativa en Chihuahua respecto al campo del currículo en la subárea de acercamientos teóricos sobre el campo durante el periodo 2007 – 2021. El enfoque fue cualitativo con un paradigma hermenéutico/interpretativo a través del marco interpretativo de la hermenéutica dialógica con el método de análisis de contenido. Se utilizaron fichas descriptivas de cada uno de 109 documentos revisados. Se encontró que predominan el interés técnico y el práctico en la investigación curricular y se concluye que la conceptualización que tienen los profesores sobre el currículo forma parte de la dimensión sustantiva del campo curricular que da lugar a las ideas y reflexiones que pueden plasmarse en proposiciones o enunciados y dan sentido al quehacer educativo.

Palabras clave

Conocimiento, currículo, hermenéutica, investigación, teoría.

Introducción

La investigación educativa en Chihuahua ha tenido un desarrollo significativo en las últimas décadas debido a la apertura de nuevos programas de posgrado, específicamente en los estudios doctorales de las diferentes instituciones de educación superior de la entidad. Es a través de la participación en Congresos, coloquios y foros convocados en el contexto estatal, nacional e internacional donde los investigadores educativos comunican los proyectos de investigación y sus hallazgos. Se identificaron estudios previos en el contexto nacional y estatal, los cuales sirvieron como referente teórico importante para organizar y fundamentar el estado del conocimiento que aquí se presenta. En el contexto nacional se encontró que el Dr. Ángel Díaz Barriga coordinó el proyecto la investigación curricular 2002-2011 a partir

de la relación entre el Consejo Mexicano de Investigación (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien tiene el firme compromiso de impulsar y fortalecer la investigación sobre diferentes áreas en la educación superior en México.

El estado del conocimiento en el campo de currículo en el contexto nacional tuvo como propósito recopilar, analizar, sintetizar y valorar los resultados de las investigaciones realizadas durante el periodo en estudio en ocho entidades federativas, entre ellas Chihuahua. Es importante mencionar que este equipo logró reconocer el incremento de la producción en el campo ya que se accedió a 1,241 producciones pues se incrementó el número de congresos, la edición de libros y revistas en el campo de currículo. De la misma manera en el contexto estatal, se identificó un primer estudio de estado del conocimiento sobre el currículo coordinado por Juan Carlos Maldonado Payán en el que participó Celia Carrera Hernández y Olga Cesarina Gutiérrez Holguín, Este proyecto fue financiado por Fondos mixtos de CONACYT y la Secretaría de Educación y Cultura del Estado.

Estos trabajos son un antecedente importante de este proyecto ya que se revisaron las subáreas, el argumento teórico y metodológico, así como las tareas desarrolladas en experiencias previas de construcción de estado del conocimiento en México y en Chihuahua particularmente. En el estado del conocimiento anterior realizado en Chihuahua se identificaron vacíos respecto a la teorización sobre las subáreas y sobre la teoría curricular, además la organización del contenido tal como se presenta en el texto. Respecto al estado del conocimiento en el contexto nacional se encontró que al contar con dos experiencias previas las actividades desarrolladas y la forma en la que se organizó el texto en las diferentes subáreas es más clara y producto del análisis de la producción revisada.

En estos trabajos se identifican aspectos comunes, pero también grandes diferencias. Sin embargo, ambos sirvieron de base para el presente estado del conocimiento. En este caso el campo al que se hace referencia es el currículo ya que se desconoce la producción en éste durante los últimos años. Por lo que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el estado que guarda la producción generada de la investigación educativa en Chihuahua respecto al campo de currículo durante el periodo 2007-2021?

El objetivo general es juzgar desde una perspectiva teórico-metodológica bien definida el estado que guarda la producción generada de la Investigación educativa en Chihuahua respecto al campo del currículo durante el periodo 2007 – 2021.

La elaboración de estados de conocimiento sobre el currículo en el estado de Chihuahua resulta pertinente no sólo para la entidad, sino para el ámbito nacional, pues al analizar y juzgar la producción que se genera por investigadores a nivel local, se proporcionan insumos para completar el panorama de la Investigación Educativa Nacional, tarea que articula los esfuerzos de un gran número de investigadores en el país. Los beneficiarios directos con la construcción de estados de conocimiento sobre el currículo son en primer término los investigadores, de la misma forma se benefician los grupos y redes de IE, quienes pueden detectar ausencias en la producción en el campo de currículo y abordar problemas emergentes de forma novedosa.

Revisión de la Literatura

En el término currículo se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que se opta la investigación y la práctica curricular de una manera determinada. El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos.

El concepto de currículo surge en la sociedad industrial con la intención de organizar el contenido de los planes y programas de estudio a las necesidades de producción en Estados Unidos e Inglaterra. Por ello, las primeras concepciones del término tienen un carácter tecnicista como el texto los principios básicos del currículum de Tyler publicado en 1949 y el texto de Hilda Taba titulado Elaboración del currículo difundido en 1962. Estas publicaciones se utilizaron como referentes de consulta importantes durante varias décadas, por lo que las investigaciones se orientaron al diseño de planes y programas de estudio, así como de diferentes cursos basados en una estructura y orden propuesto, además la evaluación de los logros de los alumnos y de los programas apoyados en los objetivos establecidos.

El currículo desde esta perspectiva se caracteriza por tener un carácter eficientista y utilitaria enseñando una lógica de construcción de los cuales surgieron conceptos como diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil de egreso, modelos institucionales, entre otros. Para Díaz Barriga (1992) los estudios de currículo se centraron en el desarrollo de habilidades

técnicas para la incorporación del egreso en el mercado laboral, por lo que los contenidos se ajustaron a estas necesidades, pero se deja de lado el espíritu de la educación y los fines para los que se creó la educación formal.

Posteriormente, se da un nuevo paso a las reflexiones sobre el currículo al introducir estudios relacionados con la teoría social y la teoría crítica que identifican en el currículum el poder de transmitir una ideología política del estado, es decir visiones particulares e interesadas que implican relaciones de poder con autores como Young (1989), Moreira y Da Silva (1994) y Alonso (1994).

La conceptualización del currículo cada vez es más compleja porque pasó de ser una prescripción ordenada de contenidos en un plan de estudios como respuesta a las políticas educativas del momento, lo que indica que no es neutro y ni busca intereses solamente académicos sino a intereses de control y dominación develado por los estudiosos de la teoría crítica sobre el currículo, hasta la práctica con la que se pone en acción y los aspectos ideológicos y culturales que entren en juego desde su desarrollo hasta su operación y evaluación, además, la participación de cada uno de los involucrados y la influencia del entorno.

Respecto al currículo como proceso curricular, se reconocen los aportes de Schwab en 1983 y Stenhouse (1991) quienes dieron forma al currículo real, lo cual se establecía en la distancia entre el currículo real o prescrito referido al diseño con el desarrollo o proceso de implementación, también llamado currículo en acción por Gimeno Sacristán (1991).

El término currículo adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Temas que también se estudian desde el currículo con perspectivas como la tradicionalista y la crítica.

El interés actual en los estudios de currículo es develar la cultura escolar desde dentro. En algún sentido la mirada curricular original se perdió, pues no interesa identificar las experiencias educativas en el aula, sino documentar lo no documentado, desnaturalizar prácticas y propiciar discusión para la innovación curricular desde posturas críticas sobre el currículo.

Actualmente se aprecia la necesidad de incorporar las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros y estudiantes), lo cual facilitará el análisis y la teorización del currículo en la relación teoría-práctica. Profesores, alumnos, administradores y padres de familia pueden y deben reflexionar sobre el currículo, su importancia en el desarrollo de los alumnos y la necesidad de modificarlo en función de las características de los estudiantes y de la sociedad donde se implementa.

Perspectivas teóricas del currículo

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. El currículo puede verse desde los enfoques conceptual y cultural.

El enfoque conceptual del currículo se refiere a un conjunto de planes y experiencias impresas en la conciencia del educador, en las expectativas de los estudiantes y en el conjunto de normatividades. Desde la perspectiva cultural del currículo tiene que ver con las experiencias de las personas respecto a la vivencia del currículo y no a los aspectos que lo configuran.

El currículo como construcción social se reconoce en el enfoque conceptual ya que se identifican influencias sociales en el diseño, implementación y evaluación curricular como deducción lógica y no como construcción sociológica. Es importante que se incluya la construcción social en la perspectiva cultural de los currículos ya que se reconoce como parte de la cultura pues busca comprender el significado de las prácticas curriculares como el diseño, implementación y evaluación a partir de las circunstancias históricas como reflejo del medio social en el cual se construye e implementa la práctica educativa. El currículo se encuentra en las acciones de los actores educativos, es pensar en cómo actúa un grupo de personas en ciertas situaciones.

Por tanto, para comprender el currículo se necesita conocer el contexto de la institución educativa, porque toda práctica educativa supone un concepto de hombre en el mundo, por lo que tras toda la práctica de organización y de enseñanza o aprendizaje se encuentran los valores y creencias de los involucrados.

Por otra parte, las prácticas curriculares, así como la investigación se analizan desde la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que propuso Habermas en la que profundiza sobre los intereses humanos fundamentados que subyacen a las prácticas y a la forma de construir conocimiento. Aun cuando esta teoría no surgió en el contexto educativo tiene importantes elementos para comprender las prácticas educativas en este caso, los estudios curriculares. Habermas (1972) se refiere al interés como el placer que se asocia con la existencia de un objeto o acción. Parte de la premisa de que lo que proporciona placer al ser humano son las condiciones que permiten la reproducción como una forma de prolongar la supervivencia. Acciones que se fundamentan en la racionalidad.

El interés por la racionalidad es una orientación fundamental que busca la supervivencia de la especie humana basada en el conocimiento y la acción. El interés por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento desde los cuales se explica la investigación curricular que son los intereses técnicos, prácticos y emancipadores. El interés técnico se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducir de la especie humana por lo que se orienta al control y gestión del medio. El tipo de saber es generado por la investigación empírico-analítica basada. En la experiencia y la observación basada en la experimentación el interés didáctico se basa en la experiencia positiva, prioriza el dato resultado de la deducción hipotético-deductivo de hipótesis de contenido empírico con capacidad predictiva. El interés técnico de la investigación curricular es el control de las prácticas educativas mediante la acción con fundamento empírico.

El interés práctico se orienta a la comprensión o el medio y sobre el modo en el que el sujeto interactúa con él. Este tipo de interés se basa en la necesidad fundamental del ser humano de vivir en el mundo y formar parte de él. La producción del saber curricular se da mediante la forma de dar a la práctica educativa con las ciencias histórico-hermenéuticas, desde la subjetividad, como resultado de una acción del sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto, la subjetividad se entiende como la acción con el otro y la interacción simbólica.

El interés por la emancipación se refiere a la independencia de lo que está fuera del individuo, se busca autonomía y emancipación a través de un proceso de autorreflexión. La libertad individual no se separa de la libertad de los demás. La emancipación está ligada a las ideas de libertad y de igualdad. El interés emancipador busca liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. El interés emancipador en la investigación curricular genera teoría crítica. Son teorías acerca de las personas y la sociedad, los grupos escolares, el magisterio, los grupos vulnerables, las prácticas educativas,

etcétera, que explican y develan la forma en la que se presentan restricciones, discriminación, formas de exclusión y acciones que inhiben la libertad, la autorreflexión y la autonomía de los actores educativos; busca la emancipación y la potenciación de la acción humana basado en intuiciones auténticas y críticas para la construcción social de la humanidad.

Metodología

El paradigma utilizado fue el hermenéutico/interpretativo (Bisquerra, 2014) a través del marco interpretativo de la hermenéutica dialógica con el método de análisis de contenido con el uso de fichas descriptivas de cada uno de los documentos revisados como libros, ponencias, tesis doctorales, capítulos de libros y artículos publicados en el periodo 2007-2021. Se identificó el sentido que dieron los investigadores a su proyecto de investigación ya que el sentido se construye buscando y armando la estructura profunda de los elementos que estructuran y orientan la investigación educativa en el campo de currículo. La realidad estudiada es subjetiva a partir de la intención y orientación que sigue la investigación a través de identificar patrones o conjunto de características de la producción y la relación entre ellos para generar las categorías que permiten dar cuenta de los estados del conocimiento de manera organizada y compleja.

Resultados

La teorización curricular desde los estados del conocimiento. La cuarta ola del análisis teórico sobre el campo.

En la década de los 60's se pensaba que los estudios sobre el campo de currículo agonizaban a partir de la publicación de Schwab en 1969 ya que identificaba una orientación práctica carente de teorización. Pero a partir de las aportaciones de Pinar (1988) se inició el movimiento de reconceptualización curricular llamada segunda ola de la teorización curricular con un pensamiento deconstructivista, análisis postestructurales y fenomenológicos, así como la introducción de estudios etnográficos, biográfico-narrativos, etc. A partir de esta segunda ola de teorización la literatura sobre el campo curricular se ha multiplicado y se conoce a partir de la producción en revistas especializadas sobre el currículo, publicación de artículos en revistas, libros, etc.

Una tercera ola de teorización curricular la comprende el handbook de investigación curricular promovido por Bolívar (1993) conocida como la primera revisión holística de la

investigación realizada sobre el currículo, revisaron los principales campos de investigación y metodologías diferentes desde las cuales se ha abordado. Esta revisión es el antecedente de los estados del conocimiento realizados en México, lo que puede llamarse la cuarta ola de la teorización curricular ya que recupera categorías teóricas desde la reflexión y el análisis de la investigación curricular en un tiempo y espacio geográfico determinado.

En este caso en el Estado de Chihuahua, Gutiérrez, Maldonado y Carrera (2011), realizaron un estudio sobre “La investigación curricular en las instituciones de educación superior: Un estado del conocimiento”, con el propósito de exponer los resultados de una revisión documental respecto al estado del conocimiento del currículo. Los resultados se publicaron en un libro y se presentaron ponencias sobre esta temática. La producción revisada en el momento devela la explicación de la relación entre el currículo y la política educativa del momento, además, reconoce a los estudios del currículo en su origen como una forma de establecer los contenidos y prácticas educativas pertinentes para formar ciudadanos con un perfil acorde al proyecto de nación, por ende se le otorga un carácter vertebrador, al considerarlo como el medio por el cual se transmiten conocimientos, valores, actitudes y los rasgos propios de la cultura, para dar cohesión a la educación, las necesidades sociales y la política educativa. La perspectiva teórica del currículo identificada es la técnica ya que se reconoce el énfasis en las interpretaciones de los significados sobre el currículo, la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta tendencia en la investigación curricular posibilitó la creación de teoría curricular encaminada a la planificación, el diseño curricular, el logro de los aprendizajes y la evaluación de los mismos. Tendencia identificada en la producción sobre el campo en el periodo del 2000 al 2007.

Además, se identificó una investigación como parte de un estudio más amplio sobre estados del conocimiento en la entidad que recupera la reflexión sobre el currículo oculto, como el que presenta Maldonado (2013), quien realizó un estudio sobre la investigación de la investigación curricular. Un estado del conocimiento en el que profundiza sobre el currículo oculto y las formas en las que fue documentado por diversos investigadores. Por lo que da cuenta de los estudios sobre el currículo oculto en diferentes niveles educativos y modalidades. La metodología fue cualitativa con una mirada interpretativa hermenéutica. Recuperó los datos con fichas analíticas e identificó categorías de análisis como el currículo oculto en

la implementación del currículo, la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo del currículo y la influencia de las características de los profesores en las prácticas pedagógicas.

Para develar el currículo oculto como objeto de estudio, el autor usó como fundamento teórico el aporte de Davis, Fuentes y Sparkes (2005), para quienes el currículo oculto se relaciona de modo directo con el sistema de valores del individuo, representa un medio para que las personas se apropien de normas valores y relaciones sociales que subyacen y que de alguna manera son transmitidas a través de rutinas diarias en las escuelas. Por otra parte, del currículo oculto que para Caldeiro (2005), representa un segmento socializador de la acción en la institución educativa. El currículo oculto se presenta como una fuerza modeladora social importante que trasciende lo educativo hasta la esfera sociofamiliar.

Lo anterior devela que la teorización curricular desde los estados del conocimiento no solamente aporta conocimiento sobre el campo, sino los vacíos identificados por los diferentes investigadores en teorizar sobre el currículo. La investigación curricular desde los estados del conocimiento en el campo de currículo corresponde a una cuarta ola que podría reconocerse como la teorización curricular desde la reflexión y análisis de la producción en el campo, ya que representa una oportunidad para analizar la literatura y generar nuevas categorías desde la realidad propia y la mirada de los estudiosos del currículo, ya que entender el currículo implica un ejercicio metateórico y situarse en un enfoque epistemológico.

El temor a la práctica crítica y emancipatoria, la nube que cubre los nuevos horizontes de la educación superior.

Los nuevos horizontes de la educación superior sustentados en la teoría curricular crítica y emancipatoria no se concretan en la práctica por influencia de una política educativa que busca el control de la educación y de la sociedad. La inquietud por conocer los nuevos horizontes educativos a partir de la influencia de la política educativa, se identifica en el estudio realizado por Roacho y Herrera (2014) en su investigación *Hacia nuevos horizontes en el estudio del currículo*, el cual tuvo como propósito realizar un acercamiento crítico al programa Maestría en Educación Media Superior (MEMS, 2014), emanado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Campus Parral; que a la luz de la teoría del currículo y de la formación de profesores, pretendió develar la sujeción que la política educativa ejerce sobre los procesos universitarios en la construcción del currículo, reduciendo cada vez más los espacios de crítica y autonomía académica, lo cual impide mantener el enfoque ideológico-político de la universidad en los programas. Se realizó con

una metodología cualitativa y encontraron que en la Maestría en Educación Media Superior (MEMS) se sobrevaloraron las cuestiones metodológicas en detrimento de las reflexiones epistemológicas. El programa no provee oportunidad de análisis y reflexión sobre las teorías epistemológicas, el origen de las ideas, de las ciencias, o de los paradigmas que sirvieran de sustento al diseño de los planes y programas de estudio y que dieran orientación al desarrollo y evaluación de los mismos. Los diseñadores de la MEMS, pensaban su trabajo académico dentro de las posibilidades de un pensamiento crítico dado el espíritu de la universidad, su historia y su orientación política; sin embargo, se puede ver que la política educativa de la época permea los procesos académicos, debilitando cada vez más la libre acción en el campo del currículo.

Con estos resultados se identifica que los propósitos de los nuevos diseños curriculares no se concretan debido a la fuerte influencia ideológica y práctica de la política educativa del momento y de la acción que ejercen las autoridades que están al frente de las instituciones. De esta manera los estudios del currículo incluyen elementos multidimensionales y paradigmáticos en el que se entrecruzan diversas perspectivas e intereses no solamente cognitivos y metodológicos sino también ideológicos y políticos, lo cual marca nuevas tendencias y horizontes a la educación, en ocasiones limita y en otras favorece el desarrollo académico e investigativo.

Lo anterior, devela cómo el campo de currículo se puede analizar en dos dimensiones, la primera tiene que ver con la postura teórica desde la cual se diseña el currículo y la segunda dimensión tiene que ver con la forma en la que se desarrolla desde un marco político e ideológico de los actores educativos y de los tomadores de decisiones educativas, esta segunda es una dimensión procesual (Zais, 1976) en la que se identifican diversas perspectivas desde las cuales puede estudiarse el campo del currículo ya que implica el liderazgo y los roles que juegan cada uno de los actores educativos en sus diferentes niveles de concreción.

Esta realidad multidimensional de lo curricular, precisa analizar la dimensión dinámica o procesual de los diferentes mecanismos y formas que configuran el desarrollo práctico, lo cual ubica al currículo como un fenómeno político-social en la que algunos intereses prevalecen sobre otros, por lo que la investigación curricular busca identificar los mecanismos a través de los cuales se desarrollan, evalúan, perfeccionan o reemplazan los proyectos curriculares pensados, contruidos y vividos.

Es en el periodo del 2007 al 2021 en la que el campo del currículo se amplía con es-

tudios desde perspectivas críticas con una nueva mirada que busca la transformación y el cambio social, sin dejar de lado la reconstrucción intersubjetiva y dialéctica de la realidad educativa desde el análisis del discurso de textos escritos como de la experiencia de los actores educativos.

El discurso curricular como resultado de la experiencia y el saber pedagógico de los profesores. Una forma de teorizar el currículo como fenómeno.

Una dimensión importante del campo de currículo es la sustantiva que se refiere a los conceptos y significados que sobre el currículo tienen los profesores ya que estos influyen en la forma en la que diseñan sus clases y desarrollan la práctica pedagógica. La teoría del currículo se desarrolla en diferentes direcciones, pero una de ellas tiene que ver con la influencia de la subjetividad del profesor sobre los procesos pedagógicos ya que delinea el quehacer pedagógico, la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes. Por lo anterior, una forma de teorizar el currículo como fenómeno es a partir del discurso curricular que tienen los profesores, desde la conceptualización hasta el significado que adquiere cada una de las acciones que desarrollan profesores y estudiantes en los procesos pedagógicos de enseñanza y en los procesos comunicativos entre éstos y con el entorno donde se encuentra la escuela.

Al respecto, Maldonado, Rodríguez y Miranda (2017) realizaron un estudio sobre la conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado con el propósito de describir la forma en que los profesores de escuela multigrado han internalizado el currículo y ponen en práctica estas nociones. Describen como una de sus variables la concepción del currículo y la desarrollan en tres dimensiones que son la internalización del currículo, considerando el proceso de formación del profesorado y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente; la práctica pedagógica que desarrollan a partir del concepto que tienen de currículo; y las estrategias docentes.

Maldonado, Rodríguez y Miranda (2017) reconocen que tradicionalmente se ha aceptado al currículo como los contenidos que debe desarrollar el profesorado en el proceso de enseñanza, estos se encuentran mediados por el modelo de sociedad que pretende desarrollar el Estado; en ellos refleja también la influencia de las cuestiones sociales y culturales en que está inmersa la institución. Así desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (2006) “El contenido es un objeto simbólico y las características dependerán del modo como es organizado y transmitido...” (pág. 19), sujeto a la interpretación y manejo de quienes organizan su propuesta en un plan curricular.

Respecto al currículo como experiencias de aprendizaje, consideran el contenido prescrito y elementos del contexto, los intereses del profesorado y principalmente los del alumnado, desde los cuales reconocen una perspectiva sociológica y pedagógica. En esta concepción confluyen dos perspectivas, la sociológica porque los contenidos son legitimados por la acción de la sociedad y la pedagógica legitimada por el Estado que lo enmarca en el deber ser. A esta acepción de currículo Gvirtz y Palamidessi (2006), le denominan Concepción Modélica.

Por otra parte, se identifica al currículo como un sistema tecnológico de producción, el cual reconoce al currículo como un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción del currículo como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal.” (Gvirtz y Palamidessi, 2006 pág.11). Román y Díez (1999) realizan una descripción semejante ubicando esta perspectiva dentro de los modelos que comparten fundamentos positivistas o conductistas, donde los aprendizajes se encuentran señalados en “...una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos...” (pág. 237), cuyos productos son conductas observables y medibles.

Bolívar (1995) menciona que elaborar una teoría del currículo es lograr una práctica fundamentada en ideas. Es decir, los profesores pueden generar teoría a partir de sistematizar, describir y explicar lo que se enseña, las personas que participan y la interrelación entre ellas, así como los elementos socioculturales que influyen, etc. La teoría del currículo es la conexión de diferentes ideas o enunciados que dan sentido a los fenómenos relacionados con el concepto de currículo, su desarrollo, uso y evaluación.

La conceptualización que tienen los profesores sobre el currículo forma parte de la dimensión sustantiva del campo curricular que da lugar a las ideas y reflexiones que pueden plasmarse en proposiciones o enunciados y dan sentido al quehacer educativo. La conceptualización entonces es un fenómeno que devela la subjetividad de los profesores y que influye en el desarrollo del currículo. Este fenómeno (la conceptualización) da sentido a otros fenómenos curriculares de la dimensión procesual o del desarrollo curricular.

Discusión

Se encontró que predomina la tradición interpretativa en la investigación curricular, por lo que se considera una tendencia metodológica en el campo. La tendencia de la investigación curricular en el esfuerzo por la teorización del campo de currículo es cualitativa con el uso de

la hermenéutica y la fenomenología. Lo anterior refleja que la teorización curricular parte de la subjetividad e intersubjetividad de los participantes y los investigadores. Se ha transitado de una explicación positivista del currículo a la comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos que se estudian. Lo cual indica que la comprensión sustituye a la explicación en esta subárea. La teorización del currículo actualmente se desarrolla desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa con una metodología hermenéutica y fenomenológica, sin embargo, se aprecia un ligero tránsito hacia una postura sociocrítica, dada la necesidad de reconocer los fenómenos curriculares como parte del contexto social y político actual.

La idea de Shwab (1969) de transitar de la teoría a la práctica reorientó los estudios curriculares e impactó definitivamente, ya que criticó la fuerte dependencia del campo curricular con la teoría desde el paradigma positivista. Este autor consideraba que los problemas curriculares eran prácticos referidos a la acción, por lo que se centró en el proceso del desarrollo curricular la revisión y el cambio del mismo, reconoce en el proceso que, el conocimiento, las habilidades y sistemas de creencias de los participantes desempeñan un papel fundamental, por lo que surge un nuevo paradigma en los estudios curriculares reconocido como práctico-interpretativo también llamado como investigación curricular deliberativa.

Es importante aclarar que el campo teórico es asimilado como técnico ya que parte de un enfoque sistémico-racional, es el saber exacto. Por otra parte, lo práctico es el saber práctico no el acto o el desarrollo de acciones, sino el saber deliberativo en el que no se plantean soluciones únicas a los problemas curriculares sino es necesaria la deliberación, por lo que no se pueden resolver a partir de la teoría externa al campo, sino es importante generar teoría de la reflexión sobre la práctica, es decir la praxis. Por lo anterior los problemas curriculares pueden ser prácticos que implican compromisos morales y que afectan intereses, deseos o puntos de vista de los participantes.

La teoría curricular entonces, debe desmembrarse, identificarse la orientación e integrarse a partir de un proceso de deconstrucción y construcción de significados, ya que es la base para la construcción de nuevos planteamientos teóricos a través de actos de interpretación, que a su vez sirven de base para la toma de decisiones teórico-metodológicas en nuevos proyectos de investigación. La interpretación histórico-hermenéutica para Grundy (1991) es una forma prominente de conocimiento sobre el que puede llevarse la acción, por lo que en el campo curricular el conocimiento hermenéutico y en específico en los estados del conocimiento son acertados ya que facilita el acceso a la producción y la ubica en una temporalidad y espacio específico.

Conclusiones

A partir de las reflexiones realizadas en esta subárea se identifica como agenda pendiente la necesidad de realizar investigación-acción participativa, metodología que se desarrolla desde una postura epistemológica socio-crítica, necesaria para que los agentes educativos e investigadores asuman un rol activo y no solo como participantes o espectadores, además, se requiere utilizar otras metodologías desde un paradigma comprensivo e interpretativo.

Para Habermas (1972) el interés cognitivo emancipador constituye un tipo de ciencia mediante la que se genera y organiza el saber en la sociedad a partir de las ciencias críticamente orientadas. En este caso los miembros del grupo de investigación son aptos para juzgar la validez y autenticidad de la misma ya que un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, según los aportes de Grundy (1991), ya que la praxis se desarrolla a partir de la interacción entre la teoría y la práctica en el mundo social y cultural.

Dado que las investigaciones identificadas fueron escasas es necesario reconocer la necesidad de ampliar el número de estudios que aborden reflexiones teóricas sobre el campo como estudios meta teóricos, estados del conocimiento, investigaciones documentales, así como investigaciones desarrolladas con diferentes metodologías con un enfoque cualitativo. De la misma manera se identifica la necesidad de estudios con enfoque mixto o complementario para ampliar el conocimiento sobre los diferentes fenómenos curriculares.

Respecto a los temas abordados, es importante ampliar el espectro de ideas sobre las cuales generar nuevos proyectos de investigación que respondan a necesidades sociales y educativas. Además, se reconoce la necesidad de realizar una etnografía escolar y extraescolar, recoger e interpretar significados de padres de familia, estudiantes y administradores de la educación para reconocer las perspectivas socioculturales como aporte importante para el campo ya que son quienes orientan, desarrollan y evalúan el currículum, hacen visible lo invisible como el entorno sociofamiliar del estudiante. Lo importante es que es en el contexto socio natural que se vive y se observa, desde el cual se recupera información sobre el valor de las prácticas curriculares y los significados desde los implicados que son quienes lo construyen e innovan diariamente ya que lo viven y le dan sentido según su cosmovisión, cultura, características, experiencias y saberes.

Es importante también que se realicen estudios sobre el papel del profesor ante el currículum ya que es necesario reformular el rol que se le ha asignado a los profesores y recon-

ocerlos como agentes de cambio curricular con una participación activa y reflexiva de la realidad pero con una actitud autorreflexiva a partir de estudios auto etnográficos, por lo que se abren nuevas líneas de investigación como el pensamiento de los profesores ante el currículo, la acción y práctica del currículo en el contexto cultural de los estudiantes, los procesos de intercambio cultural entre profesores y estudiantes, la funcionalidad de la comunicación pedagógica, el conocimiento práctico de los profesores, la reflexión colectiva como mediadora del cambio curricular, etc.

Referencias

- Bolívar, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: A propósito del Handbook de Investigación Curricular de Jackson. *Revista de Educación*, núm. 301 (mayo-agosto), 299-315.
- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción, en L. M. Villar y otros: *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero, 237-265.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. España: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata, Madrid.
- Gutiérrez, O.C., Maldonado, J.C., Carrera, C. (2011). *La investigación curricular en las instituciones de educación superior: un estado del conocimiento*. Memoria electrónica en el Congreso COMIE.
- Habermas, J. (1972), *Knowledge and Human Interests*. London, Heinemann.
- Maldonado, J.C. (2013). El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio. RECIE. Vol. 1. Núm. 2. Enero-diciembre. Recuperado el 13 de noviembre de 2008 en: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/511/568>
- Maldonado, J.C., Rodríguez, R. Miranda, M.L. (2017). *Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado*. Memoria en el congreso COMIE.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1998). *The Passionate Mind of Maxine Greene: 'I am ... not yet'*. Londres: The Falmer Press.
- Roacho, G. y Herrera L.V. (2018). *Hacia nuevos horizontes en el estudio del currículo*. Memoria electrónica en el Congreso de REDIECH.
- Román, M. Díez, E. (2000). *Aprendizaje y currículum, didáctica socio-cognitiva aplicada*. España: EOS.
- Schwab, J. (1969). *The practical: a lenguaje for curriculum*. Washington: National Education Association.
- Svartz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. Ney York, USA: Ty Crowell Co; Edición.

Capítulo 31. Habilidades docentes hacia la cultura de la participación y colaboración en educación primaria

José Francisco Acuña Esquer
Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores
Emigdio Germán Martínez Vázquez
Julio César Pérez Mercado

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.31>

Resumen

El presente estudio cuantitativo y alcance descriptivo trata sobre la colaboración y la participación de los docentes para contribuir en la toma de decisiones en las escuelas primarias. Se aplicó una encuesta a 165 docentes de educación primaria en Navojoa, Sonora; dicho instrumento cuenta con un Alpha de Cronbach de 0.933 y una validez de contenido de 0.984. Los resultados revelan un alto compromiso hacia la participación y colaboración; se evidencia la apertura leve a la asesoría desde la supervisión escolar, antes que a la de los directores de la institución educativa; asimismo, se observa una brecha en razón de proyectos innovadores y de gestión hacia la mejora.

Palabras clave

Cooperación, Desarrollo educativo, Desempeño profesional, Organización escolar, Participación del profesor

Introducción

El trabajo en las escuelas primarias, tradicionalmente, o visto desde fuera, se basa principalmente en la educación y atención de los usuarios de las mismas, en las que se recibe instrucción y se van formando las distintas competencias para la vida. Visto desde adentro, un punto importante es la presencia del docente, que no solamente establece las condiciones para que los niños y niñas a su cargo tengan las mismas oportunidades para aprender; estas oportunidades no se dan de manera fortuita, sino de un trabajo consensuado en la planta docente, trabajado en conjunto y visionando las mejores estrategias para una atención en la excelencia.

El trabajo en colegiado, que enmarca la participación y colaboración de todos los docentes en el centro educativo, es un espacio que promueve la coordinación de los esfuerzos de los profesionales de la educación, con la finalidad de generar más y mejores propuestas

para la atención de los estudiantes, en todos los órdenes, buscando así su formación integral. A tenor, se presentan figuras como el Consejo Técnico Escolar, que permite este espacio de diálogo pedagógico para la toma de decisiones.

Fomentar el diálogo entre pares en el ámbito educativo nunca deberá verse como una posibilidad, sino hacerlo una realidad efectiva; Solís, Valenzuela & García -Potayo (2017) cuestionaron sobre las actividades que se desarrollan en los Consejos Técnicos, entre ellos, el diálogo, a lo cual los entrevistados expresaron que estas se realizan constantemente y son percibidas por el magisterio. En contraparte, Yeni Emilce Quintana (2018) establece que “las comunidades en gran parte son igualmente ajenas a la problemática que vive la escuela [...], solo se encuentran dentro de unos mínimos momentos reglamentados y ritualizados que no permiten acciones colectivas, ni diálogos, ni la colaboración mutua” (p. 274).

Ante lo expuesto con anterioridad, cabe hacerse la pregunta: ¿En qué medida los docentes de educación primaria de Navojoa están abiertos al diálogo y asesoría técnico pedagógica para la participación y colaboración hacia la cultura de la mejora en sus centros educativos?

Para el desarrollo de este estudio se generó el objetivo: medir el grado de apertura al diálogo para la participación y colaboración hacia una cultura de mejora con el que cuentan los docentes de las escuelas de educación primaria de Navojoa, Sonora.

Revisión de la Literatura

El diálogo en sí mismo es una necesidad entre los seres humanos; por ello se han establecido distintos medios de comunicación; en un principio de forma oral, luego con la palabra escrita; un tanto después, otro tipo de expresiones como el lenguaje de señas y el sistema Braille llegaron para hacer más eficaz la forma en que se transmiten las ideas. En el espacio de la educación es imprescindible el diálogo, más entre docentes, en tanto esta comunicación sea la generadora de sinergias que permitan una mejor atención para los estudiantes.

En las escuelas, como ya se ha mencionado, es necesaria la comunicación y la toma de decisiones; esta muchas veces no se da en los términos esperados, así lo enuncian Fullan & Hargreaves (2000), al mencionar que ni los investigadores, ni las autoridades educativas, ni los docentes tienen el saber completo, pero que de entre los tres, el saber docente es el más subestimado; de igual forma declaran que “conviene hacer mucho más para permitir y alentar activamente el diálogo crítico de estos grupos en el proceso de cambio” (Fullan &

Hargreaves, 2000, p. 60); por ello es importante que se desarrollen espacios de relación simbólica que coadyuven en la toma de decisiones.

Como parte de la toma de decisiones se encuentra la figura de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), estos no son una propuesta nueva, ya que su conformación viene desde finales del siglo pasado. Así “la figura de los consejos escolares, [...] data de 1982 con los Acuerdos 96, 97 y 98 (SEP, 1982a, 1982b y 1982c), [...] establecen la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias” (Luna 2022, p. 857). Hoy en día, los CTE se perfilan como una oportunidad para el crecimiento institucional desde y para el aprendizaje, al presentarse como “un espacio privilegiado para el intercambio, el aprendizaje entre pares, el desarrollo profesional docente y la toma de decisiones que impulsan la mejora de la escuela” (SEP, 2022, p. 6).

Para Tardif (2004) “el profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (p. 5); estos saberes los diferencia entre saberes disciplinarios, curriculares y experienciales (Tardif, 2004); estos últimos resultan una aportación trascendente al entablar el diálogo entre pares, así como la colaboración en los distintos proyectos a desarrollar en la escuela; empero, muchos docentes con experiencia son “desacreditados y poco valorados por directivos y sus compañeros de trabajo (Fullan & Hargreaves, 2000); a tenor, resulta imprescindible una mayor cohesión que fortalezca los lazos laborales para la mejora del servicio educativo.

Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo; asimismo cuenta con un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), en el que se recogen datos en un solo momento, en un tiempo único; en el caso del presente estudio los datos fueron recogidos en el mes de septiembre de 2021, para su posterior análisis.

El universo seleccionado fueron docentes en servicio de educación primaria del municipio de Navojoa, Sonora; el muestreo fue no probabilístico con 165 encuestados, promediando una edad de 38.53 años. Respecto al género, 110 (66.67%) son mujeres y 55 (33.33%) son hombres; su tiempo de servicio docente va desde nuevo ingreso hasta los 38 años, promediando 13.69; 141 (85.45%) egresaron de una escuela Normal pública, 3 (1.81%) de una escuela Normal privada y 21 (12.72%) de universidad con carrera afín a la docencia. En

cuanto a su formación académica, 4 (2.42%) cuentan con Normal básica, 79 (47.87%) presentan Licenciatura, 50 (30.30%) cuentan con estudios de maestría; 9 (5.45%) tienen maestría titulada, 15 (9.09%) ostentan estudios de doctorado y 3 (1.81%) tienen grado de doctor.

El instrumento consta de 30 preguntas con un total de 144 ítems; utiliza una escala tipo Likert desarrollada con formularios electrónicos de *Google*; conformado por 9 dimensiones: 1) datos profesionales; 2) Dispositivos y acceso a Internet; 3) Herramientas para el conocimiento de los alumnos; 4) Herramientas para generar ambientes para el aprendizaje y participación de niñas, niños o adolescentes; 5) Herramientas para participar y colaborar en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad; 6) Herramientas para el diseño e implementación de actividades y recursos didácticos; 7) Herramientas para la evaluación, revisión y acompañamiento a las actividades de los estudiantes; 8) Herramientas de enseñanza en y desde las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación; y 9) Valoración ante la nueva normalidad en educación.

Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando una puntuación de 0.984 de validez de contenido de Hernández Nieto (2022, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013). De igual forma, se obtuvo la confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Tras enviar el enlace a los docentes, vía WhatsApp y correo electrónico, para este estudio se seleccionó la dimensión 5: “Herramientas para participar y colaborar en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad” misma que explora dos secciones: 1) Habilidades en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración; y 2) Habilidades de participación en el trabajo para el logro de los propósitos educativos. Una vez recogidos los datos se organizaron en tablas para su posterior análisis, obteniendo los resultados que a continuación se describen.

Resultados

Dentro del ámbito del trabajo colegiado, en la Tabla 1, se puede observar que del total de docentes encuestados en educación primaria en Navojoa, Sonora; 135 (81.8%) y 29 (17.6%) respondieron que Siempre y Casi siempre muestran disposición para trabajar con sus compañeros maestros de forma colaborativa y responsable, para ofrecer un mejor servicio educativo a sus alumnos, mientras que 1 docente (0.6%) contestó que ocasionalmente participa en actividades en equipo.

Tabla 31.1

Muestro disposición para trabajar con mis colegas, de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	1	.6	.6	.6
	Casi siempre	29	17.6	17.6	18.2
	Siempre	135	81.8	81.8	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

Otro indicador referente al trabajo colegiado se plasma en la Tabla 2, en el cual se muestra que 125 y 37 docentes (75.8% y 22.4%, respectivamente), contestaron que Siempre y Casi siempre logran establecer un diálogo ameno y profesional con el personal académico para compartir sus conocimientos y experiencias sobre su práctica docente; permitiendo una reflexión que invita a la mejora continua de su quehacer pedagógico; solo 3 maestros (1.8%) respondieron que ocasionalmente dialogan con sus colegas y comparten sus experiencias.

Tabla 31.2

Establezco un diálogo profesional con mis colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas que propician la reflexión sobre la práctica docente y la mejora del trabajo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	3	1.8	1.8	1.8
	Casi siempre	37	22.4	22.4	24.2
	Siempre	125	75.8	75.8	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En la Tabla 3 se observa que 117 y 45 docentes (70.9% y 27.3% respectivamente), manifestaron que Siempre y Casi siempre se involucran en actividades de aprendizaje colectivo; ya que estas coadyuvan a analizar, comprender y reflexionar las políticas educativas vigentes de educación básica; mientras que 3 maestros (1.8%) plasmaron que ocasionalmente participan en ese tipo de actividades.

Tabla 31.3

Me involucro en actividades de aprendizaje colectivo que contribuyan a profundizar en la comprensión de las políticas educativas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	3	1.8	1.8	1.8
	Casi siempre	45	27.3	27.3	29.1
	Siempre	117	70.9	70.9	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En la tabla 4, que se refiere a las actividades que desarrollan los docentes en colectivo para apoyar en la comprensión de los contenidos que más se le dificultan a los alumnos a su cargo, 122 participantes (73.9%) respondieron que Siempre se involucran en actividades de trabajo colectivo que contribuyan a esta necesidad; asimismo, 40 docentes (24.2%) expresaron que Casi siempre lo hacen; en tanto solo 3 (1.8%) consideran que se involucran Ocasionalmente. Esto es un buen indicador; ya que la gran mayoría se compromete como colectivo para coadyuvar en los aprendizajes que más problemas les causan a las y los estudiantes.

Tabla 31.4

Me involucro en actividades de aprendizaje colectivo, que contribuyan a profundizar en la comprensión de los contenidos de mayor dificultad para los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	3	1.8	1.8	1.8
	Casi siempre	40	24.2	24.2	26.1
	Siempre	122	73.9	73.9	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En la tabla 5, se muestra el enunciado que se refiere a “Me involucro en actividades de aprendizaje colectivo, que contribuyan a profundizar en la comprensión de temas relevantes para la comunidad escolar”. En este orden de ideas, los docentes expresaron que 123 (74.5%) siempre se involucran en actividades colectivas para ello; en tanto que 41 (24.8%) afirman Casi siempre hacerlo; quedando solo 1 (0.6%) que Ocasionalmente se involucra en este tipo de trabajo colegiado.

Tabla 31.5

Me involucro en actividades de aprendizaje colectivo, que contribuyan a profundizar en la comprensión de temas relevantes para la comunidad escolar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	1	.6	.6	.6
	Casi siempre	41	24.8	24.8	25.5
	Siempre	123	74.5	74.5	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

Cuando se les cuestiona sobre si están abiertos a recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico del personal directivo, orientadas a documentar, analizar y mejorar su práctica docente; 141 docentes, que corresponden al 85.5%, respondieron que Siempre; asimismo, 22 participantes (13.3%) expresaron Casi siempre estar dispuestos a recibir asesoría por parte de su director o directora. Por último, 2 docentes (1.2%) afirman estar abiertos solo Ocasionalmente a recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico del personal directivo, tal como se presenta en la tabla 6.

Tabla 31.6

Estoy abierto a recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico del personal directivo, orientadas a documentar, analizar y mejorar mi práctica docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	2	1.2	1.2	1.2
	Casi siempre	22	13.3	13.3	14.5
	Siempre	141	85.5	85.5	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En el cuestionamiento “Estoy abierto a recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico de la supervisión escolar, orientadas a documentar, analizar y mejorar mi práctica docente”; 87.3% Siempre están dispuestos a recibir asesoría y acompañamiento, al ser 144 docentes que dan esta respuesta; lo cual es una fortaleza si se pretende mejorar continuamente. El porcentaje de quien Ocasionalmente o Casi nunca está dispuesto es muy bajo, apenas un 0.6%, siendo 1 docente en cada respuesta, lo que no refleja una significancia a

considerar; como se puede apreciar en la tabla 7.

Tabla 31.7

Estoy abierto a recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico de la supervisión escolar, orientadas a documentar, analizar y mejorar mi práctica docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	.6	.6	.6
	Ocasionalmente	1	.6	.6	1.2
	Casi siempre	19	11.5	11.5	12.7
	Siempre	144	87.3	87.3	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

Los docentes en general consideran que cumplen sus responsabilidades conforme a la normatividad y marco educativo en aras a brindar un servicio de calidad; pues de 165 encuestados, 146 que corresponde al 88.5% establecen que Siempre lo hacen y el 11.5%, es decir 19 docentes, establecen que Casi siempre, reflejando un gran compromiso profesional.

Tabla 31.8

Cumplo mis responsabilidades conforme a la normativa vigente y en el marco de una escuela que aspira a brindar un servicio educativo incluyente y de excelencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	19	11.5	11.5	11.5
	Siempre	146	88.5	88.5	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

Las reuniones programadas al inicio y durante el ciclo escolar, en donde se establece el proyecto de mejora continua permite que el docente desarrolle un enfoque y estrategias de trabajo en colegiado para atender los problemas de sus centros educativos; como lo demuestran los resultados del cuestionamiento en la tabla 9, donde el 85.5% de los docentes, esto es 141 participantes, responden que Siempre colaboran en el diseño, implementación y evaluación del programa de mejora continua; a su vez, 23 sujetos (13.9%) expresan que Casi

siempre colaboran. Por el contrario, solo 1 docente establece que no colabora, lo cual equivale al 0.6% que no es un número significativo.

Tabla 31.9

Colaboro en el diseño, implementación y evaluación del programa escolar de mejora continua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	1	.6	.6	.6
	Casi siempre	23	13.9	13.9	14.5
	Siempre	141	85.5	85.5	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

El compromiso de parte de los docentes en relación a propiciar el logro de metas y objetivos de la escuela donde laboran es alto, pues 146 entrevistados establecen que Siempre asumen sus responsabilidades, lo que equivale a un 88.5%; 18 (10.9%) expresan que Casi siempre y solo un porcentaje del 0.6% opina que Ocasionalmente asume su responsabilidad, siendo este 1 docente, quedando registrado como se muestra en la tabla 10.

Tabla 31.10

Asumo responsabilidades en el logro de las metas y objetivos de la escuela.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	1	.6	.6	.6
	Casi siempre	18	10.9	10.9	11.5
	Siempre	146	88.5	88.5	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En la tabla 11 se muestra que 130 encuestados (78.8%), Siempre aportan ideas fundamentadas en la experiencia y conocimientos para transformar y mejorar el servicio educativo a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje; mientras que el 19.4%, 32 docentes, Casi siempre lo hacen; y solo el 1.8%, esto es 3 participantes, Ocasionalmente lo hacen. Esto denota que la experiencia y conocimientos de los docentes son indispensables para mejorar los procesos educativos.

Tabla 31.11

Aporto ideas fundamentadas en mi experiencia y conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la transformación y mejora del servicio educativo de la escuela.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	3	1.8	1.8	1.8
	Casi siempre	32	19.4	19.4	21.2
	Siempre	130	78.8	78.8	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En la tabla 12 se rescata que el 78.2% de los docentes encuestados, esto son 130, Siempre aportan ideas fundamentadas en la experiencia y conocimientos para transformar y mejorar la organización y funcionamiento de las escuelas, mientras que el 20%, 33 docentes; Casi siempre lo hacen y solo el 1.8%, 3 sujetos, Ocasionalmente lo hacen. Esto denota que la experiencia y conocimientos de los docentes son indispensables para mejorar en la organización y funcionamiento de las escuelas. La experiencia y conocimiento que tienen los docentes siempre harán que el funcionamiento y organización en las escuelas sea más eficiente y funcional.

Tabla 31.12

Aporto ideas fundamentadas en mi experiencia y conocimientos acerca de la organización y funcionamiento de la escuela, para la transformación y mejora del servicio educativo de la escuela.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	3	1.8	1.8	1.8
	Casi siempre	33	20.0	20.0	21.8
	Siempre	129	78.2	78.2	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En cuanto a que el colectivo desarrolle propuestas de innovación pedagógica como parte del programa escolar de mejora continua, se encontró que 116 encuestados (70%), Siempre lo hacen; 25.5%, 42 docentes, Casi siempre lo hacen y solo el 4.2%, 7 sujetos, Oca-

sionalmente lo hace. Esto quiere decir que existe una tendencia a trabajar en colectivo para generar innovación escolar a través del programa escolar de mejora continua; ya que se genera mayor lluvia de ideas, se fomenta un objetivo común y genera mejor confianza en todos los docentes.

Tabla 31.13

Desarrollo con el colectivo docente propuestas de innovación pedagógica que apoyen los logros educativos como parte del programa escolar de mejora continua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	7	4.2	4.2	4.2
	Casi siempre	42	25.5	25.5	29.7
	Siempre	116	70.3	70.3	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

En cuanto a que el colectivo desarrolle propuestas de gestión escolar como parte del programa de mejora continua en las escuelas, se encontró que el 69.7% de los encuestados, es decir 115, siempre lo hacen; el 24.8%, 41 docentes, Casi siempre lo hacen y solo el 5.5%, 9 participantes, Ocasionalmente lo hacen. Esto quiere decir que cuando existe una buena gestión escolar, se debe de liderar y organizar al colectivo docente y los recursos de los que se dispone para enfrentar los desafíos cotidianos de la tarea escolar y tener logros educativos sobresalientes.

Tabla 31.14

Desarrollo con el colectivo docente propuestas de gestión escolar que apoyen los logros educativos como parte del programa escolar de mejora continua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ocasionalmente	9	5.5	5.5	5.5
	Casi siempre	41	24.8	24.8	30.3
	Siempre	115	69.7	69.7	100.0
	Total	165	100.0	100.0	

Discusión

La evidencia arrojada en este estudio permite ver el alto compromiso que presentan los y las docentes de Navojoa, Sonora, en cuanto a la conformación de trabajo en colegiado se refiere.

En este sentido, se establece que los participantes promueven entre sus colegas una participación respetuosa, enmarcada en la colaboración y una responsabilidad crítica que fomenten relaciones que lleven a la institución donde laboran a prácticas educativas de excelencia.

Las prácticas de excelencia que se requieren en primaria, indudablemente deben estar engarzadas al diálogo y la participación; los docentes se muestran abiertos a la conversación entre pares, esta permite una reflexión más profunda de su práctica educativa, mejorando así su trabajo pedagógico; en tanto que la profesionalización docente “debe ser un ejercicio[...] en el que los profesores sean los protagonistas y su acción se centre en el trabajo colaborativo a través del continuo cuestionamiento y reflexión, que le permita aterrizar en el aula lo compartido en el colectivo (Álvarez & Romero, 2007, como se cita en González, de la Garza & de León, 2017, párr. 32).

Las políticas públicas en materia educativa, en estos tiempos, se encuentran en constante transformación; mismas que llevan al docente a capacitarse y actualizarse en dichos temas, para poder ofrecer su servicio en los lineamientos establecidos por el Estado. Es muy importante que desde la escuela se establezcan espacios de diálogo y de colaboración para analizar dichas políticas, de tal suerte que, como colegiado, se le brinde un rumbo claro a la institución educativa; dichos espacios se cristalizan en los Consejos Técnicos Escolares en los que “los participantes configuran su propio ente posicionado, que adquiere una fuerza relativa y que le brinda un poder relativo a la política educativa para incidir en su práctica educativa tanto en el aula como en la escuela” (Luna, 2022, p. 855). Los docentes encuestados se presentan altamente comprometidos en el estudio y comprensión de las políticas públicas desde y para sus centros de trabajo.

Llama la atención en este estudio es lo referido al tema de la disposición a recibir asesoría técnico pedagógica. El liderazgo del director es imprescindible en las escuelas; en tanto se le considera “agente de cambio, dado que es el vínculo entre las reformas que propone el Estado y la innovación ocurre al interior de las escuelas (Fend, 2011, como se cita en Gómez, 2018, p. 3); sin embargo, al momento de preguntar a los participantes sobre su apertura a recibir asesoría, prefieren que esta sea preferentemente de la supervisión o del asesor técnico pedagógico, antes que del director de su centro escolar; evidenciando que existen brechas en el liderazgo para que este resulte eficaz.

En relación a la experiencia que se puede verter por parte de los participantes en las tareas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje para la transformación y mejora del

servicio educativo, se considera importante una experiencia reflexiva y que, a mayor edad/experiencia tenga el docente, así como mayor conocimiento/actualización, habrá siempre un mejor servicio educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje serán más funcionales. En este sentido, se comparten las conclusiones de González, de la Garza & de León (2017, párr. 32): “al intercambiar experiencias entre iguales puedan [pueden] alcanzar logros educativos significativos y, con ello, mejorar la apropiación de los conocimientos de su quehacer docente [y de sus estudiantes]”.

Es importante destacar el hecho de que los encuestados expresan un ligero alejamiento en las actividades que invitan a innovar y llevar procesos de gestión en relación a la mejora continua, esto es inquietante, ya que se observa un halo de zona de confort, dejando de lado ideas y cambios que pueden llevar a trascender en el servicio que se ofrece a la comunidad.

Conclusiones

Es indudable la necesidad del trabajo en colegiado en las instituciones y la vida misma; la escuela primaria, como institución educativa no puede excluirse de dicha necesidad; en tanto toma de acuerdos para ofrecer una educación de excelencia, según las políticas educativas y los enfoques planteados desde el Estado. Convivir en la escuela desde la participación y la colaboración permite a los docentes una certidumbre de sus actividades académicas que potencien los aprendizajes.

Las habilidades en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración; así como las habilidades de participación en el trabajo para el logro de los propósitos educativos; enmarcadas desde las herramientas para participar y colaborar en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad, quedan de manifiesto en este estudio, mismo que evidencia el alto compromiso que los encuestados presentan al entablar el diálogo para la toma de acuerdos en relación a las políticas educativas. Queda de manifiesto, además, el compromiso que los docentes imprimen a la hora de tomar decisiones para apoyar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, más en el sentido de privilegiar la atención en los contenidos que representan una dificultad en su desempeño.

Resulta importante destacar la figura de los directivos de las escuelas; en este estudio, los docentes expresan su preferencia de recibir asesoría por parte de la supervisión antes que

la de sus directores; en tal sentido es significativo preguntarse sobre el liderazgo ejercido desde las direcciones escolares, e identificar cuáles son los elementos que están permeando en las relaciones laborales del colectivo y, con ello, promover el cierre de brechas en aras de una mejor convivencia laboral.

Se observa un leve alejamiento en relación al desarrollo con el colectivo de propuestas de innovación pedagógica y de gestión escolar para apoyar los logros del programa escolar de mejora continua, quedando al margen experiencias nuevas que aumenten la eficiencia de las actividades que se desarrollan en los centros escolares de primaria.

Este breve estudio sobre las actividades en la colaboración y participación por parte del colectivo docente de las escuelas de Navojoa, Sonora; permite sentar las bases para explorar el desarrollo que se lleva al interior de los Consejos Técnicos Escolares, así como la propia participación y colaboración, con miras a fortalecer los entornos de aprendizaje brindados a los estudiantes, con la finalidad de ofrecer, en el marco de la política educativa, una educación de excelencia para la vida.

Referencias

- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Ciudad de México: Amorrortu
- Gómez, L. (2019). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. Sinéctica, (52), 00009. [https://doi.org/10.31391/s20077033\(2019\)0052-009](https://doi.org/10.31391/s20077033(2019)0052-009)
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a edición). México: McGraw-Hill
- Luna Guzmán, Alejandra. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 855-882. Epub 22 de agosto de 2022. Recuperado en 11 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662022000300855&lng=es&tlng=es
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Con-

- tenido: avances teóricos y métodos para su estimación [Content Validity Evidences: Theoretical advances and estimation methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), x-xx <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores* 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Primaria Ciclo Escolar 2022-2023. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-CTE-Primaria-Fase-Intensiva-2022-2023-v2.0.pdf>
- Solis del Moral, Sharon & García-Poyato, Jihan. (2017). El consejo técnico escolar: perspectiva de distintos actores educativos de nivel primaria ante su funcionamiento. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: [\(PDF\) EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR: PERSPECTIVA DE DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS DE NIVEL PRIMARIA ANTE SU FUNCIONAMIENTO \(researchgate.net\)](#)
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Capítulo 32. La formación continua y otras problemáticas como retos del docente y del aspirante a ser docente.

Rosa Fidela Fragoso Galbray
Martha Rocío Conchas Gaytan
Maribel Sánchez Villaseñor
Cosme Esparza Flores

Escuela Normal de Ecatepec

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.32>

Resumen

El trabajo realizado versa su contenido luego de revisar varios autores y después de considerar las perspectivas de algunos docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec, así como de los docentes frente a grupo de tres escuelas primarias. La formación continua y la participación se han perfilado como los principales retos a los que se enfrentan ambos actores, retos que en varias ocasiones devienen de factores personales y otros de la compleja reacción entre la triada educativa.

Palabras clave

Formación, Normalista, Retos.

Introducción

Durante este periodo de pandemia por COVID-19, surgió una de tantas interrogantes, ¿Cuáles son los retos y reflexiones sobre el docente normalista que deberían considerarse durante su formación inicial?, sin duda alguna son variados los retos a los que se enfrentan los docentes normalistas durante su estadía en la escuela normal, sin embargo es necesario reconocer que es necesario replantear su formación dado que la malla curricular no es tan flexible como debería serlo, más ahora en pleno siglo XXI donde se han presentado invariables reformas educativas, problemas de salud y un aumento significativo de alumnos con problemas emocionales, que van desde el estrés, hasta la frustración o la demencia.

El interés por estar siempre preparados para el futuro, es quizá uno de los mayores pensamientos de crecimiento a los que se enfrentan todos los seres humanos por lo menos una vez en su vida. Oviedo (2014) afirma: “Estar permanentemente capacitándose, estudiando, va a convertirse en la condición suprema de sobrevivencia, en el aspecto diferenciador que hará distinguirse a unos de otros en la demanda laboral; lo que marcará en gran medida el prestigio social de la profesión” (p.7). Actualmente el conocimiento es una de las may-

ores herramientas con las que cuenta el docente en formación, este conocimiento deviene de diversos medios digitales; entonces es realmente un reto saber cómo identificar los conocimientos que le son de mayor utilidad para su labor frente a grupo.

Derivada de la primer interrogante planteada, surgen los siguientes objetivos del estudio que se enuncian a continuación:

- Revisar dos de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes en formación, la planificación y la evaluación como ejes rectores de su labor docente.
- Definir las causas y soluciones a dichas problemáticas, desde la formación inicial.

Revisión de la Literatura

De acuerdo a Justo (2021), “en el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos en el diseño de la intervención formativa comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas” (p.9). Ser docente es un acto de responsabilidad constante, donde el que se prepara para afrontar los desafíos, se siente cada vez más abrumados por lo que les depara el futuro, debido a la gran vorágine a la que se enfrentan los docentes en la actualidad.

Mejorando en su impulso por dar a conocer las mejoras que se pueden realizar al sistema de formación tanto de docentes en formación como de docentes frente a grupo, ha determinado los siguientes componentes del proceso de diseño de la intervención formativa para la inserción a la función docente.

- Valorar el enfoque del derecho a la educación considerando la diversidad, la interculturalidad y la equidad en el ejercicio de su práctica, y la importancia de la normatividad como referente que enmarca la intervención educativa en el aula y la escuela.
- Desarrollar prácticas de enseñanza situadas que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante recursos pedagógicos, para acompañarlos y retroalimentarlos de forma oportuna y hacer los ajustes necesarios en la enseñanza.

- Construir vínculos de colaboración mediante el diseño e implementación de estrategias de participación, comunicación efectiva y escucha activa con el personal docente, directivo y las familias para promover un diálogo reflexivo en un marco de respeto a la diversidad de ideas, acuerdos, metas en beneficio del aprendizaje del estudiantado.
- Reflexionar sobre la importancia de la práctica docente mediante la autoevaluación y análisis de su labor profesional para valorar su contribución en el aprendizaje del estudiantado.
- Construir un sentido de identidad docente y pertenencia al centro escolar a través del reconocimiento de su labor profesional y la corresponsabilidad con la comunidad escolar (actitudes y valores) para dar significado a su práctica.

De acuerdo a Tardif (2014) , “enseñar es actuar con otros seres humanos; es saber actuar con otros seres humanos que saben que les enseñó; es saber que enseñó a otros seres humanos que saben que soy un profesor” (p.12). por ello el saber hacer es una de las mayores responsabilidades a las que se enfrenta en docente, es uno de los cuatro pilares de la educación que ya mencionaba Delors en el 94.

Aprender lo que tengo que hacer y hacerlo son dos líneas que convergen en el ser docente, suele ser entonces el mayor de los retos al que se enfrenta un docente en formación aprender todo lo que deba para afrontar con éxito todas las situaciones que se le presenten, corresponde entonces a este futuro docente prepararse para el hoy y el mañana, prepararse en el supuesto y en el futuro inmediato.

Cuando se referencia la preparación se suele hablar de los Médicos y las innovaciones que surgen en esta área del conocimiento, pero se olvida el sentido de la educación, el cual conlleva una responsabilidad enorme para leer, actualizarse, capacitarse, asistir a talleres, cursos, conferencias, simposios, ferias de innovación, elaborar informes, ponencias, investigaciones; volver viva la experiencia y compartirla con los demás para fortalecer las áreas de oportunidad que todo docente tanto en formación como en servicio tiene. “Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada” (Tardif, 2014, p.14)

El docente se enfrenta a diversos retos, pero siempre logra abatirlos, debido a “una buena planeación y preparación los habilita para impartir sus lecciones, sin tener que consultar un manual o ubicar un dato que requiere ser presentado o demostrado. Por la variedad y el grado de desafío, sus actividades y sesiones logran que los alumnos mantengan la atención y que disminuyan las interrupciones debidas al aburrimiento o la distracción” (Brophy, 2000, p.14).

“Buenos maestros”, es mejor referirse a los docentes que enfrentan retos en su labor, pero saben como encontrar las soluciones, que estrategias utilizar, porque la preparación constante les da esa seguridad para pararse frente a un alumnado de entre 6 y 12 años y saber como apoyarles, orientarles a ser ellos y a ser libres pensadores; una labor sin duda para pensar, para repensar la labor del docente.

La evaluación de los aprendizajes, se ha vuelto oficialmente uno de los mayores temas a trabajar con los maestros, debido a la alta demanda de una educación de calidad orientada hacia la mejora continua, “La evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje” (Shepard, 2006, p.16). En este punto se reconoce que no solo se habla de una evaluación formativa de aprendizajes, sino de la evaluación formativa que se realiza en las escuelas normales, para ofrecer datos verídicos y objetivos de la formación que se les ofrece a los alumnos, una evaluación que debe estar presente durante toda la licenciatura del alumno; se reconoce en esta evaluación el sentido de notar a tiempo los retos que le deparan al docente que se está formando en las aulas de las escuelas normales.

Metodología

Para el presente estudio se considera la investigación acción, con el objetivo de indagar los retos a los que se enfrentan los docentes en formación, y así mismo dar a conocer las principales causas y soluciones a dichos retos, vistos desde la perspectiva profesional y personal de los actores educativos que influyen directa e indirectamente en el estudio.

El presente trabajo de investigación plantea la siguiente hipótesis: si se fortifican las primeras nociones sobre planificación y evaluación durante la etapa de formación inicial en los docentes de educación primaria, entonces estarán más preparados para enfrentarse a los desafíos durante el trabajo frente a grupo.

Para reconocer los retos a los que se enfrentan los docentes en formación, durante sus semanas de acercamiento a la práctica docente se ha elaborado un instrumento de diagnóstico y seguimiento que da a conocer las dos primeras problemáticas que se abordan en el presente documento.

La entrevista estructurada de 10 ítems aplicado a una muestra de 30 docentes en formación de la licenciatura en educación primaria del octavo semestre, muestra que se ha elegido de una población de 90 alumnos de la escuela normal de Ecatepec, y a 10 docentes frente a grupo de educación primaria de la zona escolar P54 debido a que en esta zona escolar se encuentran practicando los docentes en formación, los años de servicios con los que cuentan estos docentes van desde los 5 hasta los 20 años.

Las variables a medir son:

- e) El grado de compromiso de los docentes en formación, ante los retos que devienen.
- f) Las principales problemáticas a las que se enfrenta el docente en su labor cotidiana.

Carriazo (2020) afirma lo siguiente:

Teniendo en cuenta los conceptos de liderazgo pedagógico, se necesita de este para realizar una adecuada planificación estratégica, ya que se requiere diseñar las estrategias necesarias y adecuadas para alcanzar los objetivos a corto y a largo plazo en las instituciones educativas, es por ello por lo que se necesita de excelentes líderes pedagógicos con formación integral para llegar a cabo estos planes estratégicos que se evidencian en una educación con calidad. (p.95)

La planificación y en consecuencia la evaluación son dos ejes prioritarios a trabajar con mayor fervor en las escuelas normales, donde se forjan los futuros docentes, mismos que tendrán a su cargo a diversas generaciones.

Resultados

A continuación, se muestran los 5 ítems más relevantes de la entrevista estructurada, así como los resultados prioritarios.

Item 1

¿Qué tan comprometidas están las autoridades de tu escuela para cumplir con los cambios que se generan en el presente y futuro del proceso educativo?

- Mucho

- Lo necesario
- Son indiferentes
- Poco
- Nada

El 80% de los entrevistados concuerda que sus autoridades escolares presentan un grado de compromiso necesario, frente a los cambios que se vislumbran, tanto los docentes en formación como los docentes frente a grupo reconocen que sus autoridades educativas se preocupan por poder responder tanto a las necesidades actuales como a las venideras

Item 2

¿Cuál de los siguientes retos, consideras deberían ser trabajados durante tu formación inicial, para afrontar con innovación las problemáticas que pudieran presentarse en tu labor docente?

- Elaboración de una planificación fundamentada en los principios rectores del plan y programa y en las necesidades/diversidad de los estudiantes.
- La evaluación objetiva de los aprendizajes auténticos.
- Estrategias de participación y comunicación asertiva entre docentes y padres de familia.
- La autoevaluación de la práctica, desde un enfoque pedagógico
- La formación continua, fomentar en el docente el deseo por seguir preparándose y crecer profesionalmente.
- Actitudes y valores de pertenencia y corresponsabilidad, entendidos estos como todos aquellos que nos permiten reconocer que nuestras

acciones crean o destruyen todo nuestro alrededor.

En cuanto a esta interrogante, el 96% de los entrevistados describe a la planificación, evaluación y autoevaluación como las principales problemáticas que se presentan en la labor del docente, debido a que estas concuerdan con las competencias profesionales que todo docente debe potenciar durante su quehacer pedagógico.

Problemáticas que inician durante los primeros años de la formación docente y que encuentran su auge durante los 30 años de servicio si el docente no ve la importancia de la formación continua.

Item 3

¿Cuál de los siguientes retos consideras debes trabajar en tu persona, para afrontar con responsabilidad y profesionalismo tu labor docente?

- Elaboración de una planificación fundamentada en los principios rectores del plan y programa y en las necesidades/diversidad de los estudiantes.
- La evaluación objetiva de los aprendizajes auténticos.
- Estrategias de participación y comunicación asertiva entre docentes y padres de familia.
- La autoevaluación de la práctica, desde un enfoque pedagógico
- La formación continua, fomentar en el docente el deseo por seguir preparándose y crecer profesionalmente.
- Actitudes y valores de pertenencia y corresponsabilidad, entendidos estos como todos aquellos que nos permiten reconocer que nuestras acciones crean o destruyen todo nuestro alrededor.

El 92% de los docentes entrevistados reconocen que deben trabajar en la elaboración de planificaciones fundamentadas en los principios rectores de los planes y programas, así como en las necesidades particulares de sus estudiantes.

Item 4

¿Durante el ciclo escolar, a cuantos cursos o talleres asistes?

- ninguno
- 1 a 3
- 1 a 6
- 1 a 10
- Más de 10

El 80% de los docentes frente a grupo, contestaron que toman más de 3 cursos durante el ciclo escolar, sin embargo, estas respuestas fueron contrastadas con los registros que tienen las direcciones escolares. Dando a conocer que de los 10 docentes, solo 3 han tomado más de tres cursos durante el ciclo escolar 2021-2022.

Item 5

En tu centro de trabajo, ¿Cómo es la participación y comunicación con tus compañeros?

- a) Buena, todos trabajan como un equipo
- b) Regular, algunos participan y se muestran comprometidos con la mejora del proceso educativo
- c) Mala, cada integrante trabaja de forma aislada, son pocas o escasas las ocasiones en las que realizamos trabajos como equipo colaborativo.
- d) La relación laboral es muy pesada, ningún integrante se muestra dispuesto a mejorar las condiciones del centro y tanto la participación como la comunicación son nulas.

Finalmente, este ítem da cuenta de la poca participación de los docentes en sus escuelas; poco compromiso para trabajar colaborativamente, son realmente dos de diez do-

centes, los que están dispuestos a mejorar su labor, a enfrentar los retos mediante una formación continua.

Otro de los restos que sobresale en la prueba, fue la evaluación de los aprendizajes; en su mayoría los aprendizajes suelen ser el punto de referencia en las actividades, estrategias y planificaciones, los docentes en formación y docentes frente a grupo han referido necesitar de apoyo pedagógico y metodológico para evaluar objetivamente los aprendizajes sin perderlo de vista en el ir y venir de las diversas actividades que se realizan en el día a día en las aulas.

Discusión

Durante la formación inicial los docentes se enfrentan a dos problemáticas que requieren ser tratadas con vital importancia, la primera referida a la planificación, que es un instrumento pedagógico que el docente utiliza para organizar los aprendizajes y contenidos de un plan y programa para dar seguimiento y logro del perfil de egreso.

Si bien es cierto que la planificación es vital para la labor del docente, también reconocemos que existe una gran debilidad en su elaboración, porque no existe una asignatura en ningún programa de la licenciatura en educación primaria que se dedique específicamente a enseñarle al futuro docente a planear. Simplemente se espera de él algo que jamás ha elaborado con consciencia crítica, está es quizás la razón por la que cuando egresan los docentes de las escuelas normales, carecen de esta herramienta.

Aunado a la falta de formación, se suma la gran diversidad de personal que actualmente vende las planificaciones, potenciando con ello que el docente frente a grupo, limite su creatividad y disminuya su responsabilidad pedagógica.

La segunda problemática detectada está directamente vinculada con la primera, se suma la evaluación y su concepción sobre ella.

Desde hace dos siglos la evaluación ha sido considerada como un concepto que involucra tortura, vigilar para castigar, evaluar para reprender o marcar los errores, jamás la evaluación se ha concebido como un proceso para la transformación, aunque claramente lo es.

Entonces cuando los maestros piensan en evaluación, literalmente se imaginan números, cuentas, resultados altos, resultados bajos, exámenes, pruebas estandarizadas,

alumnos acreditados, alumnos reprobados. “En el caso de la evaluación formativa la audiencia preferente son los propios sujetos evaluados y todos aquellos cuya intervención puede ayudar a mejorar el currículum, En definitiva la evaluación formativa tiende a resolver las necesidades de aquellos que son evaluados” (Zabalza, 2015, p. 299).

La evaluación no debe ser orientada al perfeccionamiento, es más bien un acto que asumen los actores educativos para desarrollarse y potenciar al máximo sus capacidades.

Conclusiones

Son dos los retos (problemáticas) a los que se enfrentan los futuros docentes.

Primer reto. -La formación continua, fomentar en el docente el deseo por seguir preparándose y crecer profesionalmente. (La autoevaluación de la práctica, desde un enfoque pedagógico)

El primer reto permite reflexionar sobre los programas de estudio de las licenciaturas, los cuales han sido elaborados por expertos académicos, pero que en ocasiones distan de la realidad, realidad a la que se enfrentan los estudiantes normalistas cuando acuden a las escuelas de práctica. Es en ese momento cuando se dan cuenta de la importancia de mantenerse en continua formación, una formación que le permite al profesional educativo, tener herramientas para resolver con eficacia y rapidez las problemáticas que surgen en su realidad.

Así mismos es necesario fomentar en los futuros docentes y en los docentes el deseo y la responsabilidad por seguir preparándose, por salir de su zona de confort, por realizar cursos y talleres por su superación personal y no por el simple hecho de ser una obligación o bien para obtener puntajes en el programa de promoción vertical u horizontal.

La autoevaluación de la práctica debe y tiene que ser una actividad de reflexión y análisis constante, porque es la única forma de mejorar, cuanto más estamos en crítica constructiva sobre nuestras acciones, fomentamos en nuestra vida un cambio significativo y duradero.

Segundo reto. -Las Estrategias de participación y comunicación asertiva entre docentes y padres de familia. (Actitudes y valores de pertenencia y corresponsabilidad)

Fomentar desde la formación el sentido de pertenencia es una de las principales responsabilidades de las escuelas normales y de cualquier institución que forme a docentes; ser participativos es una de las dimensiones referidas al vínculo con el contexto escolar del perfil de ingreso al servicio educativo; 4.3.- Promueve la vinculación con diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes.

El docente debe reconocerse como un actor de cambio o destrucción, por ello vincular su práctica con la comunidad es de vital importancia, así como el docente llega a la comunidad para ofrecer el servicio de enseñanza y reforzar los conocimientos de los ciudadanos, también debe ser un actor de innovación que lleve a las aulas y a las escuelas nuevas formas de ver el mundo, lleno de ideas y estrategias para trabajar por proyectos y bajo la metodología de enseñanza en servicio.

- Causas de las mismas.

Dentro de las diversas causas que se pueden encontrar en la formación docente y en la participación, se destaca el desinterés de los docentes por seguir preparándose, dado el número en aumento de cursos ofrecidos ya sea de forma online o presencial.

El tiempo que ello implica es propiamente parte de la vida social del profesorado, por ello en ocasiones su renuencia a asistir a cursos y talleres que sobresalen de sus horarios de clase. Sin embargo, pese a ello existen docentes altamente comprometidos con el deber ser del profesorado y pese a los inconvenientes que pudieran surgir están en constante preparación.

- Posibles soluciones

Ofrecer a los docentes en formación y a los docentes frente a grupo, cursos que les sean funcionales en la práctica; Los centros de maestros deberán elaborar cursos y talleres acorde a las necesidades de la zona en la que se encuentran insertos. (dado que en ocasiones lo realizan no todos los centros de formación realizan este primer sondeo)

Regular dentro de la ley general, y ser muy directos en la consigna de solicitar a los docentes que constantemente se actualicen en metodologías y estrategias innovadoras, para beneficio de su labor y en el aprendizaje de los estudiantes.

Propiciar talleres de concientización y sensibilización hacia la comunidad educativa sobre la importancia de participar y ser proactivos. Los colectivos docentes deben ser motores de cambio en sus escuelas y las comunidades deben funcionar de manera colegiada, a los futuros docentes entonces les corresponde aprender a participar a organizar y por supuesto a ser líderes de sus comunidades.

Referencias

- Brophy, J. (2016). Enseñanza. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carriazo, D. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. UNIVERSIDAD DE ZULIA.
- Justo, S. (2021). Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Shepard, L. (2018). La evaluación del aula. Greenwood Publishing Group Inc. Westport CT.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA
- Zabalza, B. (2015). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de pedagogía*. Departamento de didáctica y organización escolar Universidad de Santiago. n° volumen 186.

Capítulo 33. Los imaginarios docentes en la formación inicial

Rodolfo Castañeda Ramírez
Miguel Hernández Vergara
Roberto Hernández Campuzano

Escuela Normal de Sultepec

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.33>

Resumen

La formación docente es un proceso que evoluciona. Sus representaciones empiezan a configurarse en el estudiante normalista a partir de la interacción escolar, familiar, con los profesores; algunos otros porque no hay más opciones de cursar alguna otra licenciatura. En cualquiera de las circunstancias que la formación tenga su origen, el estudiante normalista tiene representaciones iniciales del oficio de ser maestro. La investigación realizada se planteó como propósitos realizar una descripción de los imaginarios docentes, además de realizar una descripción de cómo se van construyendo imaginarios docentes que van dando identidad, estilo de docencia y sobre todo cómo van conformando su discurso respecto de su quehacer en las aulas. Las categorías que se consideran para la investigación son: significados de ser maestro, desestabilizaciones docentes, sentido de la formación, las competencias del docente, preocupaciones, incomprensiones y esperanzas, formación para la autonomía. El tipo de metodología que se consideró fue la cualitativa en su modalidad narrativa, debido a que consideró importante que los estudiantes narraran con sus propias palabras aquellas representaciones que se iban formando en el proceso de la formación docente. La técnica de investigación fue la historia biográfica. Para una explicación del objeto de estudio se recurrió a Castoriadis y Durkheim; en Castoriadis se recupera el imaginario social y en Durkheim las representaciones colectivas.

La formación docente puede reconocerse como trayecto en el que se reconstruye la experiencia imaginaria de ser docente. Reconstrucción que considera tres momentos: adquisición de conceptos, formación intelectual y disposición social. Si los dos primeros no logran elevar al sujeto a una disposición social (**docente en ejercicio con todas sus competencias profesionales, genéricas y disciplinares**) la experiencia pierde sentido y por la tanto se anula su reconstrucción. En este sentido la evolución de los imaginarios docentes es justo formar a un sujeto en disposición social. Más allá de la información: pensamiento epistémico.

Palabras clave

Imaginarios docentes, imaginario, práctica escolar, profesionales, narrativa, historia biográfica.

Introducción

La importancia del estudio relacionado con los imaginarios docentes, radica en el análisis, el reconocimiento y la evolución de los imaginarios docentes, a fin de que desde el curriculum se atiendan académicamente las diferentes fases (trayectos formativos) por los que van transitando los estudiantes normalistas. La razón básica es generar procesos académicos que de forma específica atiendan la evolución de los imaginarios. En este sentido el objetivo de la investigación se ubica en el análisis de su evolución con el apoyo de la investigación narrativa.

La formación en la perspectiva de Hegel (1985, p. 9) “es remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos”. Este horizonte muestra momentos, construcciones de imaginarios en el remontarse, se consolida la formación docente cuando tiene la competencia de refutar o bien argumentar con fundamentos.

El informe final de investigación es producto de un proceso de investigación con una duración de dos ciclos escolares, que se dedica a dar seguimiento a los imaginarios docentes durante el proceso de formación de estudiantes de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Español. El objetivo es describir y analizar la evolución de los imaginarios docentes como representaciones que se van personalizando en cada semestre que transcurre.

La investigación se produce en el fenómeno de la variabilidad de percepciones que los alumnos tienen respecto de ser profesor, que se ejercita en la práctica docente; adquiere experiencias, apoya, a la vez que comprende a los jóvenes de secundaria, la teoría de acuerdo con las primeras observaciones es un corpus para platicar y aprobar el curso. En este universo de representaciones nace la curiosidad indagatoria de profundizar en este mundo de imaginarios del ser docente que se percibe más como una acción fundada en la práctica. El planteamiento inicial de la investigación considera que el estudiante es un sujeto social formable, está en potencia de lograr ser en un movimiento dando-dándose, en el que enfrenta desafíos cognitivos, valóres, curriculares; se va reconociendo como sujeto docente, sólo que el recorrido no es lineal, se van construyendo-destruyendo imaginarios, sentidos; sucede esto porque al estudiante lo van colonizando conceptos, recomendaciones, ideas de profesores

titulares, que bien puede confundirse o reconocerse con un discurso teórico-práctico que respalda su práctica docente. Por ello el recorrido no es lineal. Sin embargo, se va formando, no se sabe si en el camino adecuado, pero va transitando en sentidos de ser y actuar con imaginarios que reproduce y lo reproducen.

El imaginario como representación es un fenómeno social que define las acciones de los sujetos. En el campo de la formación docente de forma implícita el discurso académico del formador lleva como consigna que en los alumnos se adhieran imaginarios funcionales en su desempeño docente, con ello se van generando identidades profesionales de los estudiantes con significado estratégico, está en cuestión si pedagógico. Un elemento que pudiera no considerarse y que actúa posiblemente con mayor fuerza cultural es el imaginario del estudiante, que puede estar estático, no le influyen factores. Así puede realizar tareas docentes en ausencia de elementos curriculares-pedagógicos. Corre el riesgo de ser poco posible que pueda transformarse y que se confunda con la narrativa experiencial que se adquiere en la práctica, que sea sólo el reflejo de una reproducción cultural inamovible frente a los propósitos y perfiles de egreso curriculares de formación desde la perspectiva de un programa educativo. Así el enfoque de profesionalización se limite a apropiarse de los trucos del oficio de ser docente. Un profesional de la docencia en este sentido se convierte en una idea limitada por sus dimensiones sólo técnico-instrumentales.

Es necesario evolucionar, pasar de una práctica empantanada en la experiencia a un profesional de la docencia con capacidad de realizar actos no rutinarios de manera autónoma y responsable, orientados a la construcción de determinados objetivos; este imaginario docente revoluciona perspectivas instrumentales que se recibe como un imaginario más familiar y que no implica ningún esfuerzo intelectual, si técnico. Aquí está el problema mayor. El estudiante se aleja de un docente profesional con capacidad de pensar, usar ideas pedagógicas para refugiarse en ideas técnicas que sencillamente le dan seguridad. Estas dos versiones seguramente están a debate, pero lo cierto es que la segunda es limitada, con pocas posibilidades de profesionalizarse, innovar e intervenir en beneficio de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

¿Cuáles son los imaginarios docentes que los estudiantes de la generación 2016-2019 de la Escuela Normal de Sultepec construyen acerca del ser docente?

¿Guardan relación los imaginarios docentes de los profesores con los de los estudiantes?

Las representaciones docentes se van personalizando en el transcurso de la formación, evolucionan para finalmente consolidarse como cuadro de acción que autoriza todo proceder del profesor. Se puede considerar que las representaciones se convierten en instrumento cognitivo para actuar en escenarios reales de comportamiento de enseñanza y aprendizaje.

Para plantear el problema se construyeron categorías empíricas que contribuyeron a la estructuración de un cuestionario, las interrogantes se plantearon los alumnos de nuevo ingreso (Generación 2016-2020), para identificar la situación que guarda el objeto de estudio.

Revisión de la Literatura

Los conceptos fundamentales para el estudio teórico del objeto de estudio, es la concepción de representaciones colectivas, así como el imaginario social de Castoriadis. Durkheim (1898) las concibe como “categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales y que no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo”.

Las representaciones colectivas son formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. En cambio, las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales. Este señalamiento es importante en términos de diferenciar ambas expresiones. Lo colectivo es una acción de compartir por una serie de individuos, mientras que lo social hace referencia a lo significativo y funcional de ciertos elementos. La representación colectiva es una reproducción de la idea, no sucede así en las representaciones sociales, éstas son producciones, elaboraciones sociales, libres de imposición externa.

El sujeto colectivo, corre el riesgo de saturarse de discurso porque reproduce. Es un sujeto abstracto separado del otro y del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío. Es un sujeto cosificado, objetivado, alienado, que pierde su historicidad, su acción. En cambio, el sujeto social toma conciencia y distancia del discurso cuando elabora y produce discurso. Es posible que tenga un discurso como patrón de referencia, pero ya es un sujeto que se reconoce como un constructo histórico que participa activa y reflexivamente en diferentes espacios sociales, haciéndose consciente de su lugar y su papel en la vida, interrogándola, cuestionándola y aportándole.

En la perspectiva de Castoriadis (2007, p. 12), “lo imaginario del que hablo no es imágen de. Es creación incesante y especialmente indeterminada de figuras, formas, imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello”

Castoriadis (2007, p. 12). convierte a la teoría en una “mirada” sobre lo que es. Así evita denominar teoría a su trabajo y prefiere denominarlo “elucidación” entendida como “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”.

El imaginario social tiene una entidad propia y diferenciada respecto del imaginario individual. La referencia de individuo está dado en lo social, así desde el imaginario social se comprende lo individual. El imaginario social se articula con Durkheim en las representaciones colectivas como estructura de lo social. En este sentido, las representaciones sociales y los mitos, han de ser considerados como ilusiones, se relacionan con lo social como espacio de sentido. Lo imaginario se articula con lo ideal, que no es fantasía, es real, producto de la percepción que asumen el sujeto colectivo e individual, significa que el sujeto social ya no tiene alternativas, entonces mantiene el orden y legitima.

La noción del imaginario social impide concebir lo real de un modo objetivo, comprender que esa percepción está construida por significaciones imaginarias generadas por la institución que puede ser independiente de la significación.

Los estudiantes normalistas transitan desde las representaciones colectivas en tanto reproducen, pasan a las representaciones sociales cuando particularizan, este fenómeno es dialectico. El sujeto abstracto se convierte en concreto. Con el imaginario social instituido e instituyente el sujeto hace la labor de significación. Es esfuerzo personal por dar significación al imaginario que de entrada no es tan concreto para el sujeto normalista.

Metodología

La metodología se concibió como lógica de razonamiento, una forma particular de pensar el proceso de la investigación, lógica que responde a los objetivos de la investigación centrada en la descripción como ejercicio para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Al concebir así la metodología se logró: una vigilancia epistemológica del cómo se aborda el estudio del objeto de investigación y un análisis epistemológico de los procedimientos

metodológicos utilizados para el proceso indagatorio. Se trata de pensar una metodología y métodos no ajenos al objeto de investigación, como señala Bourdieu (1988, p. 11) “el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea (...) no es posible un método independiente de los estudios filosóficos”.

La investigación por sus características tiene un enfoque cualitativo entendida de acuerdo con Gialdino (2007, p. 24), como “un proceso interpretativo de la indagación basado en distintas tradiciones metodológicas”; que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y representaciones sociales en contraste con lo conceptual y curricular. *La investigación cualitativa asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. Privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas.*

El tipo de investigación es narrativa, que centra su atención en la interpretación y comprensión profunda de experiencias y significados que están presentes en las historias que se cuentan; a través de ellas las personas dan forma a su realidad y al mundo en que se vive.

Se considera una entrada hacia ese mundo desde sus propias voces, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado en espiral de los distintos elementos de la narrativa, como propone Ricoeur (2006, pp. 10-11) “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”. la narrativa puede definirse como “una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (citado por Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16). Ricoeur sostiene que (2006, p.18) “si, en efecto, la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente”. Además, la narrativa propia, convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad.

La historia biográfica tuvo como objetivo narrar con las mismas palabras, argumentar las experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos (p. 9). Según Quintero (2011) las fuerzas narrativas son compromisorias, metafóricas y simbólicas, tienen una dimensión moral que puede ser categorizada por medio

de tipologías de los acontecimientos, y además pueden ser analizadas en relación con los juicios de los actores. Para su análisis, se procede de acuerdo a Quintero (2011) que parte del registro de codificación en el que la información construida se transcribe y se le asignan códigos de identificación que sean pertinentes y útiles. Es narrar los imaginarios docentes que se van construyendo en el transcurso del trayecto en la práctica escolar.

El primer procedimiento utilizado para para la construcción del objeto de estudio es:

a.- El tema de investigación, se estructura con dos elementos: el objeto de estudio y el objeto empírico observable, representaron los marcos de referencia para definir las categorías de investigación.

b.- El problema se construye con una lógica que va de lo ideal a lo real. El primer momento está determinado por la relación que tiene el objeto de investigación con el currículum, el segundo momento se vincula con el ideal al estructurar un cuestionario para integrar el diagnóstico.

La investigación en principio supone que los imaginarios docentes iniciales son determinados por factores externos e individuales, el proceso de formación integra elementos que promueven su evolución y se van convirtiendo en imaginarios docentes que ya tienen significado y representan un reto para el estudiante normalista. Justo este fenómeno muestra su evolución académica y con ello la formación de un estilo docente con explicación argumentativa.

La muestra objeto de investigación, son estudiantes de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Español. Que provienen de culturas regionales semejantes, hijos de profesores, artesanos, comerciantes, agricultores y otros servidores públicos. Así se puede observar que hay factores diversos que hay imaginarios diversos que influyen en el imaginario de ser docente.

Resultados

Los resultados que se presentan son resultado de la historia biográfica aplicada en diferentes etapas de la formación docente que a continuación se muestran.

El significado de ser maestro que el grupo tiene se ubica en el transitar de percepciones simplistas hacia concepciones más complejas; en principio el significado tiene relación con la forma de pensar y actuar, cuidado al expresarse, contar con conocimientos, el sentido humano con retos, no sólo transmitir conocimientos, es conformar el carácter del alumno. En la segunda exploración el significado se orienta por transmitir y compartir experiencias, guiar, gestionar aprendizajes. La tercera exploración ya se caracteriza por la responsabilidad como rasgo ético en los rubros de investigar la práctica docente, analizar la experiencia para innovar. Esto da muestra de un pensamiento epistémico que tiene posicionamiento metodológico y pedagógico. *En el investigar y analizar hay una producción de conocimiento*, que respalda la innovación para la intervención docente.

Las desestabilizaciones o desequilibrios sobre las concepciones de ser maestro que los estudiantes han experimentado al ingresar a la normal están representados por la falta de “interés”, “agrado”, “gusto” y “falta de conocimiento” de la carrera; pensaban que “ser docente era algo sencillo”, sin embargo, apreciaciones de ese tipo “dependen de cada persona y los objetivos que tenga cada uno”. En la segunda y tercera exploración empírica ya se generaliza entre los alumnos el sentido de seguridad y responsabilidad. La desestabilización es sustituida por seguridad en la conducción, uso de estrategias y manejo de contenidos. Los desequilibrios empezaron a desaparecer con el contexto escolar, al interactuar con los actores de la institución.

El sentido de la formación se ubica en el valor social y profesional que cada estudiante va otorga a la formación docente en el trayecto; reconocer que algunos la ubican en lo económico, la mayoría en lo profesional y la vocación. La preparación es un concepto que lo consideran importante en su carrera. Así lo expresan en su última narrativa.

Acerca de los actores educativos orientan y apoyan la formación inicial de los estudiantes normalistas, la mayoría de los estudiantes consideran que los maestros, docentes o profesores son los principales agentes de su formación; cerca de una tercera parte de las respuestas de los jóvenes, también la familia y el asesor también intervienen en ese proceso académico. Los actores que los impulsaron, en especial sus familiares lo siguen haciendo, desde lo económico y moral. La última narrativa indica que los asesores académicos, maestros de la escuela normal y titulares de grupo son quienes consolidaron sus imaginarios docentes. Este apartado señala un estado de transición importante de lo colectivo a una representación social. Que va de la reproducción mecánica a la elaboración personal de imaginarios docentes.

Las rupturas es un fenómeno constante sobre el sentido de ser docente, que derivan de diversos discursos acerca de las reformas curriculares, la forma de evaluar los cursos, las clases en la Escuela Normal; las prácticas docentes, en las que un día se logra una buena clase y otro no. El entusiasmo es necesario para perseverar en el logro de metas y solución de problemas. Las rupturas se mantuvieron durante las tres narrativas. Los estudiantes se fueron adaptando y familiarizando, pero lograron aprendizajes desde la experiencia reflexionada.

La ideología de los profesores genera confusión cuando hay opiniones diversas acerca de las reformas educativas de donde se derivan las concepciones sobre ser docente, pues tienen conciencia de que asisten a la escuela normal a formarse. Una gran mayoría manifiesta el discurso de algunos profesores determina sus ideas profesionales. Dicen conjuntar ideas con estrategia. Es un imaginario docente importante en virtud de que en la última narrativa señalan considerar la ideología de los profesores, en principio sólo prestaban atención a las clases para aprobar los cursos, pero a medida que transcurren los semestres se van identificando con alguna enfoque o estilo de docencia.

Con relación a las competencias, están conscientes desde el principio que han de dominar, diseñar estrategias, formarse en la habilidad para analizar, reflexionar, investigar; formarse en valores. Es un imaginario docente básico en la formación docente, no se puede excluir del trayecto de formación. Es importante que los profesores conduzcan las competencias bajo un acuerdo común teórico y metodológico; sobre todo para la integración de productos académicos. Cuando esto no sucede los imaginarios no alcanzan a fortalecerse en la formación docente, sólo quedan confusiones profesionales, en esta situación no es posible una elaboración consciente del imaginario.

Las preocupaciones e incomprensiones se orientan por el dominio de contenidos, expresión oral, cómo atender la actitud y el desinterés de los adolescentes, saber qué estrategias poner en práctica, dificultad para controlar un grupo, mantener el interés de los alumnos, las opiniones de los demás sobre sí mismo, así como el riesgo de no ser buen maestro. Pero la preocupación disminuye cuando hay elaboraciones propias de imaginarios docentes producto del aprendizaje de las experiencias que se adquieren durante la práctica docente.

La formación para la autonomía en principio refleja limitadas posibilidades en virtud de que reproducen las indicaciones de los profesores; en la última narrativa se reconocen con autonomía por el sentido de compromiso y responsabilidad. Se identifica autonomía para profesionalizarse en aspectos como la investigación para la intervención docente.

El imaginario social se va configurando en toda una red de sentido llena de obsesiones, fantasmas, sueños colectivos que de alguna manera se van legitimando, pasan a ser un capital cultural temporal, porque continuamente se incluye-excluye dentro del propio grupo, de semestre a semestre. Los primeros imaginarios aparecen sin forma, pero a medida que avanza el trayecto de la formación docente va pasando por elaboraciones personales. Es un fenómeno formativo de buen anuncio para el desarrollo curricular. Ello quiere decir que no hay sólo representación colectiva, se pasa a un momento formativo concreto.

Así la formación docente va de un abstracto colectivo a un concreto social. Ello muestra la constitución de un sujeto docente que se configura como docente con significado y sentido del ser docente. Los sueños colectivos son deseos que el estudiante va imaginando de ser mejor, o de alcanzar mejores niveles de práctica docente, esto sucede cuando el alumno se fascina, se interesa por nuevos imaginarios o representaciones de ser docente.

El imaginario social es un cuerpo de valores, conceptos, políticas, ideologías, prescripciones que se totalidad los construye el estudiante. Así puede interpretar que en especial la ideología representa en su conjunto un factor que influye en el imaginario, el diagnóstico señala que la ideología de los profesores genera “confusión en la toma de decisiones”, “afecta la forma de pensar de los estudiantes sobre cómo ven la licenciatura”, generan una psicosis al promover la idea de “dominar los contenidos”, “la interacción o comunicación con los alumnos”, “el hábito por la lectura”, “actitud para investigar”, “comprender, analizar”, “conocimiento de las reformas y planes de estudios”, Lo que desestabiliza es que “algunos docentes exigen más que otros y hay profesores que tienen preferencias; los trabajos que nos dejan; las experiencias no son muy buenas en ocasiones; no todos somos autónomos”.

Así se convierte en una referencia específica que se produce en la colectividad y es gracias a él que se percibe y elabora sus propias finalidades. También puede encontrar su identidad al tener una representación de sí misma, es en este punto de identidad que se establecen las posiciones sociales, las funciones de los sujetos. La identidad entra en crisis cuando los alumnos señalan que la carrera no se valora lo suficiente; en primer lugar, por la falta de “interés”, “agrado”, “gusto” y “falta de conocimiento” de la carrera; además algunos pensaban que “ser docente era algo sencillo”, sin embargo, apreciaciones de ese tipo “dependen de cada persona y los objetivos que tenga cada quien”.

Se generan también creencias colectivas, así cada sujeto que es ya social por esta condición de imaginario tiene identidad, un lugar en el grupo y razón de ser, su convivencia

y existencia en el grupo tiene sentido de estar en continua interacción. Una representación colectiva que se valora como negativa se construye en las opiniones que van del docente con experiencia al docente novel, así se expresa en los resultados del instrumento aplicado a los alumnos del primer semestre. Las “reformas que degradan la carrera resaltando los propósitos negativos y no los positivos que son más; algunas personas decían que “es una carrera fea”. También consideran que afecta el sentido de ser docente otros factores como la forma de evaluar, la manera en que algunos profesores imparten las clases “cortan las ganas”.

El sometimiento de ejercicio de poder de unos pocos, o bien es un dispositivo positivo que impulsa o cohesiona a los grupos. En la colectividad cada sujeto busca sentido a sus acciones, lo hace apoyado en los códigos también colectivos relacionados con necesidades e ilusiones como formas de esperanza de vida.

En este sentido es conveniente definir a la formación como un proceso de desarrollo personal, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, es sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y utilizar el cuerpo; así formarse significa, siempre desaprender y reaprender. El adquirir está determinado por los imaginarios, los sentidos, las representaciones y los códigos colectivos que se van incorporando. La formación en estas condiciones es más de transferencia que de aplicación. Aquél que se forma emprende y prosigue a lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo. Es una acción de desestructuración –reestructuración del conocimiento de la realidad. Los imaginarios sociales representan en la trayectoria de la formación docente significados que cobran sentido cada vez que el alumno los hace reflexivos y los integra a su formación inicial.

La formación docente es un trayecto que combina culturas, que tiene grandes posibilidades de renovar la cultura, que incluye factores básicos que influyen en la idea de ser docente, no solo influye también la determinan. Si la formación es un trayecto, entonces sigue recorridos que van definiendo al sujeto en sus formas de percibir, actuar y comunicarse en el mundo. El trayecto es el horizonte de tránsito en el que se ensaya y se sufre por los desencuentros y las confusiones, pero también por las certezas. Se convierte en un fenómeno cíclico en el que el sujeto planea su propia formación, la actúa, pero también la valora. Sigue trayectos socio-familiar-institucional e instituyente. Los imaginarios sociales alcanzan mayor significado cuando logran el status de instituyente, es aquí donde surge una nueva posibilidad de imaginario instituido. Guardan posibilidades de potencia y acto.

Discusión

Elegir ser docente está determinado por el factor socio-familiar y personal. Es una situación de indecisión del sujeto que emprende un trayecto, posiblemente no conoce realmente lo que significa ser docente. Aunque puede tener ciertas representaciones sociales que poco a poco evolucionan cuando se ajusta a procesos académicos. En principio es una representación socio-colectiva que poco a poco se instaura como imaginario instituido con posibilidad de ser instituyente. En ese movimiento de lo colectivo a lo institucional el ser docente se renueva y reconstruye la experiencia. Se reconstruye cuando la apropiación del contenido y la transformación del pensamiento influyen en la disposición social del sujeto, es aquí donde adquiere sentido una nueva experiencia o para decirlo concretamente se gesta un imaginario docente instituyente, identificado por un nuevo significado que de la docencia se tiene. Cuando se renueva la experiencia, sucede que la formación es sui géneris. Al lograr este status se deriva como consecuencia la responsabilidad y el valor social. No es necesario que el imaginario instituido indique los criterios de responsabilidad, más bien este valor se asume como cultura, como formación.

El problema es que el significado de ser docente quede atrapado en los contenidos y la posibilidad de la formación intelectual sin llegar a la disposición social (docencia). La apuesta es transitar de lo instituido (Programa Educativo) a lo instituyente (significado renovado de ser docente). Respecto al valor social, éste ya no se instala en el salario, tampoco en el puesto. Hay un sujeto con el ideal de servicio y contribución a ideales educativos. La actitud profesional es transitar de lo instituido a lo instituyente con sus estudiantes.

Conclusiones

- Los imaginarios docentes configuran y regulan una vocación profesional, al mismo tiempo que se van conformando sujetos con un discurso que evoluciona, es un discurso integrativo que formatea el carácter y la personalidad del nuevo maestro.
- Los imaginarios docentes son esquemas contruidos con contenido y significado, en donde los sujetos se van representando imágenes de acción, percepción e intervención.
- Los imaginarios docentes también se actúan de interpretación y comprensión derivados de un discurso académico que se va construyendo desde el ámbito de lo legitimado curricularmente que coadyuvan al comportamiento social.

- Los imaginarios docentes en su evolución por naturaleza son construcciones que se personalizan a partir de la interacción de representaciones que se van asumiendo como propias.
- Los imaginarios docentes han de ser ámbitos conscientes por quienes los promueven, así como por quien los va interiorizando. Esta perspectiva da cuenta de la formación como un compromiso personal y colectivo.

Referencias

- Alvarado, S., Botero, P., Muñoz, G. y Ospina, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 6, Núm. 11, noviembre–diciembre 2008.
- Álvarez, J., Cortés, C., Holguín, O., López, E., Ramos, P. y Sánchez, H. (2009). Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquest.
- Configuración del sujeto político hacia un modelo conceptual. *Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica]. Vol. 2, Número 3. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado en marzo de 2021].
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal
- Hegel, G.F. (1985). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Fundamentos pedagógicos. Programa de Competencias Ciudadanas*. Colombia.
- Quintero, M. (2011). Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Eds.), *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*. Bogotá.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. Ágora
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Argentina: Gedisa.

Capítulo 34. La enseñanza de la probabilidad y estadística. Dimensiones implícitas en la propuesta curricular

Alicia Dávila Gutiérrez
Mariana López Victoriano
Xóchitl López Cano
Isabel Monrroy Plata

Escuela Normal de Ixtlahuaca

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.34>

Resumen

El curso Probabilidad y Estadística desarrollado en la modalidad virtual durante el ciclo escolar 2020-2021, logró que los estudiantes utilizaran “los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente...” (SEP, 2019, pág.5). El curso tiene implícito tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica, se propone considerar la dimensión metodológica como eje articulador para dar sentido a los conceptos disciplinares.

Palabras clave

Probabilidad y Estadística, dimensión disciplinar, dimensión metodológica, dimensión didáctica.

Introducción

El curso de Probabilidad y Estadística en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), tiene como propósito que “los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente, a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (SEP, 2019, pág.5). Lo anterior, implicó desarrollar en el estudiante el pensamiento estadístico y probabilístico a partir del planteamiento de actividades de aprendizaje que le posibilita utilizar los conocimientos y métodos de la probabilidad y estadística para analizar los fenómenos del entorno escolar y en el que realiza sus prácticas para intervenirlos.

Es preciso considerar que, en su primera aproximación a la identificación de un problema, el estudiante detectó algunos que no son posibles de intervenir porque están en nivel del conocimiento; y otros, que pudieron ser intervenidos pero debido a la falta de cono-

cimiento metodológico no fue posible. Por tanto, la intervención factible fue en la dimensión didáctica con miras a lograr los Aprendizajes Esperados del Campo de Formación Académica Pensamiento Matemático vinculados a la probabilidad y estadística.

El curso también implicó que el docente reconociera los conocimientos previos de los estudiantes mismos que construyeron en su interacción con otros y en distintos contextos. En la modalidad virtual, estos conocimientos fueron más difíciles de explorar porque la interacción cara a cara estuvo limitada por la distancia y virtualidad, la comunicación verbal no fue fluida debido a las dificultades que planteó el uso de la tecnología, la conectividad a internet era en gran medida deficiente por la lejanía de las comunidades en las que viven los estudiantes. Y los docentes tuvimos que plantear desafíos interesantes para que los alumnos continuaran aprendiendo aún con las dificultades que impuso la emergencia sanitaria. La modalidad virtual enseñó a los docentes a aplicar estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes quienes tenían limitaciones económicas para estar de tiempo completo conectados a internet buscando información con relación a los cursos. Las estrategias le permitieron al estudiante desarrollar sus habilidades cognitivas y sobre todo ser autónomo en su aprendizaje.

El propósito del curso guio la elección de las situaciones de estudio propuestas en el aula virtual que en conjunto contribuyeron al desarrollo de pensamiento matemático, al igual que, al logro del perfil de egreso de los futuros licenciados en Educación Preescolar. Una vez analizado el propósito se detectaron tres dimensiones de conocimiento: “los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística (dimensión disciplinar) para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente (dimensión metodológica), a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas (dimensión didáctica) fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (dimensión metodológica).

De igual forma, los contenidos de las unidades de aprendizaje, enfatizan en cada una de estas dimensiones: Unidad I. Imágenes que dicen mucho: Estadística descriptiva (dimensión disciplinar), Unidad II. Quién participa: La muestra sí importa (dimensión metodológica), Unidad III. Prediciendo el futuro: La probabilidad y su aplicación en la educación (dimensión didáctica). Y aun cuando el propósito es concreto, el problema para los docentes fue cómo lograrlo, porque les demanda las competencias: didáctica, disciplinar y metodológica para favorecer el aprendizaje de los contenidos, por lo anterior, se formuló la siguiente pre-

gunta de investigación ¿cómo lograr el propósito del curso probabilidad y estadística para que impacte en el nivel preescolar?

Revisión de la Literatura

La probabilidad y estadística son dos ramas de las matemáticas que incide en todas las áreas del conocimiento debido al papel importante que tiene para leer la información que circula en nuestro entorno sea este natural, social, económico, deportivo como sanitario; tal es el caso del periodo de pandemia en el que nos aporta conocimiento para prever mayores contagios. Bajar la curva epidemiológica fue el mayor desafío del sector salud, sin embargo, ante la falta de conocimiento e interés de la población por leer y comprender la información, los esfuerzos realizados por este sector resultan insuficientes.

Al respecto, Alatorre (2020, pág. 1), refiere que hay una tercera pandemia vinculada con la desinformación o infodemia. “Yo quiero hablar de una tercera pandemia, no reconocida por la OMS, pero que está afectando gravemente a nuestro país y, sospecho, a otros también: la pandemia del anumeralismo, frecuentemente acompañado de matefobia”. Esto es, la información que transmite López-Gatell con relación a la pandemia utiliza lenguaje matemático y concretamente el estadístico: porcentaje, gráficas circulares y poligonales, curva de crecimiento, curva de decrecimiento, media, medianas, velocidades, modelaciones, estimaciones, tendencias, entre otros.

El pensamiento matemático es esencial cuando se trata de leer la información matemática y la vinculada a cualquier fenómeno natural o social como fue el caso de la generada durante la pandemia. Este tipo de pensamiento se desarrolla vinculado a las competencias profesionales del curso Probabilidad y estadística: a) Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. b) Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. c) Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

El curso de Probabilidad y Estadística, está integrado en la malla curricular de la LEP con el propósito que los estudiantes apliquen los conocimientos y métodos en la identificación y resolución de problemas de su práctica profesional a partir del estudio de los siguientes contenidos:

Tabla 34.1*Contenidos del curso Probabilidad y estadística*

Unidad	Contenidos
Imágenes que dicen mucho: Estadística descriptiva	Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos Hacia dónde van todos: Medidas de tendencia central Media Mediana Moda ¿Por qué se alejan? Medidas de dispersión o variabilidad Varianza Desviación estándar Correlación entre dos variables Coeficiente de correlación de Pearson
Quién participa: La muestra sí importa	Poblaciones y muestras Tipos de muestreo Muestreo no probabilístico Muestreo probabilístico Muestreo aleatorio simple Muestreo estratificado Muestreo por conglomerados Obteniendo el tamaño de la muestra

Prediciendo el futuro: La probabilidad y su aplicación en la educación	Eventos y sus probabilidades Diagrama de árbol Combinaciones y permutaciones Distribuciones de probabilidad discreta Binomial Poisson Distribuciones de probabilidad continua Normal Pruebas de hipótesis

La enseñanza del curso de Probabilidad y Estadística requiere del conocimiento de la disciplina por el docente y de la apropiación de las nociones didácticas y específicamente de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1986). También del conocimiento de metodología de la investigación cuantitativa para incidir en la comprensión de las nociones de estadística descriptiva aplicadas a la delimitación y solución de los problemas que se encuentran en la práctica profesional. Se aúna a que debe manejar los *ambientes virtuales* como en la etapa de enseñanza y aprendizaje a distancia, en especial, el uso de software que simplifica los procesos mecánicos para la aplicación de las nociones probabilísticas y estadísticas.

En Didáctica de la Estadística, Batanero (2010, pág.12), señala “la finalidad es contextualizar la enseñanza de la estadística, dentro del proceso más general de investigación”, esto es factible en el curso Probabilidad y Estadística, debido a que, en el programa de este curso, se sugieren actividades como el diseño y aplicación de encuestas, no obstante, éstas requieren una justificación para aplicarse, en los que es necesario la formulación de un problema contextualizado que sea factible de ser investigado por los estudiantes a partir de la movilización de las nociones estadísticas.

Es importante favorecer el desarrollo de un pensamiento matemático en los estudiantes para que lo apliquen en la investigación de los problemas de su práctica y desarrollar a su vez este tipo de pensamiento en sus alumnos a partir de favorecer en ellos el reconocimiento de los fenómenos que ocurren en su entorno. El concepto de estadística que se aproxima a los propósitos de esta investigación, es retomado de Cabría (1994, citado en Batanero, 2010, pág.9):

La estadística estudia el comportamiento de los fenómenos llamados de colectivo. Está caracterizada por una información acerca de un colectivo o universo, lo que constituye su objeto material; un modo propio de razonamiento, el método estadístico, lo que constituye su objeto formal y unas previsiones de cara al futuro, lo que implica un ambiente de incertidumbre, que constituyen su objeto o causa final.

La estadística estudia el comportamiento de los fenómenos y está constituida por tres tipos de objetos: material, formal y final; estos objetos son la información del colectivo estudiado, el método estadístico y las previsiones para el futuro. Este concepto incluye las nociones de la estadística descriptiva como objeto formal para favorecer el razonamiento propio de esta rama de las matemáticas, el método estadístico. Por tanto, es importante para este estudio retomar la noción de estadística descriptiva:

La estadística descriptiva tiene como fin presentar resúmenes de un conjunto de datos y poner de manifiesto sus características, mediante representaciones gráficas. Los datos se usan para fines comparativos, y no se usan principios de probabilidad. El interés se centra en describir el conjunto dado de datos y no se plantea el extender las conclusiones a otros datos diferentes o a una población.

La estadística tiene el fin de exponer los datos a partir de diversas representaciones gráficas, datos que, para el propósito de esta investigación, se requieren obtener a partir de encuestas derivadas del planteamiento de un problema contextualizado y aplicadas en ese contexto que le dota de significado al igual que a su análisis e interpretación.

Por otra parte, al estudiar la probabilidad, estaremos asociándonos al concepto de aleatoriedad. Este concepto tiene muchas acepciones que se pueden interpretar desde un punto de vista formal o informal y para efectos de esta investigación recuperaremos estos dos puntos de vista:

Desde el punto de vista informal, hablamos del azar, como patrón que explica aquellos efectos para los que no conocemos la causa o que no son predecibles. Esta interpretación refleja muchos aspectos filosóficos epistemológicos sociales y personales y es una importante fuente de confrontación entre las probabilidades subjetivas y objetivas. Desde el punto de vista formal la idea central es la sucesión de resultados de un mismo experimento realizado repetida e independientemente, que lleva, en su caso más sencillo a la sucesión de ensayos de Bernoulli. (Batanero,2010, pág.27)

Algunas de las ideas que los docentes promueven en los niños al realizar experimentos favorecerá la evolución de las ideas a un nivel complejo de aplicación, otras, no permitirán la

continuación a un nivel de estadio más elaborado, que en podrían favorecer el surgimiento de intuiciones erróneas. La importancia estriba en que los docentes promuevan la construcción de intuiciones correctas desde el nivel preescolar apoyadas en juegos y experimentos. Estas actividades deberán plantearse de forma intencional, sistemática y en escalonada apoyada en las ideas fundamentales. “La primera idea fundamental es asignar números a los sucesos aleatorios, de forma que estos números reflejan nuestro grado de creencia en su verificación” (Batanero, 2010, pág. 19).

El aprendizaje de los contenidos es un proceso de interacción de los estudiantes con el medio y el docente, esto es, a partir de la devolución de la situación didáctica. El estudiante es un ser biopsicosocial que lleva a la sesión de clases su *situación biográfica, matriz de coordenadas, acervo de conocimiento a mano*, esto es su *mundo de vida, su mundo de sentido común* (Schutz, 1974).

Metodología

El método que orientó esta investigación es la investigación-acción. De acuerdo con Elliott (2000, pág.5), “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”. El problema que se delimitó en el curso de Probabilidad y Estadística es un problema práctico que surge del análisis y reflexión de la aplicación del programa e impacta en la formación inicial, en el desarrollo del pensamiento probabilístico y estadístico para cumplir con el propósito del curso.

La investigación-acción resultó el método idóneo para efectuar la investigación, la intervención y definir una propuesta metodológica; derivado del diagnóstico, se planteó el problema, se diseñó el plan de acción y la planeación didáctica para mejorar el estado actual; posterior a esto, se implementó la planeación didáctica, se recuperaron los datos a partir de instrumentos de corte cualitativo y se reflexionó con relación al impacto de la intervención. Esto en un ciclo de investigación-acción que se desarrolló durante todo el curso, el rediseño del plan de acción fue continuo, es decir, al término de cada sesión se analizó el impacto de la planificación y se consideró incidir en los aspectos que fueron factibles de mejorar. “El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación” (Latorre, 2005, pág. 12). A continuación, se describe las fases o etapas de investigación-acción que se desarrollaron para esta investigación.

La *fase de planeación*, retomando a Elliott (2000), inicia con una “idea general”, identificando el problema, se diagnostica y se plantea la hipótesis de acción. Las preguntas que

apoyaron a identificar el problema fueron las siguientes: ¿qué está sucediendo ahora?, ¿en qué sentido es problemático?, ¿qué puedo hacer al respecto? El problema identificado fue ¿cómo lograr el propósito del curso y que impacte en el nivel preescolar? Lo que estaba sucediendo es la distinción de tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica, que estaban declaradas en el propósito. Sin embargo, para un docente novel estas pueden pasar desapercibidas y aun al docente experimentado le resulta un desafío el cómo atender los contenidos. Al respecto, se tuvo que reflexionar qué actividades de aprendizaje de las sugeridas en el curso retomar y cuáles diseñar para lograr el propósito.

La *fase de acción* se desarrolló en la modalidad a distancia y virtual, la interacción con los estudiantes fue por medio de la plataforma Teams, las sesiones tuvieron como característica interactuar a través de la voz y pantalla de la computadora o celular. A través de la plataforma se compartía pantalla para analizar algunos fragmentos de los referentes bibliográficos, se socializan los productos académicos, los problemas de investigación, las resoluciones de los ejercicios estadísticos y probabilísticos asignados para el aprendizaje. Se favorecieron las situaciones de acción, formulación, validación e institucionalización (Brousseau, 1986), para el estudio de los contenidos.

La *fase de observación* consistente en la recuperación de datos para su posterior análisis, se realizó con apoyo de la plataforma Teams, en la que se adjuntaron los productos académicos de los estudiantes mismos que contienen las sugerencias y calificación obtenida, las clases videograbadas, los recursos de apoyo, las fuentes de referencia; todo lo anterior, constituyó el archivo digital de esta investigación. El contenido del archivo digital fue el insumo para la constante reflexión en torno a la pregunta ¿cómo podemos mejorar para lograr el propósito del curso?

La *fase de reflexión* constituyó el eje de la intervención y se efectuó durante el desarrollo de las fases anteriores, constantemente como docente reflexioné en torno a las posibles mejoras del plan de acción (antes de la acción), durante la intervención (en la acción) para modificar la acción si ésta no impactaba en el propósito de la clase y posterior a la acción (sobre la acción) al momento en que recapitulé lo acontecido en la clase para reformular el plan de acción. “Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge

en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1987, pág. 89).

Resultados

El análisis se realizó con relación a los cinco niveles propuestos por Font, V., Planas, N. y Godino, J. D. (2009), y en los que se reflexiona en el último con relación a las posibilidades de mejorar e impactar en la formación inicial. El *plano descriptivo* determina ¿qué sucedió? El análisis está vinculado a la aplicación del plan de acción y de las planificaciones didácticas, los objetos y procesos realizados por los estudiantes; en el *plano explicativo* se identificarán las interacciones didácticas y las normas y metanormas; en el *plano valorativo* se analizará la idoneidad didáctica del proceso de enseñanza y derivado del análisis se integrará la propuesta metodológico-didáctica del curso. A continuación, realizaremos el análisis didáctico.

¿Qué sucedió? El programa del curso se analizó para determinar el alcance del propósito, los contenidos integrados, las competencias a desarrollar en los estudiantes, las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza y las sugerencias de evaluación; considerando estos elementos, se integró el plan de acción o planificación docente del curso y posterior a éste se diseñó la planificación didáctica. Los contenidos de la planificación docente de curso se desarrollaron considerando la secuencia propuesta en el programa y derivado del análisis del curso se identificaron tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica. Al profundizar en el análisis del propósito y los contenidos, se consideró pertinente realizar el tratamiento de los contenidos considerando la dimensión metodológica como eje articulador del curso.

El tratamiento de los contenidos fue a partir de asignaciones en la plataforma Teams, la asignación estaba determinada por una consigna en la que se estableció lo que tenía que realizar concretamente el estudiante; previamente en la sesión virtual, ya se les había comentado la tarea y ésta se formaliza en la asignación. El curso establece como primer contenido: Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos, las interrogantes al respecto fueron: ¿qué datos organizar? ¿Cómo interpretar la organización de datos? En la descripción de la unidad se refiere que los datos que se generen estarán relacionados con la educación, el aprendizaje contribuye a analizar múltiples datos relacionados con la educación. Se presupone que los estudiantes han recuperado información o bien que pueden recogerla con nuevos instrumentos, no obstante, ¿qué finalidad tiene tabular información que ya está desfasada? O ¿cómo

recuperar información que no se ha planteado como necesaria recuperar? Esto implica que la información que se organice sea significativa para el estudiante, ¿cómo hacerla significativa?

¿Por qué sucedió? El plan de acción se modificó para que los contenidos fueran significativos al estudiante y esto fue a partir de enfatizar en la dimensión metodológica como eje vertebral del curso. Así, se planteó en los estudiantes una perspectiva de la probabilidad y estadística aplicada a la solución de problemas del contexto para esto, fue importante iniciar con la lectura de Alatorre (2020), la tercera pandemia, misma que propició en los estudiantes la reflexión en torno a la importancia del conocimiento probabilístico y estadístico en la resolución de problemas del entorno y en el caso concreto disminuir el impacto causado por el COVID-19.

Sin embargo, no todos logramos entender esos datos que se nos presentan mediante gráficas, y esto debido a la falta de conocimientos matemáticos y numéricos que tenemos desde edades tempranas, y este es el siguiente punto del que la autora habla en este escrito, realiza un comentario sobre otra pandemia que estamos viviendo y que la gente no se ha percatado o no le ha dado la importancia a esto, se trata de la mategobia que actualmente se vive en la sociedad, y es que siempre hemos pensado que las matemáticas son difíciles, aburridas, estresantes, y agotantes, es por eso importante que desde edades tempranas a los niños se les imparta esta materia de forma creativa y dinámica, para que así los niños no la tomen como algo difícil y estresante (e1LEP2020).

Este reconocimiento es un avance en el cambio de perspectiva de las matemáticas en los estudiantes, ya que la reflexionar en su importancia les posibilita considerarlas como herramienta útil para solución de problemas del entorno. El inicio del curso con el texto de Alatorre (2020) favoreció en los estudiantes una perspectiva de la probabilidad y estadística vinculada a la dimensión metodológica. Por tanto, se solicitó a los estudiantes buscar y analizar información en que fuera tratada con datos y gráficas para continuar reconociendo la importancia de estas ramas de las matemáticas.

Posterior a esta actividad, ya se tenía una base del tratamiento de la información en contextos diversos: salud, economía, problemas sociales, entre otros, con la que los estudiantes ampliaron su comprensión de la estadística, esto dio lugar a plantear un problema factible de ser investigado en el aula del jardín de niños, en el jardín de niños o en la Escuela Normal con ayuda de la estadística y probabilidad, considerando las siguientes preguntas: ¿qué se quiere investigar?, ¿cómo se va a investigar?, ¿con qué recursos? y, ¿en qué tiempo? Algunos de los primeros planteamientos eran concretos y factibles de realizarse, otros tenían que precisarse y valorar su factibilidad.

Los problemas planteados presentaban distintos niveles de concreción, en la sesión virtual, por tanto, se socializaron para hacer a los estudiantes las observaciones que apoyan la concreción. De igual forma se procedió con la determinación del tema, planteamiento de la pregunta, identificación de las variables, formulación del objetivo, justificación y se les solicitó analizar la viabilidad de la investigación. Se les pidió elaborar el cuestionario y el análisis de éste evidenció que no tenían claro cómo plantear las preguntas, así, se precisó la construcción del ítem a partir de identificar las variables, dimensiones e indicadores (Tabla 2).

Tabla 34.2

Construcción del ítem

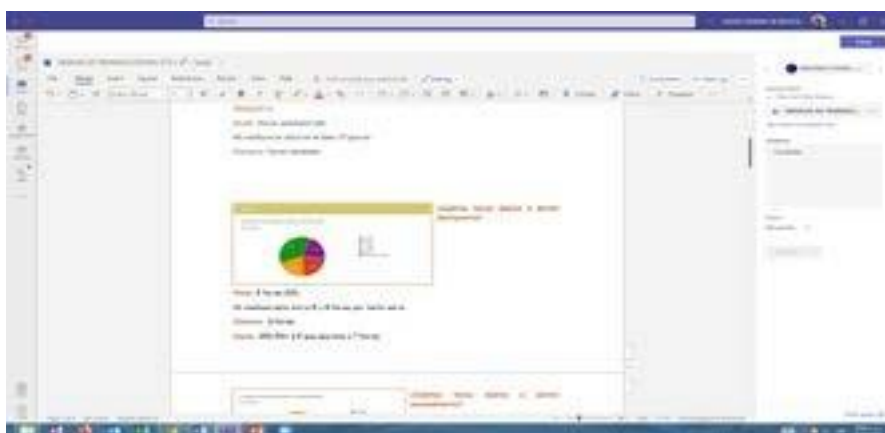
Variables	Dimensión	Indicadores	Ítems
Incumplimiento de tareas	Personal	Organización familiar	1. ¿Quién te ayuda en la realización de las tareas?
	Familiar		a) mamá
			b) papá
	Escolar	Nivel de escolaridad de los padres	c) hermanos
			2. ¿Con qué personas vive el estudiante?
		Tiempo dedicado a las tareas	a) papá, mamá, hermanos
			b) abuelos
		Espacio/lugar	c) mamá o papá
		Recursos materiales	3. ¿Cuál es el nivel de escolarización de los padres?
			a) primaria terminada
			b) secundaria
			c) carrera/licenciatura

El procedimiento para construir el ítem favoreció que el cuestionario vinculara las variables identificadas del problema, se reconocieran las dimensiones y se determinarían los indicadores. Con los ítems contruidos, se les solicitó emplear la plataforma *Google Drive* y específicamente *Google Forms* para integrar el cuestionario, previamente se les planteó cómo determinar la población y derivado del tipo de muestreo, determinar la muestra y enviarles la encuesta (Unidad II del curso). Las encuestas aplicadas se validaron y después se analizaron las respuestas a partir de las gráficas que mostró la herramienta

Los datos que se obtuvieron y la representación gráfica posibilitó comprender los conceptos de media, moda, mediana, varianza, desviación estándar, conocer los métodos tabulares y gráficos, y determinar la correlación entre dos variables con el coeficiente de Pearson (Ilustración 1).

Ilustración 34.1

Interpretación de gráficas: moda, media y mediana



La Unidad III, está integrada por contenidos probabilísticos que son aplicados en la educación, esto es, su tratamiento pertenece a la dimensión didáctica del curso, no obstante, también se incluye un contenido de la dimensión metodológica, la prueba de hipótesis. La aplicación de los contenidos en la educación no es directa, por tanto, se analizó cómo vincularlos a los aprendizajes esperados del programa de Educación Preescolar. Y, para contextualizar la unidad denominada Prediciendo el futuro se consideró ver y realizar el análisis del video Códigos secretos: predicciones, en el que se conoce la aplicación de la probabilidad en la vida cotidiana y en la educación, para esto, se plantearon preguntas que apoyaron el análisis: ¿cuáles son las nociones de probabilidad que se encuentran implícitas en el video?, ¿cuáles son los recursos didácticos que se pueden recuperar para la enseñanza en el nivel preescolar?, ¿qué implicaciones tiene la probabilidad en la enseñanza en el nivel preescolar?

¿Cómo podemos mejorar? El análisis del video aportó a los estudiantes una visión

de la probabilidad contextualizada en la vida cotidiana sean fenómenos naturales, juegos de azar, entre otros y es con esto, ellos pueden recuperar y aportar ejemplos de cómo enseñarla a los niños apoyándose de material concreto. Por tanto, al solicitarles el diseño de una secuencia didáctica ésta tiene mayor vinculación con este enfoque de la probabilidad como se observa en el siguiente fragmento:

Figura 34.3

Secuencia didáctica



Actividad	Objetivo	Recursos	Evaluación
1. Introducción al tema de la probabilidad.	Que el estudiante conozca el concepto de probabilidad.	Material concreto.	Observación directa.
2. Ejercicios de probabilidad.	Que el estudiante aplique el concepto de probabilidad.	Material concreto.	Observación directa.
3. Juego de azar.	Que el estudiante aplique el concepto de probabilidad.	Material concreto.	Observación directa.
4. Análisis de datos.	Que el estudiante analice los datos obtenidos.	Material concreto.	Observación directa.
5. Conclusión.	Que el estudiante concluya el tema.	Material concreto.	Observación directa.

En la Tabla 3, se observa la enseñanza de la probabilidad a partir del juego “el ahorcado” disponible en *geogebra.org*, posterior a la explicación de las reglas, se juega virtualmente y al tiempo se analizan las gráficas que permiten conocer la frecuencia relativa de cada letra. En esta secuencia, el estudiante emplea una herramienta virtual que apoya la enseñanza en este contexto de la pandemia y tiene a su alcance un recurso tecnológico idóneo para la enseñanza de la probabilidad y estadística aplicable al nivel preescolar, de igual forma sus conocimientos didácticos se movilizan al emplear el juego como medio de aprendizaje en un entorno virtual.

Discusión

El curso Probabilidad y estadística plantea tres unidades acordes con el propósito, sin embargo, es un curso que conlleva no sólo la dimensión disciplinar, en él se puede deducir que se encuentran dos dimensiones más: una metodológica y otra didáctica, por tanto, para lograr el propósito y con base en el análisis realizado a programa del curso, se propone: *La dimensión metodológica como eje transversal del curso, esto conlleva que el objeto de investigación se constituya como articulador de los contenidos.*

Derivado de esta propuesta, la secuencia de las unidades del curso tendría que ser la siguiente: la unidad I y la Unidad II invertirse, la Unidad III, incluir contenidos para la enseñanza en educación preescolar; fortalecer los contenidos con la integración de otros para plantear el problema de investigación. En cuanto a lo didáctico, se propone que el proceso de aprendizaje se fundamenta en la investigación teórica y de campo que los estudiantes realicen para con esto movilizar los conceptos probabilísticos y estadísticos del curso; se plantee a la investigación como proceso y producto del curso. A continuación, se muestra la propuesta metodológica.

Tabla 34.4

Propuesta metodológico-didáctica

Unidad	Contenidos
La probabilidad y estadística y su aplicación a la investigación	La probabilidad y estadística en la vida cotidiana. El problema de investigación y el empleo de herramientas estadísticas. El tema/objeto, problema, pregunta de investigación y objetivo. Hipótesis Correlación entre dos variables Coeficiente de correlación de Pearson Justificación de la investigación. El cuestionario: la construcción del ítem. Poblaciones y muestras Tipos de muestreo
Interpretación de datos	Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos Interpretación de la información: medidas de tendencia central Medidas de dispersión o variabilidad Varianza Desviación estándar Pruebas de hipótesis

La probabilidad y estadística y su enseñanza en el nivel preescolar	Eventos y sus probabilidades Diagrama de árbol Combinaciones y permutaciones Distribuciones de probabilidad discreta y continua

Las palabras en cursivas de unidades y contenidos constituyen la parte fundamental de la propuesta metodológico-didáctica, se dejan en tipo de letra normal los contenidos del programa original. La Unidad I y sus contenidos son propuestos para contextualizar y dar sentido a los contenidos de la Unidad II, al tiempo que ambas unidades se ordenan considerando la lógica de la investigación cuantitativa. La Unidad III, integra contenidos que tendrán que estar también vinculados a la investigación y al planteamiento de problemas en el contexto educativo.

Conclusiones

El avance obtenido al identificar las dimensiones implícitas del curso y recuperar la metodológica para implementarla como propuesta, es incidir en el logro del propósito “que los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente, a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos”; esto a partir del planteamiento del problema que fundamentó la aplicación de encuestas con las que se obtuvieron datos que al ser analizados e interpretados favorecieron la comprensión de los conceptos probabilísticos y estadísticos.

La intervención en los problemas detectados en el entorno escolar, no se da de manera inmediata o posterior al análisis de la información, para esto, se requiere de mayor comprensión de los fenómenos educativos, la metodología y la didáctica, por tanto, se deja para otro momento esta fase. La intervención se dio a partir de favorecer en los estudiantes un enfoque aplicado de la probabilidad y estadística que ellos retomarán en la enseñanza en el nivel preescolar.

Referencias

- Alatorre, S. (2020). *La tercera pandemia*. Recuperado de <https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fpascal.ajusco.upn.mx%2Fsitios%2Farticulo.html%2F>
- Batanero, C. W. (2010). *Didáctica de la estadística*. España: Servicio de Reprografía de la Facultad de Ciencias Universidad de Granada.
- Brousseau, G. (1986). *Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques*. Recher-

- ches. En *Didactique de Mathématiques*. Vol. 7 (No. 2), 33-115.
- Font, V., Planas, N. y Godino, J. D. (2009). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. En *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2)
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- SEP (2019). *Probabilidad y estadística*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.

Capítulo 35. Experiencias sobre la formación inicial de los estudiantes normalistas para atender la educación inclusiva en las escuelas primarias.

Maricela Guadalupe Barba Corona
Irma Lorena Medina Aragón
Delia Delgadillo Iñiguez
Cinthya Castañeda Muñoz

Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.35>

Resumen

En la escuela primaria los docentes deben atender la diversidad de necesidades de todos sus alumnos, lo anterior, implica que se ocupen de promover una educación inclusiva reconociendo a la misma desde una valoración de la diferencia, lograrlo es el reto que enfrentan los futuros docentes en las escuelas de práctica, que no han recibido una preparación adecuada para enfrentarlo. La presente investigación tiene el propósito de conocer las experiencias de los estudiantes normalistas y el reto de trabajar con un enfoque inclusivo en las escuelas de educación primaria con base en la formación recibida durante su trayectoria en escuela normal, está orientado bajo un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio. Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas y algunas de opción múltiple a través de la plataforma de Google forms. Algunos de los resultados obtenidos atienden a que los futuros docentes tienen muy buena disposición para el trabajo colaborativo y para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero no sienten que hayan recibido la preparación suficiente para apoyar el desarrollo y el avance académico de los alumnos con barreras educativas, lo que ocasiona que algunos de ellos únicamente les indiquen actividades de entretenimiento y les ayuden a los alumnos a su integración en el grupo.

Palabras clave

ambientes de aprendizaje, diversidad, formación inicial, Inclusión.

Introducción

La inclusión educativa es un tema que ha tomado gran relevancia en los últimos años, basada en los derechos universales que cualquier persona debe tener y en el principio de igualdad y equidad que garantiza un trato igualitario para todos los individuos. Los maestros de las instituciones formadoras de docentes son testigos, en algunas ocasiones, de la impotencia que presentan los estudiantes normalistas cuando en las escuelas primarias, asignadas para el desarrollo de sus práctica, encuentran a alumnos que son excluidos por parte de sus com-

pañeros o de sus maestros, niños con problemas de integración familiar y escolar o que se sienten relegados por tener un ritmo de aprendizaje diferente al de los demás, sin dejar de mencionar a los que presentan una necesidad especial de educación, en ocasiones el profesor de grupo o los mismos practicantes muestran disposición por ayudar a un alumno con alguna necesidad educativa diferente, pero no cuentan con las herramientas ni la preparación adecuada para hacerlo, lo que les hace sentirse inseguridad, frustración y preocupación al no poder enfrentar con seguridad prácticas profesionales bajo un enfoque inclusivo.

Las escuelas normales tienen la responsabilidad de preparar a los futuros docentes, es por eso que, esta investigación tiene la finalidad de conocer las experiencias sobre la formación que reciben los estudiantes de la escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez, ubicada en el Ejido Nuevo León del valle de Mexicali Baja California, de los Planes de estudio 2012 y 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, sobre la inclusión educativa, además, identificar las necesidades de formación que requieren los futuros docentes para atender con seguridad la inclusión en los diferentes centros escolares, permitiéndoles la creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las características diversas que se dan en un grupo de primaria. Cabe señalar, que el Plan de estudios 2012 ya no está vigente, y respecto al plan de estudios 2018 aún faltan tres generaciones por egresar, por lo tanto, es tiempo de identificar aspectos que se puedan mejorar en este tema para programar talleres, diplomados o cocurriculares que complementen la formación que el futuro docente requiere con relación al tema de la inclusión en las escuelas primarias. La relevancia de esta investigación radica en que aporta elementos teóricos y prácticos importantes para apoyar a la línea temática en la que se encuentra ubicada, pues su contenido está relacionado con la práctica docente que los estudiantes normalistas realizan como futuros maestros en servicio para atender la equidad e inclusión. Por lo tanto, se plantea el siguiente cuestionamiento que guía el camino de la presente investigación, ¿Cuáles son los aportes que los Planes de estudio 2012 y 2018 para la Licenciatura en educación primaria ofrecen a la formación de los alumnos de la escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez de Mexicali, B.C., para enfrentar los retos de una educación inclusiva en las escuelas primarias?

Revisión de la Literatura

La docencia es una profesión que implica mucho más que una preparación académica necesaria para poder desarrollarla, el docente no solo debe informar y transmitir conocimientos a sus alumnos, su labor es formarlos no únicamente en lo cognitivo sino en lo social y prepararlos para enfrentar los retos del contexto donde se ubican. Esta idea no surge propiamente de las necesidades educativas de los alumnos de primaria o de la preocupación de los padres de familia por buscar una mejor educación para sus hijos, esta tiene la intención de puntualizar el reto que representa para los docentes y los futuros docentes en su práctica pedagógica

habitual. El interés es centrarse en ellos como constructores sociales de una educación de calidad porque son los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos. La Inclusión educativa, es ante todo una filosofía de acción que se hace cargo, se responsabiliza, de todos los alumnos que componen el sistema educativo, no sólo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Escarbajal (2010, p. 415)

El concepto que nos orienta en la discusión sobre lo que es importante considerar en términos de la relación de la convivencia en las escuelas con el aprendizaje, está especificado en lo que se considera una escuela inclusiva, de lo cual, varios autores han escrito y coinciden con lo expresado por Baeza (2007, citado por Díaz 2014) “Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes” (p.2). Estas instituciones deben favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y enseñar el valor de las diferencias, además de promover la colaboración y solidaridad como base para que los niños aprendan a convivir en un ambiente democrático sin actitudes discriminadoras.

Existen también varias definiciones del término inclusión, sin embargo, la definición que se considera como la más específica es la siguiente: “La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.). Es común que algunos docentes confundan el término inclusión con el de integración, tal vez porque tienen un objetivo en común: insertar a las personas dentro de la sociedad, sin embargo, la inclusión implica un cambio profundo en la forma de trabajar dentro de un aula y requiere de maestros preparados, porque dentro de esta la escuela se adapta para atender las necesidades de los alumnos con características diferentes, mientras que la integración se refiere a que las personas que presentan una discapacidad son las que deben adaptarse a los sistemas que ya existen.

La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales, (Stainback y Stainback, 1984), citado por Grau, Álvarez y Tortosa, (2014, p. 48).

La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.

Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

Se busca la equidad y la excelencia para todo el alumnado y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.

La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

El maestro es y seguirá siendo un modelo por seguir, poniendo el ejemplo de responsabilidad, empatía, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, diálogo, entre otros valores, en suma, la actitud es el punto crucial que lo identifica. Pero habrá que tener muy claro que es él, quien ha de llevar realmente a cabo los cambios que las reformas educativas requieren, actualmente, en el ciclo escolar 2022-2023, sigue vigente el Plan de estudios 2017 Aprendizajes clave para la educación básica, el cual incluye dentro de sus principios pedagógicos el siguiente:

Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje: Los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.

De igual manera se empiezan a aplicar los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en la cual se distinguen la inclusión y la equidad como uno de sus cinco pilares. El docente es el que está frecuente y verdaderamente en convivencia con los alumnos, es, además, quien conoce las necesidades o diferentes ritmos de aprendizajes de sus estudiantes, por lo tanto,

deberá de utilizar sus competencias para implementar actividades de mediación que permitan lograr que sus educandos se desarrollen de manera adecuada ante la sociedad. Una actitud positiva o negativa ante la necesidad de los cambios es clave para que éstos se puedan dar. Es de vital importancia, por tanto, que se cuide el aspecto humano de la docencia, que se activen prácticas innovadoras y que se diseñen estrategias didácticas adecuadas a la realidad de su centro de trabajo, asumiendo las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, fomentando un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.

Resulta contradictorio que siendo este aspecto una parte importante del perfil deseado en un profesor de primaria, este no encuentre apoyo o sugerencias en el programa de estudio que le permitan orientar el trabajo con alumnos que requieren una inclusión real dentro del aula, por lo tanto, al no tener una preparación adecuada para enfrentar este tipo de necesidad, el maestro hace adecuaciones al programa y trabaja con ellos de la manera que él considera apropiada, logrando una integración del alumno pero no el avance académico.

La necesidad de un nuevo papel del docente ocupa un lugar destacado en la práctica educativa actual, ante la necesidad de construir nuevos modelos de formación y de renovar el trabajo en las aulas. El papel de este nuevo maestro incluye el manejo de competencias adecuadas para el diseño de estrategias didácticas que faciliten al alumno un aprendizaje significativo. El profesor idóneo es caracterizado como un profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo y más que guía debe ser un buen mediador de los procesos educativos. La pregunta es, ¿las escuelas normales están realmente proporcionando a los futuros docentes las herramientas que necesitan para asumir ese rol del nuevo docente?, para que sean capaces de crear ambientes inclusivos idóneos para el mejor desarrollo de sus estudiantes.

En el Plan de estudios 2012 la malla curricular integra una serie de cursos, los cuales, aportan elementos a la formación inicial de los futuros docentes, estos se encuentran distribuidos a lo largo de los ocho semestres que dura su formación en la escuela normal y que fortalecen la formación de los futuros docentes en el ámbito de la inclusión educativa. Este plan se conforma de cinco trayectos formativos, entre ellos, el trayecto psicopedagógico, en el que a partir del tercer semestre se contempla el curso de Adecuación curricular con cuatro

horas a la semana cuyo propósito es que el estudiante normalista interprete el sentido de los planes de estudio de la educación básica para que, a partir de ello, pueda flexibilizar el currículo, las metodologías y los proyectos integradores, tomando en cuenta los requerimientos culturales, lingüísticos y particulares de sus alumnos, acordes con su desarrollo. Con estos elementos, es factible que seleccione y diseñe diversas estrategias didácticas pertinentes para el trabajo con los programas de estudio del nivel educativo donde le corresponda trabajar, desarrollando la capacidad de analizar, seleccionar, diseñar y aplicar situaciones didácticas con estrategias adecuada; además en este mismo trayecto, pero en quinto semestre se ubicaba la asignatura de Atención a la diversidad con cuatro horas a la semana donde se pretende promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva social de la diversidad capaz de generar recursos educativos que inciden tanto en el fortalecimiento de los educandos como en la generación de condiciones favorables a su aprendizaje en un marco de aprecio a las diferencias individuales. Desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente. Identificar ámbitos de problemática y líneas de intervención prioritarias en la educación básica susceptibles de ser atendidas por los docentes de este nivel educativo que permitan favorecer la equidad de género, la inclusión educativa y social de los educandos con discapacidad o en situación vulnerable, así como el diálogo intercultural. En el séptimo semestre se ubica la asignatura Atención educativa para la inclusión con cuatro horas a la semana, la cual, tiene como propósito principal que los estudiantes se apropien de los conceptos básicos relacionados con la Educación Inclusiva, reconozcan sus fundamentos legales tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y adquieran herramientas que les permitan realizar adecuaciones para planificar de manera diversificada a fin de minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrentan los alumnos.

Este tipo de saberes son imprescindibles para el desarrollo de actitudes y prácticas inclusivas el interior de las escuelas, en el entendido de que la inclusión no es únicamente que los alumnos con alguna discapacidad asistan a la escuela regular, en su sentido más amplio se relaciona con eliminar las barreras que pueden obstaculizar la participación y los aprendizajes de todos los alumnos, de tal manera que el futuro docente deberá estar preparado para atender a la diversidad en el aula de clase, pues muchos alumnos –sin importar su condición intelectual, física o psicológica- pueden enfrentar obstáculos y dificultades en su

proceso de aprendizaje, porque no se consideran, sus diferencias en cuanto a estilos y formas de aprender; es por ello, que la actuación del docente cobra especial relevancia, pues las estrategias que éste plantee al interior del aula podrán determinar el éxito o las dificultades de sus alumnos.

Por otra parte, el Plan de estudios 2018 para la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, contempla cuatro cursos para el fortalecimiento de la inclusión educativa, dando inicio en el tercer semestre y culminando en el sexto, además, se vinculan entre ellos y contemplan a la inclusión educativa como un principio que sustenta el desarrollo integral de niños, jóvenes y adolescentes.

En el tercer semestre se ubica el curso de Educación Socioemocional, con una duración de cuatro horas a la semana. Este curso está diseñado con el propósito de que el estudiante desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes.

En cuanto al cuarto semestre el curso denominado Atención a la diversidad, con una duración de cuatro horas semanales tiene el propósito de promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva sobre la atención a la diversidad en las aulas y centros escolares, desde un enfoque intercultural y a partir de una discusión interseccional, como punto de partida para entender ciertas formas de desigualdad, y con ello poder generar estrategias de intervención en el aula que fortalezcan el desarrollo educativo de niños y niñas, en un marco derechos humanos.

En el quinto semestre se contempla el curso de Educación Inclusiva, con una duración de cuatro horas a la semana. El presente curso tiene el propósito de promover el reconocimiento y la revaloración de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos. Crear ambientes propicios para el aprendizaje, reconociendo la diversidad en los procesos de adquisición del aprendizaje de cada estudiante.

Para el sexto semestre se contempla el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, con una duración de seis horas, el cual tiene el propósito de seleccionar, aplicar y

evaluar estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, contribuyendo al sano crecimiento del estudiantado de educación primaria, bajo el marco de la Educación Inclusiva que orienta el programa de Educación Nacional, en ambientes de aprendizaje incluyentes, mediante la recuperación de vivencias anteriores, las cuales les hayan permitido generar saberes previos, la contrastación de los mismos y la reflexión de experiencias, para recrear estrategias eficientes en la práctica educativa que impulsen el desarrollo de estrategias socioemocionales y favorezcan el crecimiento significativo del normalista y del estudiantado de primaria.

Con base en la revisión y el análisis de los cuatro cursos se puede identificar que, todos pertenecen al trayecto formativo de bases teóricas metodológicas para enseñanza, además, de considerar que, en los cursos establecidos para el tercer, cuarto y quinto semestre se han contemplado cuatro horas de trabajo, mientras que para el sexto semestre se consideran seis horas por semana.

Se asume que el nuevo docente desarrolle una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la diversidad y el trabajo en equipo; sea capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolle y ayude a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir.

Lograr que la práctica docente permita romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogeneización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo con un alcance exploratorio pues permite comprender las experiencias de los alumnos, para así detectar las necesidades y características del grupo de estudio, se desarrolló en dos momentos, el primero durante el ciclo escolar 2018-2019 con 62 participaron alumnos que cursan tercero, quinto y séptimo semestre en la

escuela normal, de los cuales el 22.5% estaban por egresar del Plan de estudios 2012 y el resto con el plan 2018. En un segundo momento, en el ciclo escolar 2021-2022, se aplicó el mismo cuestionario a los 22 alumnos de octavo semestre.

La presente investigación está orientada bajo un paradigma cualitativo, desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (1991, p. 364) La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Atiende a un estudio con alcance exploratorio, retomando a Hernández, Fernández y Baptista (1991, p. 70) Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.

Para la realización de esta investigación nos apoyamos en el Método de interpretación fenomenológico, desde la perspectiva de Álvarez y Gayou (2003, p. 85), refiere a una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales.

Resultados

En cuanto a la información que los alumnos normalistas tienen sobre ambientes de aprendizaje bajo un enfoque inclusivo con base en la formación recibida en la escuela normal; se realizaron algunos planteamientos iniciales con la finalidad de conocer si los estudiantes normalistas comprendan los términos: Inclusión e integración educativa, pudiendo comprobar que del primer momento solo 14 de los 62 pudieron definir ambos términos y establecer la diferencia entre los mismos, 8 dieron respuestas erróneas y 40 los definieron de manera ambigua o no muy clara. Mientras que de los 22 alumnos del segundo momento 17 pudieron definir ambos términos y 5 lo hicieron de forma incorrecta. Por lo tanto, se observa que en el plan 2012 una minoría de los alumnos identifican los conceptos mientras que en el plan 2018 denotan mayor dominio de este tema.

La siguiente pregunta, refiere a la estancia en las escuelas primarias de práctica, y al cuestionarles que si han identificado niños con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del aula, solo 8 contestaron que no y el resto, 54 siendo la gran mayoría afirmaron que sí, mientras que 17 del segundo momento respondieron que sí y 5 que no, lo que permitió

confirmar que, durante su formación inicial como docentes, los alumnos sí se enfrentan a esta situación, además que pueden identificar cuando en el aula se encuentra algún niño con una NEE .

El siguiente cuestionamiento fue, se enfocó a saber sobre la capacitación con la que cuentan para crear un ambiente de aprendizaje adecuado para estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo como resultado que, 31 participantes del primer momento respondieron que no, 9 manifestaron que sí, pero con apoyo del docente de grupo y 22 dijeron que en algunas ocasiones. Por otro lado, de los estudiantes del ciclo escolar 2021-2022 8 dijeron que no, 8 que sí, cuando el docente titular los apoyaba, 6 respondieron que con frecuencia se han sentido con las herramientas necesarias para atender.

Se planteó un cuestionamiento relacionado con la manera en que los estudiantes han apoyado a los niños que han presentado alguna NEE, por lo que, 9 estudiantes de la primera etapa comentaron que haciendo lo que les indicaba el maestro titular, 32 respondieron que los apoyaban más emocionalmente que académicamente y 21 dijeron que de manera personalizada ayudándoles a hacer las actividades. Del segundo momento 12 comentaron que los apoyaban más emocionalmente que académicamente y 10 lo hacían de manera personalizada al ayudarles con sus trabajos escolares.

Lo que refiere a las opiniones que tienen los futuros docentes respecto al enfoque inclusivo en educación primaria desde los aportes de las asignaturas de los planes de estudio 2012 y 2018 se les preguntó que si consideraban que las asignaturas que han cursado, relacionadas con inclusión y ambientes de aprendizaje, habían aportado para una preparación significativa para atender estos aspectos en las escuelas de práctica, resaltando que, 32 respondieron relativamente poco, 22 que no como lo necesitaban y 8 consideraron sí, las asignaturas aportaron a su preparación en gran medida para atender las diferentes situaciones enfrentadas. De los estudiantes encuestados durante el segundo momento 14 manifestaron que fue poca la preparación recibida, 7 que no como lo hubieran querido y 3 dijeron que sí recibieron herramientas básicas para su atención. De Acuerdo con los resultados obtenidos solo una minoría de los alumnos tanto del plan de 2012 y 2018 comentan que las asignaturas cursadas en las escuelas normales, sí les aportaron una preparación significativa.

Discusión

Partiendo del planteamiento de Baeza (2007, citado por Díaz 2014) “Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes” (p.2). Con base en lo anterior, se plantea que los futuros docentes tienen muy buena disposición para el trabajo colaborativo y para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), pero no sienten que hayan recibido la preparación suficiente para apoyar el desarrollo y el avance académico de los alumnos con barreras educativas para la participación y el aprendizaje, es por ello, que se sienten que no cuentan con las competencias ni herramientas básicas para enfrentar el reto que representan ante la diversidad de necesidades de los alumnos, lo que ocasiona que algunos de los estudiantes normalistas únicamente les indiquen actividades de entretenimiento y les ayuden en su integración con el grupo.

Conclusiones

Se concluye, afirmando que la educación para la convivencia inclusiva debe ser replanteada en la escuela, lo cual, es un reto para el nuevo docente pues demanda nuevas formas de enfrentarla, diferentes actitudes y prácticas que incluyan a la totalidad de las personas que la forman, exigiendo una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Aunque en ambas mallas se incluyen cursos significativos para preparar a los docentes en formación en este aspecto, se debe considerar que en ocasiones los cursos les son asignados a profesores que no tienen la preparación adecuada o que, por situaciones de suspensión, por pandemia durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 y por paro laboral de varios meses durante el último ciclo mencionado, no se pudieron desarrollar los contenidos académicos de la manera adecuada.

El preparar ambientes para atender las necesidades de su grupo, buscando un aprendizaje significativo y la inclusión adecuada dentro del aula, junto con la carga administrativa de los docentes, hacen de la mediación una tarea ardua y en ocasiones complicada, sin embargo, los logros que se alcanzan a través de una buena mediación y de una correcta planeación de estrategias, son altamente satisfactorios y el principal motivo para que el maestro siga adelante trabajando con entusiasmo

Actualmente los estudiantes normalistas observan diferentes situaciones que les impiden mantener una actitud positiva respecto al ejercicio de la docencia: Trabajo mal remunerado y sin el reconocimiento social pues existen demasiadas expectativas sobre los profesores, lo que los lleva a sentirse desmotivados y en ocasiones les hace olvidar el verdadero sentido de la profesión. Pese a lo anterior, deberá poner en juego sus saberes y habilidades, lo que hace necesario que él mismo se apropie del proyecto de enseñar, que esté plenamente

convencido de su función mediadora, pero, sobre todo, que esté dispuesto a innovar para lograr el cambio y que no tema enfrentar el reto de trabajar a través de prácticas inclusivas.

Es importante buscar los medios para capacitar a los futuros docentes en estrategias para el desarrollo del trabajo académico con los alumnos que presentan alguna necesidad educativa diferente a la mayoría de sus compañeros, es decir, propiciar las condiciones para apoyar el aprendizaje de todos.

Mientras que en el Plan 2012 se contaba con tres asignaturas relacionadas con el tema de la inclusión y el del 2018 son cuatro los cursos con los que se cuentan, el panorama se vislumbra más alentador pues la Malla curricular del Plan 2022 para la Licenciatura en educación primaria, que estará vigente a partir del ciclo escolar 2022-2023, cuenta con cuatro cursos en la parte nacional y seis en la autonomía curricular estatal, los cuales aportarán aprendizaje y experiencia en el manejo de situaciones de inclusión y en la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para atender la diversidad en el aula.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Baeza, J. (2007). *Educación inclusiva y tareas de la orientación*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Díaz, N. (s.f.). *Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile*. https://www.academia.edu/1169138/Escuela_inclusiva_construcci%C3%B3n_democr%C3%A1tica_de_sociedad_en_Chile
- Escarbajal Frutos, A., (2010). EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>
- Esteve, José (s.f.). *La imagen social de los profesores. 10 años de participación institucional*. Consejo Escolar de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf
- Grau Company, S., Álvarez Terue, J. D., & Tortosa Ybáñez, M. T. (2014). ¿ES POSIBLE LA INCLUSIVIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 45-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791005>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Secretaría de Educación Pública (2011). Reforma Integral de la Educación Básica. Plan de estudios 2011. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para Educación Integral. Plan y programas de estudios 2017. México.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJEScCLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012.
https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Secretaría de Educación Pública (2018) Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>.

Capítulo 36. El tema a considerar “Las Fichas como Estrategia en el trabajo docente”

María Antonieta Isabel Jurado Muñoz

Escuela Normal De Naucalpan

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.36>

Resumen

El presente trabajo es un escrito en el que se muestra la forma que se viene trabajando en los cursos a base de una estrategia que ha permitido alcanzar en forma completa los propósitos fundamentales del docente quien pretende hacer de las fichas didácticas un medio para dar enseñanza individualizada, con el fin de que cada estudiante tenga la secuencia, continuidad y seguimiento de un curso derivado del Plan de estudios, con el fin de que logre los propósitos planteados en dicho plan. Se puede decir que es una estrategia ya que a base de fichas se tienen los contenidos, ejercicio y evaluaciones en un solo formato. Se parte de conocimientos previos, se presenta el nuevo conocimiento, se adquieren evidencias, y por último evaluaciones.

Durante la pandemia de COVID 19 fueron de gran utilidad porque se trabajó en línea y todo se hizo en forma virtual por la plataforma de classroom

Palabras clave

Estrategia, docente, fichas,

Introducción

Al trabajar dentro del aula cada maestro busca diferentes maneras de preparar su trabajo para presentarlo a sus alumnos y así procurar que el estudiante aprenda y así cumplir con el programa de la materia que se atiende, de allí que en ese afán se ha organizado una forma de trabajo que ayude al seguimiento del curso aun sin estar todos los alumnos presentes en el salón de la clase.

Durante mucho tiempo he procurado ir variando el tipo de ejercicios con los que pueda a evidenciar el avance en el conocimiento y además que ayude a tener a la mano todos los trabajos de los alumnos. De esa forma determine el trabajo en las fichas.

Las fichas son ejercicios diversos que se envían a los alumnos y ellos los resuelven para una vez realizados puedan ser devueltos al profesor para su revisión y calificación

Se elabora una ficha con los elementos necesarios para que den cuenta que el alumno puede resolverlas solo y esa es una muestra de que, si sabe lo que se pide, si ya sabe cómo hacerlo y lo resuelve bien o muestra que no lo puede hacer o lo resuelve en forma incorrecta

Revisión de la Literatura

La ficha didáctica es una técnica que se propone desde a finales del siglo XIX con el objeto de individualizar la enseñanza en el 2001. Al encontrar un artículo en el que se presentan resultados de una investigación hecha por Alfaro y Chavarría (2003) en la Universidad de Costa Rica denominado “Uso de las fichas didácticas....” Pude obtener algunas definiciones que se obtiene de los maestros en servicio:

- Di Rosa G. (1974) Las fichas son un medio, que es el mejor para adaptar la enseñanza a los escolares que la poseen y a las circunstancias en las cuales se encontraron.
- F. Mory (1964) Las fichas son la preparación escrita del trabajo de clase concebida para determinado alumnado y su sustitución de la lección expositiva y rutinaria del maestro.
- Valero (1975) Las fichas en su totalidad forman un sistema de enseñanza programada el cual debe ser consolidado para su uso adecuado y correcto.

La ficha didáctica es una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza, buscando que todos los estudiantes sistematicen en forma precisa los propósitos del Plan de estudios.

Con estas definiciones puedo decir que para mí las fichas son un medio para darle secuencia y continuidad al contenido del Curso, siguiendo el Plan de estudios, para individualizar la enseñanza, buscando de todos los estudiantes alcancen los objetivos y propósitos que se nos determina en dicho plan.

En otro artículo en el que se pretende hablar específicamente de la enseñanza en el nivel secundario se utilizan las fichas haciendo una aclaración entre las diferencias que existen entre la sec. general y la técnica; y le asigna a la primera la posibilidad de que los alumnos que asisten a ella logren una carrera universitaria, mientras que los alumnos de la sec. técnica al egresar se integran al mercado laboral, puesto que se les capacita de una Técnica que les de esa posibilidad. Claudia Jacinto (2013).

Se encontró también como en diversos lugares se usan fichas distintas también denominadas didácticas por la intensión con la que se manejan como la ficha periodística, la ficha de comics, y en argentina hay dichas legales y en Colombia hay fichas demandantes todas ellas son llamadas también Fichas didácticas.

En cuanto a la estrategia decimos que es un constructo retomado de los términos militares al que se le determina como el arte de proyectar y dirigir. Es una serie de acciones muy meditadas y encaminadas a lograr un fin determinado, es un procedimiento a través del cual se toman decisiones en un escenario determinado con la intensión de conseguir algo.

Para educación en el desempeño de la práctica docente, se observa una preocupación por parte de los maestros por desarrollar una práctica docente reflexiva, atractiva, interesante e interactiva, esto se convierte en un reto para los mentores porque implica esfuerzos para planificar secuencias didácticas.

(Díaz Barriga, 2010, 2012). “La estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos, en sí, se enfoca a la orientación del aprendizaje. Dicho de otra manera, la estrategia didáctica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La complejidad que implica la concreción en el aula de la visión de los enfoques pedagógicos, genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas (Díaz Barriga, 2012).

Una estrategia cuenta con tres fases en las que se presentan una serie de actividades mediante las cuales se llegara al propósito un tema en espacial mediante un trabajo específico. Ejemplo:

Nombre de la estrategia : utilidad de los números con signo	
PARTES DE LA ESTRATEGIA	SERIE DE ACTIVIDADES

1a. Fase Conocimientos previos	Actividad 1(tabla numérica)
	Actividad 2(coordenadas del cuadrante del eje cartesiano)
	Actividad 3 (a la derecha positivos a la izquierda negativos)
a. Fase Nuevo conocimiento	Actividad 4 (historia de números con signo)
	Actividad 5 (avance en la recta numérica según el signo)
	Actividad 6 (suma de números con signo)
	Actividad 7 (reducción de términos semejantes)
	Actividad 8 Problemas para resolverse mediante la reducción de términos)
3a. Fase Evaluación	Actividad 9 (resolución de problemas)
	Actividad 10(examen)

El docente es el maestro de grupo que atiende un Curso en especial y se esmera en hacer lo que considere necesario para dirigir el proceso de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

En la escuela Normal se están preparando los estudiantes para ser docentes y por ello son llamados docentes en formación

Metodología

Esta metodología solicita la forma en la que el docente tenga a la mano el avance de cada alumno para dar evidencia de lo que está aprendiendo. Si se generaliza una forma de trabajo en la que participen todos entonces tendremos la evidencia de que se va avanzando.

En la escuela en la que realizo mi trabajo durante varios años he trabajado con fichas y cada año los alumnos opinan que les gusta esa forma en la que procuro que todos tengan la oportunidad de darse cuenta que van avanzando en su aprendizaje.

El procedimiento es el siguiente:

Se tiene a la mano el programa del curso, la distribución de los temas, el calendario escolar, el horario con ello se van elaborando las fichas en las que se presenta la solicitud de hacer un trabajo en especial que cumpla con los requisitos para cumplir con aquello que tiene que hacer bien de nuestra asignatura.

Se aclara que en el Plan 2018 se llama cursos, pero en el Plan 1999 se llamaban asignaturas y antes se les denominaba materia de cualquier forma somos titulares de una de ellas.

En este momento se atienden los Cursos de Didáctica de las Matemáticas en Educación Básica del tercer semestre y Análisis e Interpretación de Datos en el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES)

Se van presentando las fichas en el desarrollo del semestre, se ha procurado que en ellas se vaya desarrollando la resolución con diferentes grados de complejidad, conforme se va avanzando en el semestre se va elaborando un portafolio y al concluir un semestre se les pregunta a los estudiantes si les gustó esa forma de trabajo y si están de acuerdo del desarrollo del mismo.

La respuesta siempre ha sido afirmativa lo que me ha permitido continuar trabajando así sabiendo de antemano que se ira realizando el trabajo en forma eficiente.

Resultados

Desde antes de la pandemia por COVID 19, ya se venía trabajando con fichas, pero en la plataforma de Classroom fue para mí toda una gran facilidad y los cursos se cubrieron enteros trabajando con las fichas didácticas, los lunes por ejemplo se subía a la plataforma la ficha, la que se debería entregar el viernes, se revisaba y luego se aclaraban las dudas y los alumnos que querían podían volver a realizar lo que habían hecho mal lo que permitida que siempre las fichas se iban resolviendo bien.

En un anexo presentare algunas evidencias del trabajo con las fichas y de las afirmaciones que les gustan y que se sienten complacidos de esta forma de trabajo.

Discusión

La discusión debe analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores.

Agraciadamente en uno de los artículos leídos, las fichas son usadas en primaria, en un grupo del quinto grado, y leí que sus resultados fueron muy enriquecedores y estoy segura que los resultados que ofrecen, son muy similares a los míos.

En el regreso seguro presencial a la escuela ha sido un tanto más complicado porque los estudiantes no usan la plataforma como antes y las fichas en fotocopia sufren algunos percances sin embargo vamos integrando el portafolio en su mayoría, al mismo ritmo, aunque hay dos que tres que se van retrasando, pero lo hacen a fin de cuentas todo.

Conclusiones

Al concluir el escrito puedo decir que logre lo propuesto, se llevó a cabo una forma de enseñanza individualizada, se utilizaron las fichas y se le dio secuencia y continuidad al contenido de un curso,

Que va siguiendo el Plan de estudios, y puedo decir que la mayor parte de los jóvenes alcanzan los propósitos que se nos determina en dicho plan.

Referencias

- Alfaro Valverde y Chavarría (2003) “Uso de las fichas didácticas en 5º. Educación de primaria”. Visión de educadores San Ramón. Revista Educación, Vol.27 No. 2 2003 pp103-119. Universidad de Costa Rica. San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027208.pdf>
- Brousseau, Guy (2007)” Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas” 1a. Edición Buenos Aires, Argentina: libros del Zorzal 2007. 128 pp. Traducido por Dilma Fregona
- Grupo comunicar. (1995) “Fichas Didácticas” Comunicar, No.4 marzo de 1995. Grupo Comunicar. Huelva, España <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800732.pdf>
- Guillen de Rezzano, Clotilde. (1955)”Didáctica General” decimo segunda edición. Ed. Kapelusz, Argentina
- Jacinto, Claudia (2013) “La formación para el trabajo en escuela Secundaria, reflexión y crítica y como recurso”. Revista Propuesta Educativa, No. 40, noviembre 2013.pp 48-63. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf>
- Navas Villar Alejandro (2014) “La ficha de demandas como instrumento de acercamiento entre la Universidad y Tercer Sector”. Revista Interuniversitaria en formación del profesorado. Vol. 28 No.2 mayo-agosto 2014 PP. 63-77 Universidad de Zaragoza, Zaragoza España. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840007.pdf>
- Pereira e Ferreira, Carolina (2011) “La ficha limpia, aplicabilidad e implicaciones”. Revista

Logos, Ciencia y Tecnología. Vol. 2 No. 2 enero-junio 2011 pp210-218. Policia Nacionalde Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751800015>

Capítulo 37. La importancia del trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje en educación primaria

Valeria Esmeralda Sainz Aguilar
Dafne Yorghet Saucedo Alvarez
José Gabriel Cota Campoy

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.37>

Resumen

La presente investigación, surge del interés por conocer las perspectivas que tienen los docentes sobre la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje, así como sobre las características del proceso de comunicación y colaboración dentro del aula. Dentro del escenario teórico, se indagó por medio de diferentes autores lo relacionado. Se aplicaron treinta entrevistas semiestructuradas en las escuelas Prof. José Ríos Tánori y Prof. José LaFontaine para la recaudación de datos, permitiendo identificar de qué manera el trabajo colaborativo favorece la convivencia escolar, el impacto, el desarrollo de habilidades y competencias en los educandos.

Palabras clave

Comunicación, colaboración, trabajo colaborativo.

Introducción

El aprendizaje colaborativo forma parte del modelo constructivista donde la educación se idea como un proceso de socioconstrucción, es decir, busca dar apertura a la diversidad y la tolerancia, por ello es muy importante que en las instituciones educativas se estimule la comunicación asertiva a través de diversas actividades, donde se incite al educando usar la expresión oral ya que si aprenden a comunicarse no se complicará el aprender a trabajar de manera colaborativa, lo cual permite desarrollar factores en ellos tales como la cooperación, la generosidad, solidaridad, la escucha y la sana convivencia con diferentes puntos de opinión, habilidades que del aula puede llevar a su vida diaria, adquiriendo un aprendizaje significativo.

La comunicación es un proceso fundamental en una persona para su crecimiento en sociedad ya que contribuye a establecer nexos entre personas, compartir emociones, sen-

timientos e intercambio de opiniones, lo que posibilita al individuo la oportunidad de desarrollarse en sociedad, es decir, se considera de suma importancia que se estimulen habilidades comunicativas mediante experiencias donde se incite la expresión oral dentro de las aulas.

Por lo cual es importante fomentar en los alumnos el trabajo con sus semejantes, porque el aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos (González, 2017). De esta manera podrán reforzar y crear su conocimiento en equipo, lo cual traerá como resultado un aprendizaje mayor y más significativo.

Es preciso mencionar que la infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, en la actualidad una de las principales preocupaciones es la sana convivencia áulica y escolar, se puede observar en las instituciones, segregaciones de alumnos, malas relaciones interpersonales. Por lo cual es necesario que el docente aplique estrategias de interacción y relación entre los educandos, que promuevan el trabajo colaborativo y que permitan el desarrollo de características en la personalidad, útiles para la toma de acuerdos y para el mejoramiento de la sociedad

En la presente investigación se espera aportar a la creación de una conciencia más crítica por parte de los educadores para que prioricen el trabajo colaborativo dentro de las aulas, a pesar de las dificultades que se puedan presentar por las características que algunos estudiantes, es relevante considerarlo puesto que se debe tomar a consideración los beneficios que trae esta manera de trabajo debido al intercambio de información en el aprendizaje logrando ser significativo y los nexos que se pueden lograr entre ellos.

Revisión de la Literatura

Las relaciones sociales ayudan al alumno a construir su aprendizaje, sustentando lo en lo que menciona Vigotsky (como se citó en Venet y Correa, 2014) en su teoría sociocultural donde expone que el proceso del niño se va dando por etapas, para él son las personas las que le brinda el ambiente al niño y le ofrecen las herramientas como el lenguaje, la escritura y símbolos, es decir, el niño va aprendiendo con ayuda de otros, a este proceso lo denomina zona de desarrollo próximo (pp. 8-9).

En la definición de Vigotsky (como se citó en Venet y Correa, 2014) menciona que “la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (p. 8). En ella se

combina la comunicación y la colaboración para su desarrollo potencial. El autor hace énfasis en las interacciones sociales, donde menciona que en el ámbito escolar es fundamental que exista la interacción entre estudiantes y adultos, porque de esta manera el individuo aprende por medio de actividades compartidas, en otras palabras, en colaboración con los demás.

Por otro lado, la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget (como se citó en Robledo, 2013) menciona que:

El desarrollo se refleja en cambios cualitativos en los procesos y en las estructuras cognitivas del niño. Así mismo pensaba que todos los niños pasaban por estas fases en el mismo orden, pero no necesariamente a la misma perspectiva, Piaget propuso que el desarrollo se efectúa mediante la interacción de factores innatos y ambientales. Conforme el niño va madurando, interpreta a partir de lo que ya conoce. De esta manera, cumple un papel activo en su propio desarrollo (p. 12).

El autor establece que el desarrollo del niño se va dando en etapas, las cuales se las denomina como sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Al igual que Vigotsky menciona el proceso del niño etapas solo que él no especifica las etapas, para ambos son las personas y las relaciones sociales quienes le ofrecen al niño herramientas y habilidades en su desarrollo.

Con respecto al aprendizaje colaborativo, se destaca que para Johnson y Johnson (1999), la más influyente teoría sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la interdependencia social; quienes sostienen que la forma en que ésta se estructura, determina la manera en que los individuos interactúan. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, donde las personas estimulan y facilitan los esfuerzos de otros por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, que se caracteriza porque las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro (p. 8).

Guardia (2009) define, comunicación como un “proceso interactivo e interpersonal. Proceso en cuanto se producen etapas, e interactivo e interpersonal, porque ocurre entre personas y está compuesto por elementos que interactúan constantemente” (p. 21). Los educandos dentro del aula interactúan constantemente, por lo cual, la comunicación no siempre se utiliza para compartir conocimientos ya que a través de esta dinámica pueden intercambiar inquietudes, experiencias, dudas o algún tipo de intercambio de información poniendo en práctica la interacción entre compañeros o maestros.

Figuerola y Partido (2014) definen, colaboración como la “forma de intercambiar ideas, saberes, experiencias en una relación académico-académico, que se caracteriza por brindar la oportunidad de interrelación, interacción del tú con el otro, con los otros” (p.10). Lo antes mencionado se lleva a cabo en las aulas de educación primaria derivado a que los alumnos comparten tiempo entre ellos, además, el trabajo colaborativo se da con el objetivo de lograr un fin en común. Realizar tareas en conjunto favorece el conocimiento que se cree, porque se toma en consideración diversos puntos de vista haciendo un ambiente enriquecedor de información, sustentándolo en Guitert y Giménez (como se citó en Podestá, 2014) quienes mencionan que “el trabajo colaborativo es un proceso en que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo” (p. 4).

La Secretaría de Educación Pública (2011) menciona, en su Plan de Estudios, las principales características del trabajo colaborativo, requiriendo ser inclusivo, favorecer el liderazgo compartido, el intercambio de medios y recursos, así como el ejercicio de la responsabilidad y corresponsabilidad. Desde esta mirada se argumenta que se requiere promover el trabajo colaborativo para preparar a los estudiantes para la vida en sociedad (p. 12).

El Modelo de Gestión Educativa Escolar (MGEE) define el trabajo colaborativo como:

La expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover... que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan (SEP, 2011, pp. 95 y 96).

Trabajar de manera colaborativa implica el desarrollo de ciertas habilidades, Guitert (como se citó en González, 2017) menciona, que “aprender a trabajar de forma colaborativa implica desarrollar ciertas habilidades vinculadas con la formación como organizar y planificar el trabajo, toma de decisiones, trabajar en equipos interdisciplinarios y desarrollar habilidades de relación y comunicación” (p.7). El docente tiene la tarea de ser constante en las actividades a trabajar en conjunto, además de crear ambientes de respeto para crear una comunicación favorable en colectivo.

La Secretaría de Educación Pública (2011) señala, que “el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales,

sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo” (p.25). Lo anterior mencionado hace referencia al quehacer docente, ya que éste tiene la función de mediador en la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, respetuoso, equitativo e inclusivo.

Metodología

La investigación es considerada como un proceso de recogida y de análisis de información con una finalidad en concreto, como bien lo dice Bisquerra (2018): “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento” (p. 4).

Al diseñar este estudio se parte de la pregunta central la cual genera un objetivo general, que guía y cuida de cada una de las fases hasta la conclusión de este trabajo: Investigar la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje en educación primaria, en el cual se observan los conceptos descritos en el marco teórico.

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Hermosillo, Sonora, la aplicación del instrumento fue dirigida a 30 docentes en servicio, desde primero a sexto grado dentro de un contexto urbano y durante el ciclo escolar 2022-2023; situándonos en grados de la primaria Prof. José Ríos Tánori y la primaria Prof. José LaFontaine. La población de estudio osciló los rangos de edad de los 29 a los 49 años, el tiempo en servicio frente a grupo de las entrevistadas iban de los 16 hasta los 27 años.

En este proceso de indagación es imprescindible utilizar la técnica de recolección de datos por medio de una entrevista semiestructurada la cual consta de seis preguntas relevantes al tema, se eligió trabajar con ella ya que permite obtener información más completa acerca del objetivo de estudio, la cual, definida por Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2017) como una:

Conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito de realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo (p. 164).

Se presentó el instrumento utilizado a expertos para su validación con anterioridad a su aplicación para la recolección de datos, tal como menciona Hernández (2014) la vali-

dación de expertos se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con expertos en el tema. Posterior a ello se hizo un balance final al analizar los resultados de forma crítica comparado con los resultados encontrados por otros autores.

Resultados

Este proceso de construcción social como estrategia de trabajo colaborativo entre alumnos permiten crear aprendizajes más completos al estar evidenciando los puntos de vista de una manera más crítica, desde la experiencia de cada individuo en un tema determinado. Como resultado de esta investigación se resalta que el 100 % de los docentes encuestados tiene un punto de vista positivo al trabajar estrategias colaborativas con sus alumnos de nivel primaria.

La mayoría de los docentes mencionan que el trabajo colaborativo, permite al alumno el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, de organización, comunicación y liderazgo aportando así varias ventajas a su proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de esto el educando se torna más participativo y abierto a recibir información nueva y diferente a la suya, respetando la opinión de los demás de tal forma que sabe que la producción realizada en colaboración está construida a base de opiniones críticas y reflexivas.

A lo largo de la investigación se vio que, desde la perspectiva del docente en servicio, cual es el impacto que encadena en la comunicación y colaboración realizar estas estrategias, lo que más resalta es la mejora de ambientes de trabajo y convivencia entre los alumnos, fomentando de igual manera el desarrollo cognitivo de los educandos.

Los docentes comentan que el trabajo colaborativo entre alumnos conlleva a tener un grado más de responsabilidad por el motivo de que no solo te favorece o desfavorecerá no realizar el trabajo, sino que afectará tanto de manera positiva como negativa la participación de cada individuo al trabajo final.

Al aplicar estrategias de trabajo colaborativo nos permite desarrollar producciones más elaboradas tratando de que el alumnado no solo tome como primera opción su punto de vista si no que tenga posibilidades de adquirir conocimientos de diferentes individuos respetando la opinión crítica de cada uno e ir reconstruyendo una nueva producción tomando en cuenta lo antes ya mencionado. La intención de estas estrategias es desarrollar en el educando la capacidad de reflexionar analíticamente permitiéndole reconocer sus habilidades,

destrezas, fortalezas y debilidades, para permitir que construya sus conocimientos a base de transformaciones críticas.

Discusión

Entre los beneficios de este modelo educativo se encuentran: el desarrollo del individuo en colectivo, habilidades para saber escuchar las ideas de otros, ser crítico con las ideas expuestas por los demás, reformular las opiniones de sus compañeros y reconstruir su pensamiento en procesos de análisis para centrarse en la toma de las mejores decisiones, así como reflexionar sus acciones y, por ende, sus consecuencias.

Mediante el proceso del aprendizaje colaborativo el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje. El objetivo del docente consta en darle las herramientas necesarias al alumnado para propiciar un aprendizaje significativo. Por su parte, Casamayor (2010) afirma que, el aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva, potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje (párr. 10).

Conclusiones

El aprendizaje colaborativo inicia con procesos graduales que se van desarrollando de forma individual en cada uno de los miembros de un grupo, que se comprometen con el proceso de aprendizaje propio y de los demás; se genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros para luego anclarlo a sus saberes previos y propiciar un nuevo aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje como proceso de construcción social se adquiere con la utilización de métodos de trabajo grupal, que promueven habilidades y cuyo objetivo de aprendizaje es la interacción y el aporte de conocimientos de cada integrante para crear nuevos aprendizajes, producto de la interacción entre compañeros.

La adquisición de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, que son competencias del individuo para salir adelante ante sus retos y problemas, ayuda a disminuir el aislamiento, favorece la autoeficiencia y fomenta actitudes de respeto hacia los compañeros del grupo. De igual modo, el asumir la responsabilidad compartida genera en el alumno nuevos conocimientos.

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo se enfrenta a la resistencia del trabajo en

grupo o en equipo y a las malas estrategias de aprendizaje planteadas en modelos educativos que no promueven el trabajo en equipo y olvidan la importancia de la riqueza que aporta al aprendizaje la contribución de cada miembro del grupo.

Referencias

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (julio-septiembre, 2017). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación de Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Figueroa, L., y Partido, H. (mayo, 2014). Instituto de Investigaciones en Educación: una mirada histórica. Desafíos, horizontes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283132980001>
- González, C. (junio, 2017). *La colaboración virtual docente para diseñar situaciones de aprendizaje Mediadas por Tic en Educación Física*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/viewFile/20186/22346>
- González, G. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Vol. 4, Núm. 2. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040441.pdf>
- Guardia, N. (2019). *Colección pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. Vol. 25. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040441.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: México, D.F., McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Johnson, D. y Johnson R. (1999) Aprender juntos y solos, AIQUE, Cap. 1 Aprendizaje e individualista. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf
- Podestá, P. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC*. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires. Argentina. Recuperado de www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/374.pdf
- Robledo, B. (2013). *El trabajo colaborativo en los alumnos de educación primaria*. (Tesis universitaria pedagógica nacional unidad 161). Recuperado de <http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/20robledomaganabeatriz.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora*. Educación Básica. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-estudio-2011-guia-para-la-educadora-campos-formativos>
- Venet, M. y Correa, E. (2014). *El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia practica pedagógica*. Vol. 10. Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/775/793>

Capítulo 38. Impacto de la investigación como estrategia para la inclusión educativa

Francisco Jacob Gómez Contreras
Edier Ortega Cardoso
Manuel Gallegos Castrejón

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.38>

Resumen

La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, como institución de educación superior no está exenta de este nuevo devenir histórico y específicamente ha promovido desde una lógica de la prevención como formadora de docentes, atender las necesidades del contexto institucional y potencializar las diferentes áreas y campos de estudio académico con los recursos alternos lo más cercanos posible, como son el uso de las tecnologías de la información y comunicación, siendo estas el nuevo vínculo de comunicación entre los docentes y los estudiantes normalistas; por lo que, bajo este nuevo panorama, la práctica docente se centra en el hacer cotidiano del maestro y se está transformado en un elemento básico de análisis y reflexión, es decir, el mismo “maestro”, el cual va construyendo los esquemas didácticos y metodológicos necesarios para la inclusión educativa, donde día con día va haciendo del aula presencial el espacio propicio para la enseñanza y el aprendizaje interactivo y significativo, porque como institución de educación superior debe cumplir con la encomienda de “formar docentes” eficaces y eficientes, y por eso, se hizo un análisis de una investigación como estrategia para la inclusión; cuyo propósito fundamental es identificar y valorar las estrategias que implementan los maestros para desarrollar los contenidos curriculares, así como también los docentes en formación en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Esto con la finalidad de asegurar el logro del perfil de egreso de acuerdo a los enfoques del plan de estudios 2018, Para el desarrollo de la investigación, como unidad muestral se focaliza a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y Telesecundaria, al personal docente, a través de este proyecto se ha impulsado la búsqueda, exploración, investigación, comparación, análisis y reflexión sobre el quehacer de la práctica profesional que realizan los docentes y los alumnos de educación básica para ir construyendo su formación integral.

Palabras clave:

Investigación, estrategia, exploración, inclusión, interactivo.

Introducción

La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ); como institución de educación superior, tienen la encomienda principal de “formar docentes para Educación Básica; en for-

ma específica en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria”; tomando en cuenta, que su objetivo es aplicar estrategias didácticas fundamentadas en el constructivismo que favorezcan la formación de una cultura epistémica que coadyuve en la solución de problemas cotidianos del entorno y para favorecer una cultura inclusiva en la institución, es necesario desarrollar políticas cuyo eje central sea la inclusión, esta debe de impregnar en todos los ámbitos escolares desde la gestión hasta la planeación, permitiendo todas las decisiones pedagógicas utilizando recursos de manera flexible, para que los docentes cuenten con los apoyos para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo a través de la implementación de actividades de capacitación y actualización, todo esto con la finalidad de proporcionar en los docentes en formación una buena comprensión del enfoque de la educación inclusiva y así hacer un buen papel en el desarrollo de contenidos en las instituciones de educación básica, pues es necesario organizar los apoyos pertinentes para atender la diversidad. Asumiendo el compromiso de formar docentes competentes en el ámbito laboral, tal como marca el plan y programa de estudios 2018, donde establece que el perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Por lo tanto, comprende las competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades y contenidos a desarrollar y que a continuación se citan: **genéricas** las cuales solucionan problemas, utilizando un pensamiento crítico y creativo, donde el docente en formación aprende de manera autónoma para fortalecer el desarrollo personal, generando proyectos innovadores de impacto social y educativo, utilizando las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica y creativa en el ámbito de las habilidades lingüísticas y comunicativas en la diversidad de contextos; en las **profesionales** utiliza conocimientos y contenidos curriculares de planes y programas vigentes de Telesecundaria, articulando el conocimiento y su didáctica para conformar marcos explicativos eficaces, relacionando con otros contenidos de otras disciplinas con una visión integradora e innovadora para propiciar el aprendizaje en los docentes en formación, utilizando estrategias y recursos para hacer una valoración de los saberes en la licenciatura en telesecundaria y español con una visión de la práctica docente para el desarrollo y logro de competencias, utilizando las TIC y las TAC para favorecer la significatividad de los procesos cognitivos; y en las **disciplinares y/o específicas** determina criterios y recursos de aprendizaje para la adaptación de situaciones de aprendizaje relevantes, duraderos y significativos, reconociendo las condiciones socioculturales y psicosociales en diversos contextos. Al interior de las aulas de clase en su interactuar constante, aplicando las diferentes estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje, en el recorrido de dicho proceso, se pensó en un proceso planeado de manera sencilla y práctica; viéndolo dentro de lo que Casanova (1992) denomina diseño no experimental, mismo que resulta más pertinente para valorar procesos de la tarea educativa, el diseño considerado ayudó a comprender la experiencia cotidiana y el curso interno de los acontecimientos escolares. En vez de controlar y medir, se procedió a la aplicación de estrategias como la observación y la entrevista para valorar y entender por qué sucede y describir lo que se está haciendo, sin perder de vista lo deseable.

Los rubros que se toman en cuenta son: Rasgos del perfil de egreso de los estudiantes, Inclusión educativa, ambientes de aprendizaje, trabajo entre pares, trabajo de prácticas, trabajo colaborativo, didáctica, metodología, evaluación de los aprendizajes, en los estudiantes. El dominio de competencias de formación profesional, en el estudiante normalista las va adquiriendo y fortaleciendo con el avance que se va teniendo de acuerdo al currículo del plan y programas de estudio en los diferentes semestres de la licenciatura que están cursando.

Marco teórico

La inclusión es una forma de solucionar varios problemas educativos causados por la exclusión como la pobreza, analfabetismo, condición social, origen, raza, religión, etc., por eso la escuela debe de prever las estrategias necesarias para incluir a todos los alumnos y maestros en el proceso educativo.

El actuar profesional del quehacer de los maestros con los estudiantes es favorecido con la aplicación de estrategias metodológicas, actividades de actualización docente, vinculación de contenidos, retroalimentación de saberes, implementación de la planeación docente diaria de clases, oportunidades de participación académica para los estudiantes y docentes, etc., por ello, el fortalecimiento académico se ha visto favorecido a través de la implementación de diferentes eventos al interior de la escuela (conferencias, paneles, presentación de ponencias, concursos de diferente índole e implementación de talleres, cursos, foros, etc.) los cuales favorecen la formación de los estudiantes, observándose el impacto de éstos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de algunos estudiantes que realizan prácticas de conducción en educación básica y asistencia a congresos, intercambios académicos, estadías académicas en diferentes escuelas normales; asimismo la realización de convenios de colaboración, toda esta dinámica de interacción educativa, da cuenta del impulso a la gestión académica institucional.

En nuestro ámbito la escuela es la que debe de cambiar para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva “asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno a título individual. La tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula” (PARRILLA, 1996: 174).

Por ello, ahora es una necesidad cambiar nuestra visión de escuela y en este sentido, si estaríamos transitando hacia la inclusión educativa, porque la diversidad contiene diferen-

cias específicas y generales que manifiestan los seres humanos, como son: la forma de pensar y de ser, de estar en el contexto educativo, las actitudes que se toman, la manifestación de los valores, etc., situaciones que son importantes tomar en cuenta en los procesos para generar la participación de los estudiantes sin distinción alguna y que a pesar de la diversidad tienen igualdad de derechos y obligaciones en el desarrollo de su vida cotidiana y académica.

“El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (ECHEITA, 1994: 67).

Si analizamos la integración de los alumnos nos quedamos a medias, porque por ser pobres, por su religión, por raza o por alguna discapacidad, etc., son excluidos, sin embargo, se debe atender a todos y aún más al que presente mayor necesidad de atención; para ello, la mejor opción es realizar un análisis de las problemáticas que se dan en el aula desde la visión de atender el aprendizaje sin barreras, para que no nos impiden acceder al aprendizaje, porque la inclusión concibe o implica que el sistema educativo tiene la obligación de educar a todos, eliminando barreras y ofrecer el acceso al currículo para garantizar una educación de calidad.

“La lucha social, la batalla en una sociedad inclusiva, que facilite el acceso y participación de todos, pasa pues inicialmente por eliminar la desigualdad que suele asociarse a determinadas manifestaciones de diversidad, para garantizar precisamente que algunas formas de diversidad se mantengan (las de los ricos frente a las de los pobres, las de los que tienen información frente a los que no, etc.) frente a otras, entrándose así en una dinámica que niega la igualdad de base” (PARRILLA, 2006: 124).

La inclusión educativa garantiza el derecho de ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando mayor atención a quienes presentan problemas de exclusión o de marginación, dando oportunidad a todos los estudiantes que fortalezcan su participación, aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias que ayudan a mejorar y hacer la transformación de la educación en una acción más justa, equitativa, con objetivos y políticas que impacten en la diversidad de contextos, fortaleciendo las competencias, genéricas, profesionales y disciplinares del perfil de egreso que establece el plan y programas de estudio vigente de licenciatura.

Metodología

La educación inclusiva, equitativa y de calidad, promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”, para ello incorporó como una de sus metas “garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”.

De ahí que surja la hipótesis: “¿Tras el confinamiento, la sistematización de la práctica docente y el interés por la vinculación de actividades académicas virtuales ha ido en aumento para fortalecer la formación de los docentes?”. Con el intercambio de experiencias y reflexiones se ha ido aceptando el cambio de paradigmas en la enseñanza inclusiva con base en la modalidad virtual. Desde esta óptica, la reflexión, el análisis e interpretación de la práctica docente inclusiva es vista como una actividad indispensable para conocer de manera específica las posibles adecuaciones en los estilos de enseñanza y en las estrategias didácticas que utilizan los maestros en el desarrollo de la aplicación de los planes y programas de estudio vigentes. La práctica docente se caracteriza por ser dinámica, creativa e innovadora, (por sus constantes cambios), contextualizada (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio) y compleja (porque posee los rasgos de cualquier actividad pensante: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos). (Vergara, 2016, p. 75). Pero ¿cuál es la opinión de los estudiantes en formación sobre sus maestros?, ¿qué piensan sobre los estilos de enseñanza que aplican, sobre su metodología de trabajo que usan, sobre los materiales didácticos y objetos de aprendizaje que utilizan?, a grandes rasgos ¿qué piensan sobre la práctica docente en si misma? Los imaginarios de los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de la Educación Secundaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria no son otra cosa que significados que dan al interpretar la realidad, está manipulada o influenciada por factores internos como lo son el contexto geográfico, las costumbres y tradiciones; por factores externos tales como los ámbitos políticos, sociales y culturales y/o por los medios tecnológicos de la información y comunicación; es tanto el dominio e influencia de estos pensamientos que lo conllevan a robustecerse y transformarse en un imaginario social, “estos definidos como construcciones mentales, representaciones, códigos socialmente compartidos que le otorgan sentido a la realidad”. (Landázuri, 2008, p. 11). Al ser legítima la existencia de imaginarios dentro de una comunidad escolar, es a su vez significativo que puedan ser específicos de las relaciones académicas que se viven en la práctica docente y la influencia de esta sobre los docentes en formación inicial. Por lo tanto, los imaginarios tenderán a reinterpretarse conforme los dictados que la misma sociedad manifieste. Entonces, “el imaginario social visto como un campo de lucha y de complejas y asimétricas relaciones de poder; es reconstruido por los hombres mediante un corpus de narraciones, discursos, relatos, cosmo-

visiones y mitos”. (Basail, 2008, p. 400). Los imaginarios sociales permitirán a los docentes en formación encontrar huellas que puedan interpretarse con la visión de su presente, por medio de testimonios importantes en torno a los diferentes contextos. Por lo anterior, se entenderá en una primera instancia por medio del método cualitativo y utilizando las técnicas de la encuesta y la entrevista, para obtener, clasificar y evaluar la información de un trabajo de campo, a través del cual, se recupera el contexto de la escuela normal como un espacio de Imaginarios; con significado social donde articulan sujetos transformadores de la cultura y de su propia práctica docente

Para llevar a cabo este análisis se toma como muestra específica del universo la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, los grupos de los diferentes semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y Telesecundaria; plan de estudios 2018; la referencia a estos grupos se da a partir de que son los únicos grupos con el cual se ha trabajado de manera directa, el recorrido curricular del plan de estudio 2018 antes y durante el confinamiento. Por otro lado, también son los únicos grupos que he observado la práctica docente de cuatro catedráticos con los cuales han interactuado de manera indistinta antes y durante la pandemia. De acuerdo con la Declaración de Incheon de la UNESCO, la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los docentes en formación, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. La educación inclusiva sustenta y favorece la conformación de la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, lo que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo y una sociedad que reconozca y acepte la diversidad como un fundamento para la convivencia social, que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, la autodeterminación, la contribución a la vida comunitaria y el pleno acceso a los bienes sociales. Un asunto más identificado sobre evaluación de los aprendizajes tiene que ver con las estrategias valorativas de los aprendizajes logrados por los estudiantes en actividades de cierre de semestre. En este sentido, se consensó seguir llevando a cabo foros de cierre de semestre, donde estos compartan las experiencias significativas en cada asignatura, quizá a través de ponencias, ensayos o artículos de opinión, porque estos espacios permiten conflictuar al estudiante sobre los aprendizajes adquiridos e insertarlos en espacios donde a partir de sus afirmaciones, se propicia la discusión grupal con relación a los logros alcanzados por asignatura auxiliados del trabajo colaborativo, estrategias de enseñanza, uso de recursos didácticos y tecnológicos, y diferentes formas de evaluar, entre otros. Vale la pena señalar que en cuanto a la correspondencia entre estrategias de evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje, se encontró que en la planeación si se explicitó, lo cual se corrobora

con la opinión de algunos estudiantes quienes señalan que hubo congruencia entre los contenidos trabajados, ya que en las evaluaciones se les cuestionaba precisamente sobre ello; no obstante, es fundamental reconocer que en algunas asignaturas hizo falta congruencia entre lo trabajado con lo evaluado, lo cual es un asunto urgente de atender para evaluar de manera más justa y en correspondencia con lo que se planea y se trabaja en el aula.

Otros elementos de diagnóstico son los referidos a las actividades de acercamiento a la práctica, sobre este rubro, a partir del desempeño de algunos docentes en formación en las escuelas de educación básica, donde llevaron a cabo sus jornadas docentes, se aprecian fortalezas como dominio de contenidos, avances en el diseño de planificaciones, desarrollo del lenguaje y de la expresión oral, buena comunicación entre los agentes educativos, dominio y aplicación del Plan de Estudios 2011 de educación básica, como guía de la práctica docente, manejo de las tecnologías en apoyo a la intervención docente, uso de referentes teóricos para retroalimentar las actividades, interés por mejorar sus prácticas pedagógicas, participación activa en actividades académicas en las escuelas, buena organización en algunos estudiantes en relación con las actividades académicas de la institución, desarrollo oportuno de la evaluación en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre).

Sin embargo, durante las jornadas docentes de los estudiantes normalistas también se han logrado detectar situaciones como poca modulación de la voz; falta de control de grupo; escaso dominio de contenidos, insuficiente uso de tecnologías; la necesidad de utilizar referentes teóricos para retroalimentar los contenidos abordados; falta de compromiso profesional para vincularse en actividades académicas propuestas por las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales.

Por eso, se tiene la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como una condición prevaleciente importante y determinante. Asimismo, se reconoce que los docentes en formación tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna, por lo que, se busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo.

La educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos

y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad”, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Para ello, se debe seguir trabajando sobre tres niveles de intervención: 1. Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa. 2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente. 3. Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios.

Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje. También busca eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela al promover el aprendizaje de todo el alumnado.

La inclusión debe ser concebida como un beneficio no solo para las personas vulneradas o los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. En este sentido, uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos para formarse en la interculturalidad y comprender la diversidad como una fuente de enorme riqueza cultural.

Resultados

Otro punto medular de esta investigación es que para el análisis y reflexión de la práctica docente se consideraran las acciones profesionales del quehacer de los maestros, las cuales consideramos a continuación: La planeación didáctica, metodología de trabajo, vinculación de contenidos, retroalimentación de contenidos, uso y aplicación de recursos y herramientas tecnológicas y evaluación de los procesos.

Para cada uno de estos rubros se irán rescatados los pensamientos y creencias de la comunidad escolar, entendida esta, como la información empírica por parte de los estudiantes; para que en una segunda instancia se pueda hacer una valoración del ¿por qué? y el

¿cómo? Estos argumentos que se desarrollaron, han establecido encuentros o desencuentros. Lo interesante a nuestro entender tras este análisis de la información es observar como a lo largo de este tiempo de pandemia la práctica docente ejercida por el catedrático y la interpretación que tiene de esta el docente en formación, puede desencadenar un sin número de matices desde relaciones de poder y autoritarismo, hasta relaciones de armonía y compañerismo, esto nos conlleva a pensar en la posibilidad de estar interpretando a una cultura escolar específica con todos sus bemoles y que a nuestro juicio no han sido estables, dado que se han ido transformando con el acontecer de los meses, con discursos que pueden ir de lo sublime a lo trágico o viceversa, una muestra clara de lo cambiante que son las condicionantes sociales y los imaginarios de los sujetos mismos.

El acercamiento y el contacto directo con el escenario pedagógico, permite reconocer y entender la dinámica que se genera en el interactuar docente-alumno; este análisis de lo cotidiano permite entender mejor la naturaleza de los procesos de la realidad escolar. Por lo tanto, la formación de los docentes en formación en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y Telesecundaria, se va construyendo en su interactuar con lo cotidiano de la práctica docente; esa serie de acciones que se emprenden para desarrollar y afinar el vínculo maestro- alumno con un propósito de aprendizaje definido.

La continuidad formativa constituye un proceso permanente de preparación de profesionales para un tipo específico de trabajo -la tarea docente- caracterizada por el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste permanente de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos a sujetos concretos, en contextos socioculturales y educativos determinados. (Diker, 1997, p. 209).

Contribución que se hace con el estudio. A partir de estas reflexiones se identificarán las fortalezas y/o debilidades que la práctica docente enfrenta con la nueva realidad, lo que permite hacer eficiente la aplicación del Plan y Programas de estudio actual; fortaleciendo con esto los perfiles de egreso de los estudiantes normalistas, de tal manera que se garantice el logro de las competencias profesionales y disciplinares, para que sean capaces de hacer frente a las necesidades que se presentan en la educación básica.

Con seguridad, la reflexión y la discusión que se genere a partir del análisis del presente documento enriquecerán las estrategias para elevar la calidad de la práctica docente y, por ende, los procesos de formación de estudiantes en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y Telesecundaria.

Ofrecer una educación de calidad donde se aplique la equidad y la igualdad, en este sentido la formación docente se inserta en los enfoques generales de la educación inclusiva; el perfil de egreso define de manera precisa las metas que debe de transitar el estudiante al termino de los estudios de su carrera, ese grado viene siendo el resultado del aprendizaje sistemático a lo largo de su proceso de formación por el estudiante, donde cada uno es responsable de su aprendizaje, los maestros son los tutores encargados de hacer el acompañamiento respectivo a lo largo de su formación académica en los ámbitos sociales y familiares en que se desenvuelve el estudiante, esto está muy relacionado con el perfil de egreso para tener un logro de manera positiva.

Discusión

A medida que los docentes en formación avanzan en los grados escolares encontraran más oportunidades para trascender y poner en cada momento que se requiera un pensamiento crítico con el fin de ir engranado muchas ideas que les permitan adquirir una base conceptual para explicar el entorno social donde se desenvuelve llegando a ser personas responsables de todo un proceso de formación que les permite ir creciendo en el contexto analítico y critico constructivo, que les va a permitir lograr una calidad que empuja hacia el éxito despertando la capacidad de un campo más abierto hacia la adquisición de aprendizajes que les permita un mayor crecimiento y maduración en el andamiaje que deben de compartir constantemente para que a diario se viva en armonía logrando los propósitos en el enfoque pedagógico que debemos de tomar muy en cuenta con sus respectivas orientaciones didácticas y sus organizadores curriculares, llegar al desarrollo de habilidades, los docentes en formación con un pensamiento amplio autónomo y creativo, hablar de un perfil de egreso es muy impactante porque ahí se puede palpar como se está preparando el docente en formación para aplicar la diversidad de conocimientos que ha adquirido a lo largo de su formación educativa que le van a permitir desenvolverse de manera eficaz porque sabe aplicar las competencias que se requieren en los campos disciplinares donde se desenvuelve la labor educativa del maestro en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, en el desarrollo curricular debe hacer frente a las tareas de diseño, adecuación y rediseño para valorar el modelo inicial a partir de la investigación curricular, los diseños curriculares deben de responder a las características de la comunidad educativa inclusiva, no elaborar otro nuevo modelo curricular, sino dar impulso fino enriquecedor al existente, tomando en cuenta el aporte que ofrece la realidad en el diseño que se complementan y se llega a su consolidación mediante la investigación rigurosa, llegando a alcanzar la base firme en el campo de la innovación educativa que se logra a través de actividades reflexivas y bien cimentadas de manera permanente que le permite llegar a la profesionalización a través de las transformaciones positivas en las conductas, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza, el desarrollo pedagógico debe de dirigirse a enfrentar al docente de manera respetuosa en su propia práctica con una direccionalidad eficaz que le permita estar en el contexto del logro de las competencias curriculares que tiene una relación constante en el ámbito psicológico, porque nos permite visualizar la madurez personal, el dominio de habilidades y estrategias hacia la resolución de

la diversidad de problemas, la retroalimentación es algo muy prioritario para la fijación de los aprendizajes y así ir introduciendo la innovación en nuestra práctica diaria a través del saber trasladar una teoría o metodología a las formas de hacer en el aula.

Conclusiones

Las prácticas profesionales de las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Español y Telesecundaria resultan impactantes en el proceso del docente en formación; porque se forman, en esa tarea de cambio profundo sin duda complejo pero necesario para llegar a la solución de los problemas que se observan con mayor frecuencia y preocupación como la violencia, fracaso escolar y desmotivación; se deben de tener firmeza y eficacia en el dominio de los contenidos para facilitar el movimiento de mejora en la escuela, adoptando una perspectiva interactiva y empezar a pensar y hablar de los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje, la institución es una forma de mediación en dicho proceso, en el cual se centran las problemáticas educativas con el propósito de encontrar respuestas para comprender la complejidad de las jornadas docentes. Por eso, la práctica de jornadas docente es muy importante ya que a través de ella, el docente en formación adquiere las herramientas necesarias utilizando la diversidad de estrategias y métodos que permitan el enriquecimiento de aquellos alumnos que iniciaron con el andamiaje académico con el fin de transformar para adentrarse en el mundo del conocimiento y luego compartirlo con los estudiantes; lo cual le permite guiar, innovar, crear y poner sus saberes al servicio de los demás, promoviendo acciones de pertenencia en los miembros, intercambiando ideas que permitan generar objetivos comunes y métodos que permitan vislumbrar una educación de calidad que responda con eficacia en la resolución de problemas escolares.

Futuras líneas de investigación

En las futuras líneas de investigación del Departamento de investigación e innovación educativa se tomarán en cuenta los objetivos y metas que se persigue lograr en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, se toma en cuenta lo siguiente: práctica educativa en educación básica, currículo cognitivo y productivo, ingenio y creatividad, expectativas de innovación, prudencia y paciencia, inclusión educativa, diversidad ante la interculturalidad, estas formas referidas estarán sujetas a una constante revisión por los responsables de este departamento.

Referencias

- ARNAIZ S., Pilar, (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- AINSCOW, Mel y Tony BOOTH, Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.
- ARNAIZ, Pilar; Ma Dolores HURTADO y Francisco Javier SOTO, 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario, Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.
- BARTON, Len, Superar las barreras de la discapacidad, Madrid, Morata, 2008.

- Basail, A. (2008). *Fronteras del imaginario: concatenaciones y bifurcaciones latinoamericanas*. En Basail, A. (ed.), *Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural*, México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Basail, A. Landázuri, G. y Baeza, M. (2008). *Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural*. México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, núm. 48, junio de 1999.
- Basail, A. (2008). *Fronteras del imaginario: concatenaciones y bifurcaciones latinoamericanas*. En Basail, A. (ed.), *Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural*, México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación: última reforma publicada 01-12-2016”, en Diario Oficial de la Federación, México, SEGOB, 2016. Consultado el 9 de febrero de 2018 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf
- Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Traducido y adaptado por Gerardo Echeita et al., FUHEM, OEI, 2015.
- LÓPEZ MELERO, Miguel, (2004). Construyendo una escuela sin inclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaya: Aljibe.
- MORIÑA, Anabel. (2004). Teoría y Práctica de la educación inclusiva. Málaya: Aljibe.
- PARRILLA, Ángeles, (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa. No. 2, 19-24.

Capítulo 39. Impacto de Jornadas Docentes de Estudiantes de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Educación Secundaria, Plan 2018

Eliazar Benitez Nava
Aide López Herrera
Sinuhé Gómez Olascoaga

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.39>

Resumen

Las actividades de acercamiento a la práctica, con base en el desempeño de los docentes en formación en las escuelas de educación básica donde llevaron a cabo sus jornadas docentes, se aprecian fortalezas como dominio de contenidos, avances en el diseño de planificaciones, buena comunicación entre los agentes educativos, utilización del Plan de Estudios 2011 de educación básica, como guía de la práctica docente, manejo de las tecnologías en apoyo a la intervención docente, uso de referentes teóricos para retroalimentar las actividades, interés por mejorar sus prácticas pedagógicas, participación activa en actividades académicas en las escuelas, buena organización en algunos estudiantes en relación con las actividades académicas de la institución, desarrollo oportuno de la evaluación en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Durante las jornadas docentes se aprecia que los docentes en formación van afinando las actividades que se llevan en las aulas de las instituciones donde son asignados de ahí depende el prestigio académico de alumnos y maestros de nuestra institución, a través de las prácticas docentes se aprecia que es la mejor vía para transitar y aprender implementando estrategias que son funcionales porque le dan direccionalidad, sentido y significado a las actividades planeadas que se están realizando al interior de las aulas donde conducen docentes en formación a través de la implementación de la investigación, punto prioritario para lograr realizar el conocimiento que nos ayuda a transformar los pensamientos cognitivos, para el desarrollo de la enseñanza y el logro eficaz del aprendizaje, se debe de tomar muy en cuenta el proceso de actualización con una excelente participación sistemática de maestros y alumnos manteniendo un equilibrio emocional e inteligente con un clima de ambientación favorable en las aulas para poder enseñar y aprender de forma asertiva, dando algunas recomendaciones a los docentes en formación para lograr atender el proceso que se sigue para llegar

al conocimiento; como individuos vivimos experiencias impactantes que pueden transformar y ayudar aceptar errores y fallos y llegar a conclusiones que nos van a permitir seguir aprendiendo situaciones nuevas sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionar cada momento en las actividades que estamos realizando para ir experimentando y descubriendo una direccionalidad fina de la importancia y esencia de la curiosidad como parte importante de la investigación.

Palabras clave:

Impacto, Jornada docente, Estrategia, Enseñanza, Aprendizaje, Investigación e innovación.

Introducción

Las jornadas docentes en los docentes en formación que están estudiando la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Plan 2018 se observa que el rendimiento en el horario de la mañana en la Escuelas de Educación Básica donde desarrollan sus jornadas docentes, es de mayor provecho para los alumnos y docentes porque hay mayor participación amena; pero por la tarde no sucede lo mismo decae porque se encuentran cansados el trabajo ya no reúne las características de ser impactante por tal motivo se propone que las instituciones por la tarde desarrollen las actividades extracurriculares para seguir manteniendo la motivación y el alumno siga rindiendo de manera eficaz en el campo donde se esté desarrollando realizando las actividades que le gusten. Los estudios existentes que se realizan muestran que los alumnos que destina jornadas curriculares por la mañana tienen mayor rendimiento de resultados académicos por eso se sugiere que por la tarde se atiendan actividades extracurriculares, aunque como señala Fernandez Enguita “parece difícil afirmar que haya evidencia suficiente para la defensa de cualquier tipo de jornada”.

Marco teórico

Ser docente en cualquier época implica compromiso, dedicación, amor y algo muy relevante que es identidad, concepto que permite múltiples abordajes, dependiendo del enfoque teórico elegido (Contreras, Rodríguez y Tellez, 2012). Por ejemplo, Hall (1997, p. 132) la concibe como “la definición de sí mismo que hace el docente”; es decir, aquella capacidad del profesor de ser objeto de sí mismo de manera continua, dando sentido a la experiencia e integrando lo que cree que es y lo que quisiera ser, pero también entre lo que fue en su periodo de formación y lo que es en su trabajo en el magisterio.

En este sentido, Cabrera, Alderete, Valadez y Pando (2001, p. 3) definen la práctica docente como “una experiencia donde acontecen las realizaciones humanas y los intercambios entre el objeto del conocimiento y los sujetos de la educación, en un proceso centrado en la búsqueda, el cuestionamiento y el debate con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento”.

Teniendo como base las ideas anteriores, se puede afirmar que quienes se encuentran inmersos y dados a la tarea de enseñar, han tenido que socavar meticulosamente el compromiso de lograr los aprendizajes esperados y los estándares curriculares contemplados en la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011a), donde afortunadamente se establece una conjetura particular; es decir, donde cada practicante formula el juicio peculiar y se compromete consumadamente en un solo eje.

Además de lo mencionado, es importante señalar que lograr aprendizajes significativos y de espectro cada vez más significativo en saberes sociales y de carácter académico, hace evidente sin duda que cuanto más se ve fortalecido éste, le ayuda al docente a determinar la vertiente facetica de la educación y de las políticas que se inmiscuyen en la misma; lo que para el alumno totalmente le favorecen en el aumento del coeficiente intelectual, una capacidad generativa y radicalizadora para siempre continuar aprendiendo.

Es justamente en este punto donde gira la educación contemporánea, pues Gimeno Sacristán (1992) hace casi dos décadas, consideraba que la práctica docente podía ser conceptualizada como una actividad predefinida, un proceso indeterminado y complejo, pero sin simplificaciones. Aunque otros autores (Doyle, 1977; Gimeno Sacristán, 1988; Pérez Gómez, 1988) han señalado que la práctica docente puede ser caracterizada por las siguientes situaciones: Multidimensionalidad, Simultaneidad e Impredictibilidad, lo que significa que en una clase hay sujetos heterogéneos, y por ello ocurren muchas situaciones a la vez, y pese a ello, hay factores que provocan cambios que la mayoría de las veces no se tienen contemplados (Rodríguez, García y Contreras, 2012).

No obstante, las ideas anteriores, dada la ardua labor que implica el formarse como profesor, es importante que los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Plan 2018 de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, se comprometan con rebuscar las características y peculiaridades del buen profesor, así como los diversos estilos de enseñanza, y otras pretensiones por construir comunidades de aprendizaje situado. Al respecto, Martínez (2008) menciona que la labor docente es muy ardua si se quiere llevar con éxito, alta responsabilidad, ética, compromiso con los estudiantes, con la institución y con la sociedad a la que pertenece.

En el diseño de las actividades que son tan prioritarias se sugiere tomar en cuenta las evidencias que permiten vislumbrar aquellas ideas impactantes que ayudan a lograr los aprendizajes esperados que definen con claridad y precisión lo que se espera que los alumnos

aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser por lo que deben estar presentes en el desarrollo y diseño de las estrategias didácticas donde se incluyan los contenidos que el alumno debe de aprender para acceder al conocimiento cada vez más complejo en un contexto de aprendizaje donde se revelan, conceptos, habilidades y actitudes que las actividades de aprendizaje deben de desarrollar; los aprendizajes que se planean tomando en cuenta los objetivos constituyen un referente fundamental para realizar una valoración que nos va a permitir ubicar el grado de avance de los alumnos de manera individual como grupal para reorientar y hacer los ajustes pertinentes a las necesidades particulares de los alumnos y su contexto, de los aprendizajes esperados se logra el desarrollo de competencias para la vida e impactando en su perfil de egreso, por eso es muy prioritario que al inicio de cada curso se dé a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar para ir valorando la conciencia de ese hacer de manera sistemática que se manifiestan en situaciones comunes de la vida cotidiana como en otras situaciones más complejas que contribuye a visualizar una problemática y emplear los conocimientos pertinentes para resolverla.

“Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). La manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los propósitos en contextos y situaciones diversas, por esa razón se usa el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2006; 11).

Objetivo

Los objetivos educativos desarrollados en la ENSAZ permiten vislumbrar la convergencia de esfuerzos para formar docentes con una sólida preparación en el campo de la educación que puedan desempeñarse a nivel regional, estatal o nacional, siempre con el reto de lograr que la planta docente comparta de manera oportuna los propósitos y se sume con acciones al cumplimiento eficaz de los mismos, se reconoce que a pesar de la resistencia de algunos docentes para comprometerse a transitar en este campo complejo de la educación, se va logrando que paulatinamente se sumen a estas políticas institucionales, dicho proceso se observa lento, requiere tiempo y esfuerzo, sin embargo, va impactando en la formación de los estudiantes, respondiendo a las expectativas de las programaciones de Educación Básica y en el rubro de jornadas docentes, con un alto nivel de rendimiento en el desarrollo de esta ardua tarea de enseñar, utilizando diversidad de metodologías que apoyan al proceso enseñanza y aprendizaje de los jóvenes en el desarrollo de las actividades planeadas.

Metodología

Una vez entendido que la tarea del docente es construir éxitos, porque se le entrega un grupo de alumnos al cual tendrá que formar para bien de sí mismos, de la sociedad y la nación en

general, se comparte la ideología competitiva de desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para la vida circunscrita en los conocimientos y la constante preparación en áreas de la epistemología personal y endémica de funcionalismo (SEP, 2011b).

Con la finalidad de construir un andamiaje fino en el proceso de aprendizaje estos deben de tener la característica de ser relevantes, pertinentes para el desarrollo de las clases con los alumnos, donde se promuevan diversas formas de interacción dentro y fuera del aula; organizado por maestros y alumnos, en tiempo y uso de materiales, pero siempre tomando en cuenta los aprendizajes esperados y ordenar las actividades a desarrollar en cuanto a tiempos, favoreciendo la evaluación sistemática que nos permite hacer una valoración de los beneficios obtenidos en el proceso de aprendizaje y hacer las modificaciones pertinentes si es necesario.

Ante ello, la formación inicial docente no se puede considerar momentánea o de solo curso superior pues existe la reflexión en torno a las actividades de iniciación por ser o estar contempladas en estrategias y no conglomerado de mera revisión de fórmulas o métodos pedagógicos. Esto se fundamenta en lo siguiente: no somos transmisores de conocimiento y por lo tanto no respondemos como estímulo de alto índice de conocimiento, la búsqueda es constante y es una tarea abierta a pensar cada momento cuando nos encontramos frente al dinamismo áulico, reflexionamos y establecemos autocritica para el mejoramiento autónomo (Salinas, 1997).

Aprender a aprender es un rasgo del paradigma contemporáneo y además define cómo el docente en formación aprende de la propia práctica experiencial al ejecutar la enseñanza frente a los ambientes que se desarrollan espontáneamente en las aulas (Pozo y Monereo, 2001); para ello, los docentes deben ser profesionales de la educación, así como desarrollar las capacidades intelectuales en los alumnos, potenciar significativamente el aprendizaje y explotar las aptitudes y estilos de los estudiantes.

Para los docentes en formación, antes de pasar a actividades específicas en la iniciación docente, es cabal reconocer que la práctica se transforma en base a las oportunidades de complejidad de caos cognitivo y falta de interés por aprender, ya que sólo así se fomenta la reflexión permanente de la función pedagógica y didáctica de la verdadera educación (Morduchowicz, 1997).

Además de lo señalado, es importante reconocer la interiorización de modelos educativos que hacen relevante la formación de docentes del presente siglo, y para ello, se atañe la continuidad del aprender a aprender con el aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con alumnos y colegas a fin de escuchar y apropiarse de las críticas constructivas y sugerencias citadas de la experiencia docente (Zorrilla, 2002).

La gestión escolar inicia en la medida que el docente logra esclarecer los objetivos de cada clase, establece los propósitos de contenidos temáticos, y sobre todo, cuando tiene presente la expectativa de un trabajo que Luchetti (2008, p. 70) propone como “matriz de formación docente que responde a las exigencias de la educación que implica formarse para atender:

- a) La educación permanente: por la actualización constante que requiere el progreso acelerado del conocimiento.
- b) La selección de contenidos: en la maraña de una red de información no siempre veraz y confiable adecuados a las necesidades actuales del conocimiento.
- c) La resolución de problemas y el trabajo por proyectos para lograr productos evaluativos”.

Partiendo de la consideración de esta matriz formativa, la selección de contenidos es una actividad que el docente en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, en Educación Secundaria, Plan 2018, tiene que desarrollar al momento de ejecutar sus prácticas de conducción, ya que los contenidos principalmente se encajonan en el rasgo conceptual y procedimental. Estos mismos, se acentúan en una articulación dicotómica de profesor titular de la asignatura en la estancia escolar y el trabajo del practicante normalista.

Ante ello, para no causar desconcierto en los alumnos normalistas, es recomendable utilizar actividades que se interconecten estratégicamente con las lecciones del profesor titular, pues el docente debe conjeturar las acciones a desarrollar posteriormente de la actividad de observación, misma que auxilia a los docentes en formación a dar continuidad en la elaboración de una secuencia didáctica.

Además de lo anterior, dado que los contenidos son el eje principal en la práctica docente, es necesario contar con el dominio de contenidos debido a que la identidad profesional pone de manifiesto representaciones faciales, actitudes y práctica de valores principalmente la equidad, tolerancia y respeto (Latapí, 2003).

Resultados

En este sentido, Marchesi (2007) explica que la figura del docente inicia en la intercepción tri-esférica: en competencias profesionales, de las emociones y la de la responsabilidad ética y social. Ampliando la concepción del autor mencionado, se llega a la interferencia de un acompañamiento de desafíos para trabajar con alumnos de secundaria en cuestiones de control de grupo.

Bajo la misma directriz de los contenidos, se encajona implícitamente el reconocimiento del profesor para con los alumnos, siendo una especie de sensación grata y ameritante para continuar trabajando en la enseñanza escolar. Por su parte, el profesor como promotor de los conocimientos debe acompañar la evaluación, como actividad que escolta de la mano al desarrollo de contenidos, aspecto formativo que conduce a los alumnos a la asimilación informativa y a la formación continua. De acuerdo con Airasian (2002), la evaluación es un proceso de obtener, sintetizar, e interpretar informaciones para facilitar la toma de decisiones.

No obstante, lo anterior, la evaluación constituye la manecilla principal girando derechamente e incitando a la reflexión que debe prevalecer en cada momento al llevar a cabo la enseñanza. Si bien se establece paralelamente con los contenidos, donde los alumnos al terminar un contenido del programa tienen que lograr los propósitos, la evaluación es un instrumento que más que medir y auxiliar a la asignación de una calificación, es un instrumento que ayuda a la transformación de la práctica docente, pues ello te conduce a reconocer que estás obligado a utilizarla en su diversidad de acuerdo al momento oportuno (Méndez, 2001).

Con base en las ideas expuestas anteriormente, la evaluación no tiene por qué ser una actividad esotérica para los docentes en formación, ni tampoco reducirse a medición sin sustento académico, sino que el juicio debe comprender una proyección no menoscaba de iniciación a la práctica docente, pero con apropiación de instrumentos evaluativos para reconocer

el diferencial de cada alumno, y servirse de guía en el continuo hacer de la enseñanza. Por tanto, evaluar para aprender sitúa un modelo alternativo que provoca la utilización de los saberes pedagógicos (Gallardo y Gil, 2011).

Dentro de las actividades que acercan a la práctica docente inicial, se considera la elaboración de secuencias didácticas que deben ser acordes a las respuestas y percepciones de potenciales diferenciales de los alumnos, pero nunca deben perder el ligamiento de conexión entre la estructura de las actividades inmiscuidas en estrategias. Esta producción contempla desde acciones formales, informales, simples y complejas, teniendo como sabido que están entrelazadas para llegar a los objetivos explícitos; además de que la planeación contempla la contextualización de la realidad, favoreciendo, en lo posible, la seguridad del proceso mediador, y en lo contrario, disminuir la improvisación y la incertidumbre (SEP, 1999).

Por todo lo mencionado, en la planeación se debe responder a criterios orientadores para desarrollar la secuencia formal de actividades de enseñanza, donde los contenidos giran y están organizados en una intención de aprendizaje y enseñanza, y donde la secuencia de contenidos se lleva a cabo en una programación consistente en actividades que se anticipan, se prevén para un espacio determinado y específico, frente a un grupo de alumnos.

Discusión

En palabras de Ciscar y Uría (1993), para secuenciar adecuadamente los contenidos de la enseñanza se establecerá coherencia lógica en la organización de la asignatura y planteamiento cíclico de los momentos en el proceso. De acuerdo a esta concepción metodológica de enseñanza desde la planeación de secuencias de contenidos, se facilitan los términos orientativos que matizan el círculo de atención a los alumnos que avanzan y tanto a aquellos que se retrasan en la apropiación del conocimiento.

En este sentido, la planeación no tiene por qué ser un requisito y sujetarse a la ejecución completamente lineal, sino que debe aprovecharse la parte flexible que la hace modificable, según los logros y dificultades que se vayan presentando en la enseñanza, pero para los practicantes debe ser sin lugar a duda el caudal que orienta la práctica educativa (Dean, 1993).

Además de lo mencionado, cada maestro tiene su propio estilo de enseñanza, caracterizándose por emplear diferentes técnicas, estrategias y materiales, siempre con el propósito de desarrollar en sus alumnos las habilidades, destrezas y actitudes convirtiéndolos así en personas competentes (Perrenoud, 2002 y Frade, 2008).

La planeación de la cual ya hablamos anteriormente es parte del ingenio previo en el que se establecen las actividades, recursos a utilizar, así como el producto que se quiere obtener. Todo ello con el fin de lograr aprendizajes reveladores en los alumnos, refiriéndonos a conocimientos que les sean relevantes, útiles y beneficiosos en su vida diaria (Coll, 1992).

Es una actuación en conjunto ya que, al planear, además de esperar resultados gratificantes, lo real es tomar en cuenta que el alumno sea capaz de usar los conocimientos fuera de la escuela (SEP, 2011a). Otro aspecto importante es que el alumno no solamente crezca en conocimientos, sino también como una persona con calidad condesciende, que sea capaz de razonar y resolver sus problemas. Una vez logrados estos objetivos, el alumno, compartirá y convivirá en armonía, consiguiendo una educación de calidad (SEP, 2011c).

Dentro de nuestras experiencias pedagógicas adquiridas en la práctica docente, resalta una de las formas más comunes y que más nos ha funcionado, ya que iniciamos explorando los conocimientos previos de los alumnos mediante una pregunta generadora partiendo de su contexto más cercano, ayudándonos de la técnica busca y contesta, la cual consiste en ubicar papelitos debajo de algunas butacas de los alumnos en donde encontrarán preguntas a las que tendrán que dar respuesta de acuerdo al tema tratado. El contexto en el que realizamos nuestras prácticas es rural, por tal motivo la observación no sólo sirve para esto, sino que influye de manera significativa en el manejo de recursos, así como en la enseñanza de los contenidos y, como consecuencia, también en el aprendizaje de los mismos.

Conclusiones

Las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español resultan impactantes en el proceso del docente en formación; porque se forman en esa tarea cotidiana y la institución es una forma de mediación en dicho proceso, en el cual se centran las problemáticas educativas con el propósito de encontrar respuestas para comprender la complejidad de las jornadas docentes. Por eso, la práctica de jornadas docente es muy importante, porque a través de ella, el docente en formación adquiere las herramientas necesarias para adentrarse en el mundo del conocimiento y luego compartirlo con los estudiantes; lo cual le permite guiar, innovar, crear y poner sus saberes al servicio de los demás.

Futuras líneas de investigación

En las futuras líneas de investigación del Departamento de investigación e innovación educativa se tomarán en cuenta los objetivos y metas que se persigue lograr en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, se toma en cuenta lo siguiente: práctica educativa en educación básica, currículo cognitivo y productivo, ingenio y creatividad, expectativas de innovación, prudencia y paciencia, diversidad ante la interculturalidad, estas formas referidas estarán sujetas a una constante revisión por los responsables de este departamento

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Cabrera, C. E., Aldrete, M. G., Valadez, I. y Pando, M. (2001). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de educación básica de Guadalajara. *Revista Psicodidáctica* 11. Recuperado abril, 18, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501101.pdf>
- Ciscar, C. y Uría, M.E. (1993). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, España: Narcea.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Santillana.
- Contreras, B., Rodríguez, C. y Tellez, G. A. (2012). *El trabajo en red y la construcción de la identidad docente*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Educativa en Educación Normal. Toluca, México.
- Dean, J. (1993) *El rol del maestro*, en *La organización del aprendizaje en la escuela primaria (Temas de Educación, 34)*. Barcelona, España: Paidós.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198. doi: 10.3102/0091732X005001163
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. Distrito Federal, México: Inteligencia educativa.
- Gallardo, K. E. y Gil, M. E. (2011). *Incorporación de la Nueva Taxonomía como Referente para el Diseño de Herramientas de Evaluación del Aprendizaje Conducida en una Materia de Posgrado en Entornos Virtuales*. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Distrito Federal, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Alliaud, A. y Duschitzky, L. (compiladoras). *Maestros práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores.
- Hall, S. (1997). *Who needs identity?* London, England: Sage.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de discusión No. 6. México: SEP. Recuperado Marzo, 09, 2012 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad6/cuad6.pdf>
- Luchetti, E. (2008) *Guía para la formación de nuevos docentes*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez, A. (2008). *Competencias docentes del profesorado universitario de calidad*. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio de Investigación Multidisciplinaria* realizado en la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México.
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Morduchowicz, R. (1997). *La escuela y los medios: un binomio necesario*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen ediciones.
- Pozo, I. y Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana.
- Rodríguez, C., García, E. E. y Contreras, B. (2012). *Tic, una herramienta que fomenta la reflexión de la práctica docente desde dos perspectivas: Administradores y miembros de la Red de Alumnos Normalistas Trabajando*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional Formación de Profesionales para la Educación, Análisis y reflexión de la práctica docente. Capulhuac, México.
- Salinas J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104. Recuperado en abril, 17, 2012 de: <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>
- SEP (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011, Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2011c). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. México: SEP. Recuperado Septiembre, 20, 2011 de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/curso-bc3a1sico-20115.pdf>
- Zorrilla, F. M. (2002). *El maestro, la escuela y el Sistema Educativo*. Conferencia Magistral presentada en el II Foro Académico Cultural con motivo del día del Maestro. Zacatecas, México.

Capítulo 40. Perspectiva de docentes de educación primaria ante el uso de estrategias para el desarrollo de la educación socioemocional

Valeria Esmeralda Sainz Aguilar
Nezly Adamaris Olivares Ortega
Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.40>

Resumen

La presente investigación, surge del interés por conocer las perspectivas que tienen los docentes de educación primaria sobre el Uso de estrategias para el desarrollo socioemocional, así como los procesos, factores y actividades que la involucren permitiendo a los menores construir su identidad, su autoestima, la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea, dando paso al desarrollo de la inteligencia emocional. Dentro del escenario teórico, se indagó por medio de diferentes autores lo relacionado. Se aplicaron diez entrevistas semiestructuradas de diversos planteles del contexto urbano en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Palabras clave

Educación primaria, educación socioemocional, emociones, estrategia, inteligencia emocional.

Introducción

En las últimas décadas en México y el mundo se ha visto un aumento en los conflictos e índices de violencia en diferentes contextos (familiares, escolares, laborales, entre otros) notándose una falta de competencia en el área socioemocional. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005) uno de los grupos más vulnerables por este tipo de actos son los niños, niñas y adolescentes (NNA) de entre cero y 12 años de edad.

Además de los datos anteriores, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), menciona que “hasta 1000 millones de niños de entre 2 y 7 años en todo el mundo fueron víctimas de abusos físicos, sexuales, emocionales o de abandono en el último año” (párr. 2) y continúa diciendo que es un factor que afecta la salud de quien lo vive, así como el bienestar a lo largo de toda su existencia.

Al respecto, se puede plantear que la educación juega un papel fundamental en el fortalecimiento de las emociones, Bisquerra (2003a) menciona que “la educación es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p. 8), y además expone que esta ayuda al bienestar del individuo partiendo del desarrollo integral, por lo tanto, se deduce que educar las emociones equivale a educar el bienestar.

La Secretaría de Educación Pública, en el año 2011, establece en sus planes de estudio la enseñanza transversal de contenidos de ética y valores, pero fue hasta la reforma del año 2017 que incorpora una asignatura denominada Educación Socioemocional, ya que declara que es de suma importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por lo que se requiere implementar diversas estrategias que incluyan actividades donde se analicen y atiendan las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017), con el principal objetivo de generar un ambiente de aprendizaje basado en la confianza y en el fortalecimiento de la autoestima.

Revisión de la Literatura

Actualmente, la educación socioemocional ejerce un rol relevante dentro del ámbito de educación básica en el país, su interés fundamental es prevenir conductas de riesgo, pero, sobre todo, es motivar a los NNA a alcanzar el éxito profesional, la salud mental y la convivencia social sana y activa. Aunque este concepto no es reciente, la SEP (2017) lo ha adoptado y ha recalcado que trabajar con las emociones en el aula mantiene grandes beneficios para el alumnado. Esta misma institución define el término de emoción como:

Un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socio-culturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan (p. 521).

Dicho de otra manera, las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento, puede ser este interno o externo (Bisquerra, 2003b). De igual forma, García (2019) las reconocen como reacciones complejas del cuerpo y la mente que llegan a detonar en cambios y/o respuestas fisiológicas.

Por otro lado, es fundamental definir el término de inteligencia emocional, el cual, de acuerdo con Goleman (1995) “abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno

mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones” (pp. 80-81), estas competencias ayudan al alumno a desarrollarse íntegramente en la vida. Por su parte, autores como Salovey y Mayer (1990, como se citó en Bisquerra, 2009) en su versión original la conceptualizan como la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, así como poder distinguirlas y utilizarlas para encausar los pensamientos y acciones.

Además, Piaget (1977) menciona que, en “la etapa de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo, las niñas y niños entre siete y doce años tienen la capacidad para clasificar aspectos de la realidad los cuales ayudan al educando a tomar conciencia sobre el aspecto importante sobre el cual se está hablando, las emociones” (pp. 17-42), por lo tanto, aprenden a identificarlas, a expresarlas y controlarlas. Este aspecto es muy importante de considerar dentro del ámbito educativo, ya que es fundamental saber tratar, de forma adecuada, las emociones de las NNA para que sepan desarrollar su inteligencia emocional y tengan una vida plena. Ante ello, Bisquerra (2003a) menciona que “el desarrollo de la inteligencia emocional no solo beneficia al bienestar personal, sino que permite al individuo evitar comportamientos que lo pongan en riesgo como el estrés, depresión, conflictos, violencia, etc.” (p. 27).

Así mismo, la SEP (2017) propone cinco dimensiones que en conjunto guían, tanto el enfoque pedagógico como las intenciones educativas: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Se les considera como dinamizadoras de las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Las dimensiones se cultivan mediante habilidades específicas con diferentes indicadores de logro para cada grado, estas son de carácter descriptivo conductuales y actitudinales.

Davidson (como se citó en Álvarez, 2020) establece que “la educación socioemocional es un proceso formativo integral y holístico, que contribuye al bienestar de las personas, por lo que ‘aprender bienestar’ tiene que ver con el desarrollo de competencia emocional” (párr. 63).

Dentro de este mismo orden de ideas, la OMS (como se citó en Álvarez, 2020) menciona que “el enfoque positivo de la educación socioemocional parte del constructo salud mental positiva, correspondiente al ámbito de los factores psicosociales relacionados con la

protección y promoción de la salud (bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente) (párr. 54).

Por otra parte, Chao (2018, como se citó en Bisquerra, 2013) hace referencia a que:

En la literatura científica, el término educación socioemocional se utiliza para abarcar conceptos, teorías y prácticas procedentes de diversos campos del conocimiento, tales como la psicología, la pedagogía y el desarrollo humano; así como para hablar de intervenciones educativas orientadas, por ejemplo, a la resolución de conflictos, la educación para la paz, o a la capacitación de habilidades blandas (soft skills), habilidades emocionales, sociales y para la comunicación y el liderazgo (p. 26).

Camacho (2012), señala que las estrategias “No son una acción, sino un conjunto de acciones son las que están presentes en una estrategia pedagógica, pues de lo contrario en vez de una estrategia, lo que se tendría, es una actividad” (p. 6).

En función de lo dicho anteriormente, una de las investigaciones acerca del tema, es la de Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje: Un estudio de caso múltiple, elaborada por Albino Gándara en 2019. Esta fue presentada en el congreso de COMIE, definiendo la autogestión emocional como un proceso que requiere pasos como automotivación, autocontrol, diálogos internos, procesos de autorregulación y resiliencia. Se basa en las conceptualizaciones propuestas por Gross (2003, como se citó en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010), donde define la autorregulación como procesos con los que se influye en las emociones propias, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan.

Así mismo se toma en cuenta la ponencia de Bravo, García y Ballesteros elaborada en 2021, presentada en el 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) bajo el título La Educación Socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria, con el objetivo de investigar la regulación de las emociones para así poner en práctica diferentes competencias: saber-hacer, saber-conocer, saber-estar y saber-ser. Con un método de investigación cualitativa se estudió a cinco docentes de educación primaria en el Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, obteniendo como resultado la comprensión del cómo estaban abordando el aspecto socioemocional y su impacto en su práctica educativa, llegando a la conclusión de que fomentar en las personas una educación basada en la participación activa, puede transformar a la sociedad.

Metodología

Para Tamayo y Tamayo (2012), en el enfoque cualitativo, los investigadores buscan comprender las experiencias de las personas y el significado que les dan. En ella se utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Hermosillo, Sonora y la aplicación del instrumento fue dirigida a 10 docentes en servicio, desde primero a sexto grado de educación primaria durante el ciclo escolar 2021-2022. Las escuelas en las que laboran se encuentran en el contexto urbano y están ubicadas en diversos sectores con la finalidad de estudiar distintas condiciones culturales, sociales y económicas. La población de estudio osciló los rangos de edad de los 29 a los 49 años y el tiempo en servicio frente a grupo iban de los 16 hasta los 27 años.

En este proceso de indagación se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, la cual consta de un espacio para la obtención de las variables atributivas de los entrevistados como son: edad, género, años de servicio, nivel educativo en el que labora y grado escolar que imparte; de igual manera, en esta se plasmó las diez preguntas base que se plantearon de forma verbal a los participantes, las respuestas fueron recabadas mediante grabaciones de audio y su transcripción se realizó por medio de la herramienta Word para su análisis posterior. Se eligió trabajar con ella, ya que permite obtener información más completa acerca del objeto de estudio, la cual, es definida por Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2017) como una:

Conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo (p. 164).

Los datos obtenidos fueron codificados empleándose un procedimiento inductivo de categorización abierta para su análisis. Con la segmentación y la categorización a partir de los patrones recurrentes, se definieron seis categorías y siete subcategorías, las cuales se organizaron en dos familias de categorías producto de la categorización axial, distinguiéndose las Estrategias y la Modalidad de trabajo que utilizan. Para el análisis de los datos se manejó el software científico Atlas.Ti

Se presentó el instrumento utilizado para su valoración a integrantes del Cuerpo Académico CA-1 ENEJMBM, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Hernández, Fernández y Baptista (2014) concibe la validación de expertos al grado en que, aparentemente, un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con expertos en el tema. Posterior a ello, se hizo un balance final al analizar los resultados de forma crítica comparándolos ante la opinión de otros autores.

De igual manera, es importante mencionar que los datos obtenidos son exclusivos de este grupo de docentes entrevistados, ya que para la aplicación y su análisis se encontraron distintas limitaciones, una de ellas fue la pandemia por SARS-Cov2 y sus variantes que, por medidas de seguridad, limitó y distanció la relación entrevistador y entrevistado; por otro lado, se hizo evidente la falta de interés por algunos docentes para participar.

Resultados

Ante el análisis de los datos solo dos interrogantes fueron utilizadas de las diez implementadas en la entrevista; ¿Qué estrategias implementa con sus alumnos para que desarrollen habilidades socioemocionales?, ¿Cuáles son las estrategias que han sido las más adecuadas para la participación colectiva del grupo? El propósito principal fue que los sujetos proporcionaran una respuesta desde su propia perspectiva y sin la intencionalidad de los investigadores (Aigueren, 2008).

Al analizar las respuestas obtenidas de las preguntas base utilizadas en este estudio (ver Figura 1), los participantes señalan que el uso de material impreso, de la tecnología y de estrategias escolares son las más recurrentes; la mitad de ellos (50%) fomenta el uso de la tecnología, mientras que la minoría se sitúa en el uso de material impreso (20%) y estrategias escolares (30%). Respecto a esto, un participante dice: *Esta modalidad híbrida que manejo ha sido muy complicada para los que siguen en su casa, con ellos sigo con las mismas estrategias de comunicación sincrónica por WhatsApp, Zoom, y les añadí el Classroom para que suban sus evidencias de trabajo. Para los presenciales utilizó dinámicas con materiales manipulables para que las clases sean más entretenidas y se vuelvan a acostumbrar a la modalidad”* (F15Pri5).

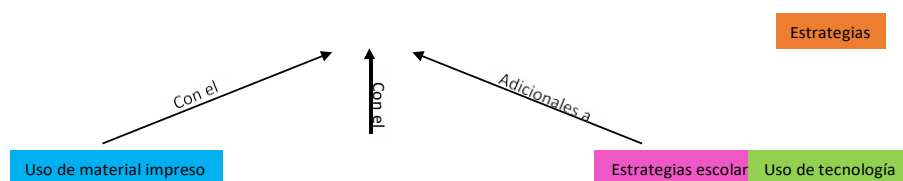
A pesar de la constante en el uso de la tecnología por las condiciones que se están viviendo en la actualidad, es relevante el uso de estrategias didácticas, así como la presencia de material didáctico con el cual las NNA puedan interactuar, ya que es parte fundamental del proceso educativo. De acuerdo con Manrique y Gallego (2013), es importante incluir el acceso a materiales didácticos en el aula, puesto que este propicia una educación más dinámica y

eficaz; así mismo, cuando se habla de estrategias comúnmente son relacionadas con acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo, que es la construcción de un aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2005), por lo tanto, lo que se pretende al utilizar estrategias para el desarrollo socioemocional, es que las y los alumnos aprendan a autorregularse, a reconocer sus emociones y saber qué hacer con ellas.

Según Bisquerra (2009), para fortalecer la autorregulación, es imprescindible trabajar las capacidades para lidiar con los estados emocionales, lo que algunos autores denominan como habilidades de afrontamiento emocional.

Figura 40.1

Red de codificación Estrategias



Nota: Figura de elaboración propia derivada de los resultados obtenidos.

A continuación, se muestra la Modalidad de trabajo que mayormente se utilizó durante el ciclo escolar objeto de análisis (2021-2022), las cuales, según el Plan y Programa de Estudio (SEP, 2011), son consideradas como situaciones de aprendizaje por medio de los cuales se organiza el trabajo docente para planear y diseñar actividades cercanas a su contexto y que le permita el desarrollo de competencias. En este caso, las y los docentes entrevistados respondieron que llevan a cabo tareas lúdicas (10%), para obtener evidencias del trabajo realizado (60%), así como que atiendan diferentes métodos educativos para evitar la deserción escolar (30%) (ver Figura 2).

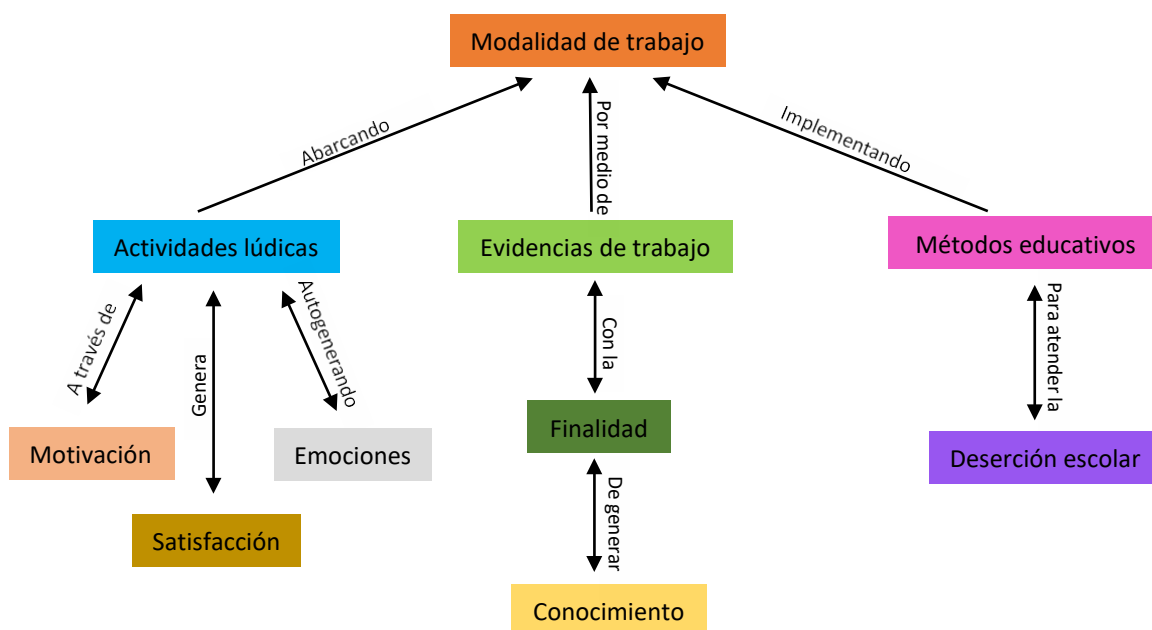
Respecto a esto, uno de los participantes dice: En socioemocional ya tenemos programadas actividades para la siguiente semana ya en presencial. De manera virtual lo trabajábamos más que ahora en presencial, sin embargo, pues vamos a continuar trabajando con dinámicas lúdicas, actividades lúdicas como jeopardy, el frasco de las emociones, pues,

algunas dinámicas lúdicas, vamos a ver (F254Pri3). Como puede observarse, los esfuerzos realizados por las y los docentes manifiestan el interés porque los alumnos desarrollen habilidades socioemocionales, sin embargo, estos se concentran más por aquellas acciones que le generen evidencias, preocupados por responder a las exigencias que se les pedían desde las autoridades educativas, ya que, como medida evaluativa, la SEP contemplaba la aplicación de un examen para determinar los avances obtenidos durante el tiempo de pandemia, una vez que se regresara a clases presenciales (Guevara-Araiza, 2021).

Cabe mencionar que, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021), de la población inscrita en el ciclo escolar 2020-2021, debido a la pandemia por COVID-19, 1.8 millones de estudiantes de entre 3 y 29 años de edad, no continuó sus estudios por falta de recursos económicos. Por lo tanto, es comprensible que haya sido una de las preocupaciones apremiantes de los docentes encuestados.

Figura 40.2

Red de la codificación Modalidad de trabajo



Nota: Figura de elaboración propia derivada de los resultados obtenidos

En el análisis de los resultados expresados en los cuestionamientos bases de este proyecto, se puede deducir que se encontraron respuestas que hacen alusión a las estrategias que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales están asociados a propuestas como el reconocimiento de los logros alcanzados, la eliminación del miedo al error y el

fortalecimiento de los contenidos claves de aprendizajes con actividades lúdicas y métodos educativos cuya finalidad es hacerlos responsables y partícipes de su propio proceso de adquisición de conocimientos. Todos ellos y otros más, se pueden encontrar en el Programa de estudio de Educación Socioemocional de Aprendizajes Clave editado por la SEP en el año 2017.

Discusión

Los resultados obtenidos demuestran una variedad de estrategias aplicadas que dependen de las necesidades del aula para fomentar el aprendizaje. Se concluye que el análisis para la mejora del aprendizaje es fundamental y busca la implementación de nuevas habilidades que favorezcan la solución de las situaciones problemáticas que se les presentan.

Sosteniendo lo anterior Cruz (2020, como se citó en Gallardo, P., Gallardo, F. y Gallardo, J., 2021) menciona que, “El desarrollo emocional es el proceso mediante el cual el niño aprende a expresar y manejar sus emociones, a relacionarse con los demás y a desarrollar sus habilidades y competencias sociales. Es un proceso que se construye a lo largo de la vida y en el que cada persona avanza a su propio ritmo” (p. 9).

Conclusiones

Se llegó a la conclusión de que las estrategias socioemocionales llegan a potenciar el aprendizaje en el aula cuando se aplican en las necesidades del alumnado y se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y comprender la de los demás. Respecto a lo mencionado por Manrique y Gallego (2013), se deben integrar aspectos prácticos y lúdicos en la educación socioemocional que sean acorde a las condiciones de los estudiantes, por lo cual afirman que dicho aspecto logra favorecer la interacción social de los educandos con su contexto inmediato. Debido a esto, se comprueban los beneficios que tienen este tipo de actividades para la educación.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es un aspecto fundamental para la formación de los individuos. Por ello, es un proceso completo y que se caracteriza por ser compleja, debido a la cantidad de elementos que la integran, incluyendo el aspecto emocional. Como parte de esto, es importante incorporar estrategias que consideren a los alumnos y, sobre todo, puedan adaptarse a las condiciones. Como se evidencia en este proyecto, durante la época actual fue necesario ajustar la modalidad de trabajo y adaptarla a las nuevas necesidades de la sociedad debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19. Sin embargo, con el esfuerzo y la dedicación de los docentes, los alumnos pudieron continuar recibiendo la educación que se merecen haciendo uso del aspecto emocional. Con ello se proporciona infor-

mación muy enriquecedora y significativa para la mejora continua en el diseño de estrategias socioemocionales en el aula.

Queda pendiente, para futuras intervenciones en la materia, identificar si la formación recibida, por parte de las autoridades educativas, fortalecieron las habilidades socioemocionales de las y los profesores que imparten la asignatura en la educación primaria, o si es necesario contar con otro tipo de capacitaciones para lograrlo.

Referencias

- Aigner, M. (2008). Una Propuesta de Análisis de los Datos. *La Sociología en sus Escenarios*, (8), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/download/6561/6012/>
- Álvarez, E. (marzo, 2020). Educación Socioemocional. *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 11(20), 338-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20socioemocional%20es%20un,el%20desarrollo%20de%20competencia%20emocional>.
- Bisquerra, R. (2003a). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- _____. (2003b). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1). pp. 7-43.
- _____. (2009). *La inteligencia Emocional*. [Blog]. <https://www.rafaelbisquerra.com/ca/inteligencia-emocional/>
- Bravo, M., García, S. y Ballesteros, J. (abril, 2021). La Educación Socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria. Trabajo presentado en el 4to. Congreso Nacional de Educación Normal en Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1296-1288-Ponencia-doc-.pdf>
- Camacho, T., Flores, M. E., Gaibao, D. M., Aguirre, M. A., Pasive, Y., y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. file:///C:/Users/user/Downloads/estrategias%20pedagogicas.pdf
- Castillo, F. (2012). El Concepto de Estrategia. *Asociación de Egresados y Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/freddycastillo/2012/03/14/el-concepto-de-estrategia/>
- Chao, C. (2018). Educación Socioemocional: la frontera del siglo XXI. 72. 25-28. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/5.pdf>
- Contreras, E. (2012). *El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n35/n35a07.pdf>
- Gallardo, P., Gallardo, F. y Gallardo, J. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. [versión DX Reader]. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/10/10475.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista (Mc Graw Hill, 2a ed.). <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo>.

- pdf
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (julio-septiembre, 2017). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación de Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). Protección contra la Violencia. *Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una vida libre de cualquier tipo de violencia*. <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-contra-la-violencia#:~:text=La%20violencia%20en%20la%20primera,extremos%2C%20pueden%20provocar%20muerte%20prematura>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación [versión DX Reader]. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Gándara, A. (abril, 2019). Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje: Un estudio de caso múltiple. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0104.pdf>
- García, A. (enero/abril, 2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Revista Scielo*, 34(96). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Manrique, A. y Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856284008.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Salud Mental del Adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Piaget, J. (1977). *El papel de la acción en el desarrollo del pensamiento*. En Conocimiento y desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios. México: Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- _____ (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programa de estudio para la educación básica*. México: Autor https://www.planyprogramas-destudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Capítulo 41. La evaluación en la formación docente

Gerardo López Pedroza
Juan Carlos Antunez Téllez
Deyvid Rosario Albavera
Minerva Flores Barón

Escuela Normal de Sultepec

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.41>

Resumen

La evaluación es una parte esencial en el entorno escolar para delimitar que tan importante es el avance de los alumnos y es una muestra palpable del desarrollo de las habilidades que el alumno adquiere, en el momento en que se realiza en proceso de la evaluación, se debe considerar puntos a favor y en contra de la forma en que se está realizando la evaluación, y utilizar los resultados para analizar sobre la práctica y mejorar en el desempeño y favorecer los aprovechamientos de los alumnos.

Palabras clave

Alumno, Evaluación, Instrumento, Procedimiento, Resultado

Introducción

En la actualidad en nuestro sistema educativo, no existe una relación entre evaluación y la comprobación de los aprendizajes, los cuales son el principal referente para iniciar cualquier proceso de transformación en la organización de los pueblos, es notoria la presión a la que son atados los docentes por parte de las autoridades educativas, donde lo único a lo que le dan un valor, es al número que se expresa en los reportes de evaluación y no se considera el avance del alumno.

Este trabajo de investigación tiene su origen en un proceso de observaciones a los contextos donde los alumnos normalistas realizan sus prácticas de intervención, donde surgen un número de interrogantes que giran alrededor de la evaluación y su funcionalidad dentro de las aulas de clase, recordando que el sentido de la evaluación camina en diferentes direcciones donde su principal objetivo no es asentar un número, sino desarrollar un análisis de procedimientos y resultados que ayuden al docente a valorar la pertinencia y funcionalidad de su caminar entre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes, para hacer las modificaciones necesarias a fin de optimizar su rendimiento.

En la búsqueda de la explicación surge algunas incógnitas ¿**Por qué es necesario evaluar?**, Se podría decir que la evaluación es un medio para definir los avances que logra el alumno, siempre basándose en los planes y programas que rigen el nivel educativo en que se encuentra, haciendo posible el percibir la mejora de competencias y habilidades, la evaluación debe ser una herramienta que el docente pueda utilizar para reflexionar sobre su práctica, y poner en balance su desempeño dentro del aula de clase para mejorar su trabajo, y así se refleje en el desempeño de los alumnos, ¿**De verdad la evaluación cumple con su objetivo?**, En realidad, es muy limitado el beneficio que resulta para el docente, ya que se basa en normas o estándares, que no brindan una idea real de lo que el alumno es capaz de avanzar entre los periodos de evaluación, sino solo es muestra del alto grado de competencia la cual en los últimos tiempos se ha establecido en un mundo globalizado.

Revisión de la Literatura

La evaluación es un proceso dentro de la educación en la que el docente realiza una serie de actividades previas, las cuales inician desde el diseño de las estrategias didácticas que han de ser aplicadas guiadas por los aprendizajes esperados, seguida por la aplicación y finalizando con la recolección de los resultados, pero es aquí donde la mayoría de los docentes dan por finalizado este proceso sin realizar una valoración de ellos con el objetivo de identificar los puntos débiles, que debe ser parte elemental para hacer una reorientación en la búsqueda de conseguir mejores resultados e incrementar los aprendizajes del alumno, pero también las competencias del docente en el trabajo áulico.

De acuerdo a Bloom (1970) considera la evaluación como uno de los tres aspectos de la labor examinadora, siendo los otros dos la medición y la valoración, para esto Bloom delimita la evaluación como un intento de caracterizar a los individuos respecto a un ambiente, tarea o situación de valorar la característica particular, este proceso de identificación de los resultados de los alumnos se quedan sin culminar al llegar a una verdadera valoración, sino que solo se limita a colocar una equivalencia numérica que se establece considerando un estándar previamente establecido, donde no se valora en avance que el alumno adquiere de forma particular sin caer en comparación con el resto, sino desde su punto de partida y su estado final de aprendizaje al cerrar la unidad de aprendizaje.

Por otra parte, Sartely (1981) establece a la evaluación desde una perspectiva más amplia donde incluye procesos y resultados como parte esencial para poder asignar una valoración objetiva, ya que considera que estos dos son los que darán muestra de los aprendizajes obtenidos por el alumno, para fortalecer esta aseveración se une también Wood y Power (1984), quienes manifiestan que para determinar de forma correcta la relevancia de

la evaluación dentro del proceso educativo, se requiere aislar el termino evaluación con el de medición, donde medición es un proceso más simple que no requiere de un trabajo analítico y reflexivo sino solo de identificar el alcance del objetivo en relación con un estándar, mientras tanto la evaluación es un proceso más complejo que incluye los procesos con los que se realiza la valoración de la evolución del estudiante hacia el objetivo establecido, que es conseguir los aprendizajes que se establecen dentro de los planes de estudio.

Por otra parte, esta Stennett (1978) quien considera la evaluación como un elemento importante dentro de las instituciones educativas, y describe a la evaluación como un conjunto de métodos utilizados para describir y diferenciar lo aprendido por el alumno, en estos métodos se incluyen una serie de elementos como lo es la metodología de trabajo, y los instrumentos de recolección de la información que se implementen, ya que cada estrategia de aprendizaje en el aula, exige un instrumento específico que se adapte y cumpla con las necesidades para poder brindar la información correcta.

Para determinar lo que se espera conseguir en la evaluación de los aprendizajes es necesario, en un primer momento delimitar el objetivo de aprendizaje es decir hasta donde quiero llegar, posteriormente realizar un análisis de las posibles dificultades que se puedan presentar por parte del alumno pero también del maestro, definir los métodos de enseñanza del maestro y que estos sean congruentes con los objetivos del maestro, para que al alumno le sea posible consolidar esos aprendizajes, una parte relevante en el proceso educativo es sin duda alguna la motivación que el docente inyecte al alumno por desarrollar las actividades, esta puede ser mostrando esa utilidad de los conocimientos que está recibiendo, o bien cuando el alumno que esa evaluación tiene una utilidad más allá de un fin administrativo y se convierte en un trabajo formativo que se utiliza para innovar y rediseñar las practicas arcaicas que se llevan a cabo dentro de las aulas de clase, implementando una serie de herramientas que el docente tiene a su disposición como lo son las tecnologías, que hoy en día son un elemento indispensable para la educación.

Ahora bien, la evaluación debe atender tres aspectos relevantes con los que establecerá su trascendencia y su razón de ser:

Dentro del aula de clases:

Será un apoyo para el docente al momento en que identifique los logros de los estudiantes, en ese sentido aclara los pasos a seguir por el maestro, al delimitar próximas actividades didácticas y establecer una dirección en la cual marcará el camino y los propósitos de los aprendizajes.

Al interior de la institución educativa:

Será la principal evidencia para certificar el avance de los estudiantes, delimitar parámetros bien definidos y establecidos, así como permitir informar las decisiones y estrategias a seguir como escuela.

De manera administrativa:

Permite garantizar la rendición de cuentas a padres de familia, así como realizar una evaluación de la disposición de los docentes y la pertinencia de las actividades y estrategias utilizadas

Metodología

La investigación mantiene una importancia determinante en cualquier área de generación del conocimiento, ya que por medio de estas es posible determinar procedimientos o soluciones a problemas sociales que representan una necesidad común, en ese sentido se encamina a diseñar un trabajo con un enfoque práctico, ya que por medio del acercamiento a contextos reales de prácticas de alumno es como se obtienen los resultados que han de ser motivo de un análisis minucioso, para establecer acciones que desemboquen en una explicación clara de lo que ocurre.

El trabajo se rige por un por un orden 100% explicativo donde se establecen supuestos de investigación tratando de dar luz al camino que se ha de seguir, la metodología que se sigue es mixta, ya que se aprovechan los beneficios de ambas modalidades fortaleciendo así los resultados para estructurar las conclusiones.

Por la naturaleza del trabajo dentro de las aulas de clase el trabajo que se seguirá es de una modalidad transversal estableciendo fechas determinadas para cada parte del procedimiento de investigación, ya que como instituciones no es posible interferir en sus actividades, de igual manera es un trabajo no experimental, esto debido a que para obtener resultados confiables no se puede reproducir una realidad auténtica de un trabajo áulico, ya que cada momento dentro de las aulas de clase mantienen sus particularidades donde influyen varios factores que modifican el resultado.

En el diseño de la investigación se establecen 3 hipótesis de correlación los cuales se pretende llegar a delimitar la realidad o falsedad de cada uno de ellos.

H. La evaluación dentro de las instituciones carece de un sentido formativo que influye en el bajo rendimiento del alumno

H₂ Los docentes tienen una limitada capacidad para diseñar instrumentos de evaluación que estén acorde con sus estrategias didácticas

H₃ La evaluación del alumno y la forma en que se obtiene ese resultado interviene en el desempeño del alumno

El trabajo de investigación tiene dos contextos de aplicación, uno de ellos que es el primer proceso de recolección de información apartado para este trabajo de investigación se seleccionó un instrumento de recolección de información basado principalmente en un seguimiento que tiene lugar en las observaciones que se hace a los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en las escuelas de acercamiento a la práctica profesional, siendo los diarios de campo donde se registran las experiencias que el alumno y se hacen reflexione en torno al desempeño del alumno normalista.

En segundo momento es dentro de la misma institución donde se hace el seguimiento de los docentes encargados de impartir clases en el semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, para identificar necesidades formativas en los alumnos de la institución de los cuales se pueda intervenir desde el inicio de su formación docente.

Para este estudio de investigación se cuenta con un universo de 435 alumnos de las diferentes licenciaturas que se oferta dentro de la ENOSU además de un programa de posgrado, al igual que un total de 30 docentes horas clase de que laboran dentro de la institución.

La selección de la muestra se llevó de forma directa considerando al grupo de la Licenciatura en Educación Primaria, que corresponde a la última generación del Plan de estudios 2018 que en este caso corresponde al tercer semestre que está integrado por un total de 35 alumnos de los cuales 10 corresponden al género masculino y 25 al género femenino, cabe resaltar que estos alumnos tienen una diversidad de origen muy variado al ser originarios de distintas partes en su mayoría de contextos rurales de los municipios de Sultepec. Texcaltitlan y Almoloya de Alquisiras, que son los principales alimentadores de matrícula de la institución.

En este sentido también se encuentran considerados para este estudio un total de 7 docentes, quienes al momento se encuentra trabajando de manera directa con los grupos en la impartición de alguna de las asignaturas además de un asesor responsable de cada uno de los cursos.

Resultados

Calidad en la evaluación.

Desde hace un tiempo se ha incluido el termino calidad en la temática educativa, pero **¿Que con lleva el termino calidad inmersa en la educación?**, Implica no solo una preparación adecuada del docente, sino un compromiso de las autoridades educativas para abastecer de los recursos necesarios a las instituciones, para poder ofrecer un servicio a la altura que la sociedad reclama.

Calidad, es un término que permea una serie de necesidades y demandas de la sociedad, que actualmente está en un grado de globalización, que enfrentan todos los países del orbe, y el constante avance e innovación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), en la búsqueda de rendir con la competitividad actual a la que el individuo es sometido, la economía mundial que se encentra en crisis que representa un obstáculo para el avance de las naciones, aunado a ellos el alto índice de corrupción, principalmente en los países más desfavorecidos y los que se encuentran en vías de desarrollo, donde el porcentaje asignado a la transformación de las condiciones de las escuelas, no cumple con su objetivo, ni causa el impacto esperado debido a grandes fugaz económicas hacia otras encomiendas gubernamentales principalmente encomiendas burocráticas.mo parte esencial en el logro de la calidad educativa se establece la rendición de cuentas, haciendo énfasis en la necesidad de realizar un seguimiento por medio de evaluaciones y desembocando en un control, haciendo uso de las evaluaciones externas, en todos los ámbitos educativos docentes y alumnos, donde los logros se den a conocer a la sociedad y se hagan visibles los propósitos a alcanzar.

En un intento por parte de las instituciones gubernamentales por brindar servicio a toda la sociedad, se ha dado mucho peso a la cobertura pero no es sinónimo de calidad, ya que en el afán de satisfacer a la creciente matrícula y la creación de nuevas instituciones, se ha dejado de dotar de lo necesario a muchas instituciones, generando vacíos en la organización de las instituciones educativas (falta de docenes), y desatención de las necesidades básicas de las escuelas, así como el ofrecimiento de una oportunidad viable de preparación que ayude a mejorar sus servicios a los docentes, seguidas por una serie de reformas sin estructura, precedidas de una serie de estudios sin considerar la realidad de las escuelas en

nuestro país, donde el principal generador de esas reformas debe ser el docente mismo, quien es el que posee el conocimiento de las necesidades educativas y no se estructuren detrás de escritorios vacíos de una noción real de la situación educativa actual del país.

Se requiere que esos cambios para lograr una calidad real, además de ser bien planeado se lleve un seguimiento y una evaluación para posibles modificaciones y así mejorar constantemente, al no cumplir con este requisito se crean incertidumbres, generan conflicto y desarticulación entre los distintos niveles educativos, resultando pobres desempeños en pruebas estandarizadas.

Es necesario que todos los que están inmersos en el proceso educativo y de aprendizaje comprendan los resultados, por tal motivo la evaluación no solo es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino el docente debe hacer uso de esos resultados para mejorar su desempeño dentro del aula de clases desempeño del alumno se valora en diferentes aspectos, uno de ellos es el proceso en el cual se observa la forma en que el alumno recibe, asimila y pone en práctica la información que se le proporciona por parte del docente, en segundo lugar el producto siendo la presentación de ideas y calidad del trabajo realizado, en este sentido se da un mayor peso a la valoración de un producto finalizado, y no al proceso de concepción del mismo ya que la meta establecida, va encaminada hacia un producto como resultado de un aprendizaje.

La evaluación se da en tres sentidos diagnóstica, formativa y para recopilar información, la primera de ellas es una primer muestra para identificar si los estudiantes presentan dificultades o la forma en que comprenden y asimilan los aprendizajes, este tipo de evaluación tiene como fin, poder implementar cambios en el actuar del docente modificando estilos de enseñanza frente a un grupo, mejorando el desempeño de los estudiantes y el mismo maestro, también determinando posibles modificaciones a los programas en casos especiales en alumnos.

En la evaluación formativa y recopiladora, se distingue una de la otra cuando una de ellas da peso a la evaluación continua, donde el propósito es la mejora del trabajo del alumno y otra donde se da al final de un proceso, valorando el desempeño del alumno analizando sus logros, se debe dar importancia a la forma en como la evaluación ayuda al docente a identificar las barreras, pero también las oportunidades de mejora que se presentan dentro de las aulas de clase.

Otro tipo son las evaluaciones basadas en discreciones o en deducciones, se hace un registro de los avances en los objetivos curriculares conseguidos por el alumno, da la opción de vislumbrar el avance y el rendimiento comparándola con niveles establecidos, permite planear y actuar ofreciendo la ayuda apropiada al alumno. De acuerdo a Broadfoot (1979), argumenta que el predominio de la evaluación que toma como referente la norma es de poca ayuda para los profesores a la hora de mejorar su enseñanza y refleja la competitividad que caracteriza nuestra sociedad.

Cada uno de los aspectos anteriores delimitaran si el servicio educativo que se ofrece es de calidad, al momento en que el alumno utilice los aprendizajes adquiridos dentro de las aulas de clase y pueda solucionar situaciones que se le presentan, la calidad no se puede definir por una simple prueba de opción múltiple, integrada por conocimientos estandarizados sin tomar en consideración las características del contexto y las oportunidades que tienen tanto el docente como los alumnos para poder desarrollar sus conocimientos y habilidades, al momento en que el alumno sea capaz de decidir por sí solo la mejor opción y desarrolle sus habilidades para definir procesos a seguir, y hacerles las innovaciones necesarias para llegar a un mejor resultado, en ese momento será evidencia que la educación ha triunfado y es de calidad formando a personas libres y capaces.

Discusión

Evaluación y enseñanza.

En la enseñanza de aprendizajes deben estar inmersos un grupo de personas liderados por un guía, que será quien posee los conocimientos, y establece estrategias para que ese conocimiento lo adquieran los súbditos con compromiso, confianza y empleando comunicación efectiva.

En la enseñanza es imposible asegurar que el alumno adquiera lo que se busca y que esto sea comunicado de manera correcta para todos y sea adquirido de manera adecuada, de acuerdo a esto el maestro enseña, pero no quiere decir que el alumno aprenda, sin embargo, en el momento en que se plantean objetivos similares entre el docente y el alumno, se fija un camino de vida profesional y el alumno adquiere conocimientos sin la necesidad de contar con un maestro ahí se presenta el autodidactismo.

Dentro de las instituciones educativas dos aspectos fundamentales son el aprendizaje y la enseñanza, cabe señalar que resulta imposible separarlos, ya que uno es apoyo del otro, no puede haber una enseñanza sin que exista un aprendizaje, de ahí que se considera que las actividades de enseñanza aprendizaje se conciben como un proceso

continuo que desemboca en la adquisición de conocimientos de los alumnos, pero pese a su relación se manifiestan claras diferencias entre uno y otro, el aprendizaje se puede dar de manera personal y la enseñanza requiere la relación entre dos o más personas, por lo que es posible definir al aprendizaje como la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes y la enseñanza como el compartir, la enseñanza es una actividad en la que se propicia el aprendizaje de los alumnos tomando en consideración el contexto cultural, social e histórico del espacio en el cual se desarrolla.

Cuando se toca el punto sobre la evaluación de los aprendizajes, el propósito se concibe como el proceso de examinar dificultades y beneficios que brinda al docente al poder revisar trabajos de alumnos, de ahí que le permite al docente poder observar y reflexionar sobre el esfuerzo que hace el estudiante para poder realizar las actividades encomendadas, también permite valorar los logros que alcanza en el desarrollo de sus competencias.

Conclusiones

La evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es un aspecto de incomparable valor para la función del docente, la evaluación brinda al profesor la oportunidad de obtener datos sobre los alcances de los alumnos y del mismo maestro, en necesario que para que la evaluación cumpla su función se logre identificar la diferencia que existe entre evaluación y medición.

Como fin elemental de la evaluación se encuentra identificar las carencias que se presentan a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje y mejorar el desempeño de maestro y alumnos.

La evaluación permite identificar los objetivos de cada aprendizaje esperado, analizar y diseñar estrategias de acción con el fin de mejorar y prever los resultados para no cometer nuevamente los mismos errores.

La evaluación es un camino para alcanzar la calidad, pero no quiere decir que será fácil llegar a ella

La evaluación es un referente para el cambio en el desempeño del docente y la mejora de la practica frente a los alumnos.

La sociedad concibe la evaluación solo como un medio para sancionar a los malos desempeños dentro de las aulas de clase.

La evaluación permite mejorar no solo en el interior del salón de clases, sino de manera general a la escuela por completo.

Es necesario que el docente sobre que va sustentar su evaluación (instrumentos) y cuál es la finalidad de ella.)

Referencias

- Seidel, Steve (200) curiosidad y admiración. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En Armstrong M. (1992). Childrens Stories.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2000). La evaluación una educación para el cambio. Octaedro SEP p.p. 183-207
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (1998) “Enseñanza y filosofía de la enseñanza. Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza”, en el ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza, Argentina, Aique (carrera docente), p.p. 133-137 y 186-187
- Zabala Vidiella, Antoni (2000). “La evaluación”, en la práctica educativa. Cómo enseñar, 7a edición, España, Paidós, p.p 203-217
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. Journal of the American Medical Association, 287, 226-235.

Capítulo 42. Desarrollo de las capacidades de investigación en los docentes en formación en la LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Edo. México

Cristian Fuentes Paez
Alejandro Fuentes Bolaños
Daniel Rosas Reyes
Manuel Dario Acosta Martinez

Escuela Normal De Amecameca

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.42>

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de presentar resultados obtenidos respecto de las capacidades de investigación educativa que se han podido desarrollar, y como el plan de estudios ha contribuido y en qué medida, en alumnos del cuarto año la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Amecameca. Los instrumentos fueron diseñados con base en las capacidades de investigación que el plan de estudios 2018 contempla en su perfil de egreso, así como un diagnóstico inicial, y una escala tipo Likert. Esta última aplicada tanto a asesores como alumnos para triangular la información y así llegar a una conclusión más objetiva.

Palabras clave

Capacidades, inglés, investigación y egreso, enseñanza,

Introducción

El plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria es el resultado de un trabajo sistemático a nivel nacional. En 2014 se llevaron a cabo 18 foros de consulta regionales que convocaron a la educación básica, media superior y normal. De estos trabajos se derivaron tres documentos: Carta sobre los fines de la Educación en el siglo XXI, el modelo educativo 2016, y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Estos tres documentos contienen la propuesta para la actualización de los planes y programas.

El plan 2018 de licenciatura cumple cuatro años al 2022, y se ven cumplimentados el total de créditos del plan de estudios, por lo que para el equipo de investigación es interesante y de vital importancia indagar en las capacidades de investigación, en el ámbito educativo, que los alumnos han desarrollado a lo largo del trayecto formativo. Se considera pertinente

el análisis y presentación de resultados debido a que no hay al momento otra investigación similar, pues es la primera generación del plan 2018 en egresar, por lo que los primeros frutos de la reestructuración curricular están por vislumbrarse.

El objeto de estudio del presente trabajo está determinado en la identificación del nivel de desarrollo de las capacidades de investigación en los docentes en formación. Tiene como finalidad profundizar en el nivel de desempeño que los alumnos, de la primera generación de la licenciatura en comento, han alcanzado en torno a las capacidades de investigación. En un primer momento se detectan los cursos que contribuyen directamente al docente investigador del perfil de egreso. Posteriormente, las capacidades de investigación que el perfil determina, y evaluar a la luz de los productos y proceso en donde los alumnos demuestran dichas capacidades.

Planteamiento del problema

En la primera década del siglo XXI, la sociedad mexicana en sus distintos sectores demandó la actualización del sistema educativo. Es así como en 2014 se llevaron a cabo 18 foros de consulta regionales que incluyeron la educación básica, media superior y normal. De estos trabajos derivaron tres documentos: Carta sobre los fines de la Educación en el siglo XXI, el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Estos tres documentos contienen la propuesta para la actualización de los planes y programas. Dentro del trayecto formativo, la práctica profesional tiene un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades investigativas, en conjunto con diversos cursos que están diseñados explícitamente para contribuir al desarrollo de capacidades de investigación. El plan de estudios el docente en formación debe elaborar y desarrollar de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Al igual que la opción anterior, se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el Plan de Estudios. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en las problemáticas que haya detectado en su formación inicial y sobre los cuales pretenda ampliar su conocimiento.

Es por esta razón que dentro de la Escuela Normal de Amecameca valoraremos el desarrollo de las capacidades de investigación en los docentes en la primera generación 2018 – 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria con la finalidad de poder presentar los resultados y evidencias en nivel de logro de dichas capacidades durante su trayecto formativo.

Revisión de la Literatura

Definición de capacidad.

De acuerdo con Alkire, Qizilbash y Comin (2008), la capacidad (capability, en su versión original en inglés) de una persona representa su libertad o sus oportunidades reales para ser o hacer lo que valora en su vida. Por otro lado, Sen (1993, p.30) define capacidad como una “habilidad personal para hacer cosas que son valiosas para determinada persona, o ser alguien valioso según sus concepciones y razones. La capacidad representa, en definitiva, las combinaciones alternativas de cosas que una persona es capaz de ser o hacer”. En complementación Unterhalter (2003) las concibe como el conjunto de las capacidades que una persona posee se representa por el conjunto de acciones y estados o formas de ser que una persona posee («estar bien alimentado», «ser amigable», «ejercitarse en el uso de las matemáticas», etc.), y que permiten alcanzar otro conjunto racionalmente valorado de acciones y estados o formas de ser de un individuo («tener buena relación con los pares», «ser ingeniero», «votar», etc.).

Investigación Educativa.

La investigación educativa forma parte del conjunto de las capacidades básicas de todo docente. Dentro del currículo de la educación normal, las capacidades de investigación educativa son condición necesaria para el correcto desarrollo profesional del docente. Entender a la investigación como capacidad nos permite recalcar la importancia del desarrollo de la autonomía individual y la posibilidad de elección basada en la razón práctica.

La capacidad de búsqueda de información, junto con la capacidad de hacer preguntas, conforman capacidades de investigación básicas que ayudan a disminuir y eliminar el flagelo de la pobreza informacional y abren camino a la posibilidad del autoaprendizaje.

Según Tonucci (1999) la investigación surge de la necesidad de un cambio frente a problemas existentes en el sistema educativo desde el aula, la solución se enfoca en utilizar los mismos conocimientos del currículo antes utilizados, pero de forma nueva y creativa, tomándolo como método y estrategia para realizar la labor de educar.

Dentro de la propuesta de González, Zerpa, Gutierrez, and Pirela, (2007) la investigación educativa se concibe a un docente que aborde la investigación como una tarea que solventa sus inquietudes de planificación, estrategias y prácticas educativas, surgiendo de ser un sujeto que se lleva por lo cotidiano y pasivo a ser completamente activo que maneje la educación cooperativamente en conjunto con la comunidad y los alumnos, con el fin colectivo de tener un sistema educativo mucho mejor.

Es por ello por lo que el nuevo perfil de egreso propuesto para la educación normal propone un grupo amplio de competencias. Sin embargo, en el presente trabajo sólo se aborda el aspecto de las capacidades de investigación.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Dentro de la primera se encuentra el inciso “d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa”.

Práctica profesional. El trayecto tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Los cursos de prácticas profesionales pretenden desarrollar competencias referidas al análisis de la práctica docente, al uso de herramientas de investigación y metodologías de investigación.

Finalidades formativas: Utilizar las herramientas de la investigación para identificar situaciones en el aula, la escuela y la comunidad; asimismo, documentar, analizar, y explicar la práctica docente para su mejora continua

Marco regulatorio.

Algunos de los documentos normativos que reconocen y establecen la importancia de la investigación en el ámbito educativo de nuestro país, desde un ámbito general es la Ley General de Educación, posteriormente se aborda lo propio para Educación Superior mediante la Ley General de Educación Superior hasta llegar al Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales, de manera específica, para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

La Ley General de Educación (DOF, 2019), en el artículo 30, fracción IV establece el fomento a la investigación, la ciencia, la tecnología y la investigación como parte de los contenidos que deberán tener los planes y programas de estudio de la educación que imparta el estado, sus organismos descentralizados, entre otros. En el capítulo II, que corresponde al fortalecimiento de la formación docente esta Ley también establece en el artículo 95 que, para fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, las autoridades educativas deberán promover la investigación educativa a través de programas permanentes y de la vin-

culación con instituciones de educación superior y centros de investigación.

El perfil de egreso y la investigación.

El perfil de egreso constituye el elemento referencial para la construcción y el diseño del Plan de Estudios, aquel expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo; los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente y está integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares, así como sus unidades de competencia y es justamente en este apartado donde las escuelas normales reconocen la importancia de promover el desarrollo de las capacidades de investigación de los estudiantes.

Dentro de este perfil de egreso se encuentra aquellas competencias relacionadas con la investigación, las cuales tiene como finalidad que los docentes egresados de las escuelas normales sean capaces de:

1. Argumentar sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en Inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales.
2. Tener la disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplicar esas capacidades para mejorar sus resultados de su labor docente.

Algunos de estos cursos que pudimos identificar como corresponsables de desarrollar dichas competencias investigativas son:

Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad.

1. Observación y análisis de la cultura escolar.
2. Práctica docente en el aula.
3. Estrategias de trabajo docente.
4. Educación inclusiva.

5. Innovación para la docencia.
6. Proyectos de intervención docente.
7. Textos Académicos I y II
8. Investigación en el aprendizaje de idiomas

Metodología

Por lo que respecta al trabajo metodológico e instrumentos que se utilizarán para recabar datos se encuentra el análisis cualitativo y cuantitativo de las herramientas y el impacto que están tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sin olvidar aspectos como la motivación y la innovación en las estrategias pedagógicas. De igual manera, se utilizó escala tipo Likert, para identificar la apreciación de los propios actores centrales en el proceso: los alumnos. Ya que ellos corresponsables responsables de su propio aprendizaje y guiar sus procesos de instrucción.

Hipótesis o supuesto de investigación

Si los estudiantes que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Escuela Secundaria dan énfasis a la investigación propuesta en el plan 2018 desde el primer semestre, propiciará que, en el último grado de su formación, cuenten con las competencias investigativas suficientes para elaborar una tesis y defenderla en un examen profesional.

Esquema de trabajo

La investigación se desarrolló principalmente en tres momentos con la aplicación de cuestionarios, escala Likert para recabar las actitudes que los docentes y docentes en formación tienen respecto de las habilidades en el campo de la investigación educativa y que deben ser adquiridas durante el trayecto formativo del plan 2018 de licenciatura. Ésta tiene por objetivo identificar la percepción de los participantes, respecto de las capacidades investigativas con las que cuentan, en relación con la conducción de su propia investigación y la redacción de su documento de obtención de grado. En ese sentido, se contrasta dicha información con aquella que arroja el segundo instrumento, el cual su aplicación está a cargo de los asesores para la obtención de grado, quienes deberán observar, llevar un control y trabajar directamente con los asesorados, y de esta manera identificar las dificultades y fortalezas con las que cuentan los docentes en formación.

Finalmente, se realiza un cruce de información entre la percepción de los alumnos y la de los asesores para identificar puntos de convergencia o disidencia respecto del dominio de las capacidades de investigación, en relación con lo que plantea el plan de estudios en el aspecto de la investigación educativa.

Población.

En la investigación participaron 24 alumnos de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, de los cuales 10 son hombres y 14 mujeres. Así mismo, se recabó la impresión y actitudes de 5 docentes en el papel de asesores en la dirección de tesis.

Diseño del instrumento

El instrumento de recolección de datos consistió en una escala Likert con 36 ítems divididos en cuatro rubros. El primero, sobre filosofía y epistemología, el segundo sobre el proceso de investigación, el tercero sobre técnicas de investigación y, por último, en términos de tecnología y divulgación.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos cuando los estudiantes estaban a punto de concluir el octavo semestre de su plan de estudios y habían ya entregado su documento final respecto a la modalidad de titulación que habían elegido y, por lo tanto, se habían enfrentado ya al proceso de investigación al construir su documento, lo cual permitió evaluar de mejor forma el grado de desarrollo de las competencias investigativas que fueron requeridas para su elaboración.

Figura 42.1

Competencias filosóficas y epistemológicas desde la percepción de los docentes en formación y los asesores de investigación

Como se puede observar en la figura 1, respecto a las competencias filosóficas y epistemológicas, tanto el grupo de asesores como los docentes en formación consideran tener un desempeño excelente o favorable; 95.9% de los docentes en formación lo consideran de esta forma y 78.3% de los asesores opinan lo mismo, aunque desde el punto de vista de estos últimos, existe un 21.7% de estudiantes que se encuentran en un nivel de desempeño fundamental, es decir, los estudiantes tienen la noción de las habilidades investigativas en el área filosófica y epistemológica, pero aún requieren de mayor acompañamiento.

Figura 42.2

Competencias filosóficas y epistemológicas con nivel de desempeño fundamental

De manera específica, en la figura 2 podemos observar que la competencia en donde los asesores consideran que los estudiantes tienen un desempeño fundamental (43.5%) y requieren más acompañamiento, es en el dominio de los aspectos filosóficos sobre la epistemología, de manera menos evidente, pero aun importante de considerar, es en el conocimiento especializado que los estudiantes poseen sobre su disciplina y en el conocimiento de

las áreas relacionadas con su disciplina (26.1% en ambos casos). Es aquí donde se comienzan a hacer evidentes ya, algunas áreas de oportunidad a considerar en el proceso de formación.

Figura 42.3

Competencias sobre procesos de investigación desde la percepción de los docentes en formación y los asesores de investigación.



De manera similar en la figura 3 podemos observar algo parecido a lo que ocurrió en las competencias filosóficas y epistemológicas; 87.3% de los docentes en formación consideran tener un desempeño de favorable a excelente en sus competencias de los procesos de investigación, el 76.1% de los asesores coinciden en ese sentido. No obstante, un 23.9% de los asesores y 12.7% de los estudiantes consideran tener un desempeño únicamente fundamental.

Figura 42.4

Competencias sobre procesos de investigación con nivel de desempeño fundamental.



En la figura 4, se detallan las unidades de competencia en donde los asesores consideran que los estudiantes tienen un desempeño fundamental, existen varias de ellas que necesitan ser consideradas en el proceso de formación de los estudiantes, se necesitan desarrollar más las habilidades de búsqueda de la literatura, la capacidad para teorizar, la necesidad de aprender a identificar variables en una investigación, la aplicación de estrategias de escritura de texto académicos y científicos, en todas ellas los asesores consideraron que los estudiantes tienen un desempeño fundamental (30.4%). Sería importante considerar también algunas otras unidades de competencia que se muestran en la figura 5 con porcentajes similares o cercanos.

Figura 42.5

Competencias sobre técnicas de investigación desde la percepción de los docentes en formación y los asesores de investigación.



En la figura 5 se puede observar un comportamiento parecido a las descripciones anteriores, en donde un porcentaje importante de docentes en formación y asesores señalan un desempeño excelente o favorable de las competencias relacionadas con técnicas de investigación, pero es de nuestro interés identificar las necesidades de formación de nuestros estudiantes o áreas de oportunidad en el proceso de formación. Por lo anterior, se identifica que un 34.8% de asesores y 6.5 % de los docentes en formación consideran que solo existe un desempeño fundamental en estas competencias e incluso en este rubro un 0.4% de los asesores determinan un desempeño en formación; es decir los conocimientos sobre estas competencias deben ampliarse y hacerse más profundos ya que hay debilidades muy marca-

das que requieren incluso la intervención directa de un asesor metodológico. En este caso, aunque no fue un porcentaje demasiado alto, si nos permite ver que existen necesidades específicas en estas competencias debido a que algunos asesores consideran que las competencias se encuentran en el nivel fundamental y el 0.4% las considera en el nivel en formación.

Figura 42.6

Competencias sobre técnicas de investigación con nivel de desempeño fundamental



De acuerdo con la información obtenida mediante las encuestas respecto a las competencias sobre técnicas de investigación. En la figura 6 se muestra que los asesores consideran que los estudiantes deben mejorar su conocimiento de los enfoques etnográficos en el estudio de la organización y la teoría fundamentada (60.9% en nivel fundamental), su manejo y aplicación de conceptos básicos de tratamiento de información estadística (56.5 % en nivel fundamental), y su conocimiento de las técnicas cuantitativas de investigación (47.8%), además de algunas otras que se pueden observar en la figura 7 con un porcentaje también importante y que sería necesario considerar en los diferentes cursos de la malla curricular donde se comparten diferentes herramientas de investigación con los estudiantes.

42.7

Competencias tecnológicas y de divulgación desde la percepción de los docentes en formación y los asesores de investigación.



En lo que refiere a las competencias tecnológicas y de divulgación en la figura 7, desde la percepción de los docentes en formación existe un nivel de logro excelente o favorable (83.3 %). Sin embargo, desde la perspectiva de los asesores, el desempeño mostrado por los docentes en formación alcanza solo un 57.8% entre excelente y favorable y un 41.3% entre fundamental y en formación, lo anterior sugiere que estas competencias son las que muestran un desempeño más bajo (desde la perspectiva del asesor), en comparación con el resto de las competencias discutidas previamente y también un 16.7% de docentes en formación refieren la necesidad de desarrollar más este tipo de competencias.

Figura 42.8

Competencias tecnológicas y de divulgación con nivel de desempeño fundamental y en formación



En la figura 8 se puede observar un porcentaje considerable (39.1% en nivel fundamental y el mismo porcentaje en nivel de formación) respecto a la necesidad de fomentar la participación de los docentes en formación en revistas o medios de difusión de la investigación educativa y de manera similar ocurre en lo referente la presentación de trabajos y avances en investigación (30.4% en nivel fundamental y el mismo porcentaje en nivel de formación), esto quizá se pueda explicar debido a que recién concluyeron su documento de investigación y quizá no debiesen ser considerados problemas en la formación del estudiante, pero es importante que los estudiantes a partir de que cuenten con un producto de investigación puedan compartir su investigación a través de diferentes medios de difusión y presentar en congresos, foros académicos, etc.

Discusión

Tomando en cuenta la comparación realizada entre la evaluación de los asesores y la autoevaluación de los docentes en formación, podemos aludir a que existen áreas de oportunidad en ciertos rubros. Si bien sólo existen competencias en formación en apartado de divulgación, si hay competencias en el nivel fundamental que podríamos llevar al nivel favorable y del favorable al excelente, priorizando como meta el que los trabajos de investigación sean dados a conocer en congresos o publicaciones.

Para efecto de la mejora los aspectos de filosofía y epistemología, técnicas de investigación y proceso de investigación el plan de estudio 2018, tiene múltiples bondades en el área de investigación. Sin embargo, no existe el tiempo suficiente dentro del espacio curricular “Metodología de la investigación”, para profundizar el área de investigación, y analizar los diferentes métodos, técnicas y divulgación de los trabajos de investigación.

Aunque se busca la transversalidad dentro de este campo, e incluir todos los aspectos dentro de la malla curricular del plan 2018, no siempre es fácil poder llegar al nivel esperado debido a las condiciones del tiempo los contenidos propios de cada curso y los intereses de los educandos. Sin embargo, se espera llegar a desarrollar la competencia favorable, por ello uno de las rutas para mejorar estos aspectos sería la creación de seminarios de investigación que permitan apoyar al estudiante en delimitación del problema, el diseño y aplicación de instrumentos, la recolección de datos y la interpretación de los mismos y así poder subsanar algunas de las brechas que existen. En este sentido y para fomentar el trabajo de investigación, se propone hacer partícipe a los alumnos en cursos, congresos, publicaciones, a fin de que conozcan el proceso de investigación desde una perspectiva que va más allá de la teoría, y así logren alcanzar la excelencia en los procesos de investigación publicando artículos en colaboración con los asesores o docentes de su espacio académico.

Conclusiones

La presente investigación brinda un panorama de los logros en el perfil de egreso de alumnos que estudian la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Amecameca del plan 2018, es particular, con las competencias de investigación que el plan de estudio tiene como propósito de desarrollar mediante diversos cursos que se articulan durante todo su trayecto formativo. Tanto los alumnos como los asesores en trabajos de titulación, reconocen fortalezas como oportunidades de mejora. Las áreas de mayor fortaleza lo constituyen las competencias que tiene que ver con la parte filosófica, epistemológica y el proceso en general de investigación. Pues si bien hay alumnos que se ubican en la parte fundamental de la competencia, lo cierto es que su mayoría se ubican dentro del nivel favorable y excelente. No siendo de la misma manera las áreas más especializadas y con competencias más específicas, como el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, pues aquí se presenta un mayor número de los alumnos en su calidad de fundamental y favorable, con una minoría en la categoría de excelente.

Por último, la categoría con menos desarrollo es la divulgación del conocimiento, pues la participación de los alumnos en foros, coloquios o revistas es muy baja. Lo que deja abierta la posibilidad de generar acciones institucionales e interinstitucionales en la creación de espacios donde los alumnos puedan compartir sus procesos y hallazgos.

Para finalizar, es preciso resaltar que el plan de estudios 2018 potencializa las capacidades de investigación en los alumnos de la licenciatura y escuela en comento que el perfil de egreso solicita, pero se deben implementar actividades que coadyuven consolidación y divulgación hacia la comunidad.

Referencias

- Alkire, S. Qizilbash, M. y Comim, F. (2008), «Introduction». En: Comim, F, Qizilbash, M; Alkire, S., *The capability approach: Concepts, measures and application*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martínez, C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, Julio pp. 165-193. Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia.
- Gallardo, Y., y Moreno, A., (1999) Módulo 3 Recolección de la información. Serie Aprender a investigar. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., Pirela, C. (2007) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, vol. 13, núm 23. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Hamui-Spton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013) La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*; 2(1): 55-60.
- Sen, A. (1993), *Capability and well being*. En: Nussbaum, M; Sen, A, *The quality of life*, Ox-

- ford, Clarendon Press.
- Tonucci, F. (1999) *La Investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar Aprender?* Editorial Laboratorio Educativo, Segunda edición. Caracas. Venezuela.
- Unterhalter, E. (2001). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. En: *First international conference on the capability approach: Justice and poverty, Examining Sen's Capability Approach*, Septiembre, University of Cambridge.
- Vidal, W. y Rivera, N. (2007) Investigación-acción. *Educ Med Super*: 21(4) Escuela Nacional de Saludo Pública. Recuperado el 19 de octubre de 2021 de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>
- Planes de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés en Educación Secundaria. Consultado el 18 de octubre de 2021 de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>
- Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria. Consultado el 18 de octubre de 2021 de https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación, DOF 20/04/ 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, DOF 30/09/ 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Capítulo 43. El entramado socioformativo del estudiante normalista en situación de discapacidad

Eloina Gallardo Espinoza

Normal de Educación Especial del Estado de México.

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.43>

Resumen

La manera de afrontar una realidad inminente de contar entre los matriculados con algunos estudiantes en situación de discapacidad, ha sido para los maestros formadores una permanente discusión bajo una variedad de argumentos que difícilmente llegan a un plano intersubjetivo. A decir verdad, en la EN se carece de un programa específico para atender alumnos en situación de discapacidad, a pesar de hacer esfuerzos en hacer algunos ajustes de espacio y acceso para el desplazamiento y uso de servicios dentro de la escuela. El propósito del trabajo es analizar los factores de implicación para acceder y permanecer a la profesión como docentes de Inclusión educativa. La población de estudio para el presente trabajo son los estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el ciclo 2022-2023 en la ENEEEM que representa el 6% aproximado de la matrícula actual. El instrumento fue diseñado a base de un cuestionario en línea basado en tres aspectos: la necesidad de crear una cultura que pondere las prácticas basadas en alteridad, respeto y equidad de una forma natural y cotidiana puede permitir impulsar el impacto de la propia escuela Normal en su misión y visión.

Palabras clave

Discapacidad, normalista, socio formativo, transición, trayecto formativo.

Introducción

La vida académica en las Normales es valorada como un vaivén de experiencias en el entramado con las escuelas, la docencia y las exigencias del sistema educativo. Las escuelas normales son consideradas instituciones de educación superior en la medida que ofertan estudios a nivel profesional en la disciplina de la docencia.

De manera singular, la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, inició sus servicios en 1991 con el propósito de formar licenciados en educación especial en el área de problemas de aprendizaje; antes ya existían otras escuelas normales en otras entidades con la misma intención pero con más años de trayectoria.

La licenciatura en educación especial transitó en su momento por varios modelos en

el plan de estudios atendido, teniendo experiencia desde un modelo clínico, psicopedagógico, de integración y actualmente la educación inclusiva. Una reflexión interesante es darse cuenta de que los estudiantes de las escuelas de educación básica, atendidos por servicios de apoyo de educación especial ahora han crecido y son parte de una matrícula que se identifica con la profesión de docentes y más aún con la misión de la propia Normal de Educación Especial. Es así como surge el interés por plantear el tema sobre la transición de estudiantes en situación con discapacidad, estudiando en una escuela de educación superior, tal cual ocurre en la Normal de Educación Especial del Estado de México. Resulta de importancia amplia poder reconocer las expectativas, retos y la manera de desempeñarse en su formación profesional como docente.

El propósito del trabajo es analizar los factores de implicación para acceder y permanecer a la profesión como docentes de Inclusión educativa.

La llegada más frecuente de aspirantes a cursar una licenciatura en la EN ha impactado notablemente la forma de abordar la formación de los docentes, antes en educación especial y ahora en Inclusión educativa.

Por otra parte, el hecho de revisar en lo educativo el estado que guarda la discapacidad en relación con el tema de los derechos humanos permite aproximarnos a un tipo de ejercicio que pone en tensión las representaciones que tenemos de la misma, permitiendo el posicionamiento entre diversas visiones que van de una mirada más caritativa y asistencial a una donde la cuestión es más de derecho y social.

Se reconoce aquí que dicho cambio es indispensable para transformar en oportunidades los mismos sistemas jurídicos y otros espacios no sólo físicos, sino también simbólicos. La finalidad es mejorar las relaciones y formas en que vivimos con el otro. La equidad y la igualdad, la no discriminación, son condiciones indispensables para esto. Cruz Vadillo, R. (2016, p. 23). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*.

La manera de afrontar una realidad inminente de contar entre los matriculados con algunos estudiantes en situación de discapacidad, ha sido para los maestros formadores una permanente discusión bajo una variedad de argumentos que difícilmente llegan a un plano

intersubjetivo.

Formar un estudiante con discapacidad y distinguirlo como un normalista, es un reto en distintos planos, influye la cultura hacia la discapacidad, emergen prejuicios, pero sobre todo existe un desconocimiento con relación al concepto mismo.

Las discapacidades presentes en la EN son la visual en condición de ceguera y de baja visión, estudiantes en situación de discapacidad motriz, así también otro tipo de trastornos que a veces pasan desapercibidos. En una lógica muy natural, los estudiantes en situación atípica presentan rezagos y falta de comprensión en varios asuntos académicos que dentro de su trayectoria escolar han sido poco o nada atendidos

El estudiante en situación de discapacidad regularmente se centra en el polo de la dependencia, haciendo que su transición sea compleja al principio, se involucran aspectos importantes en su formación docente como lo son: académicos, experiencia, emociones y relaciones familiares. A decir verdad, en la EN se carece de un programa específico para atender alumnos en situación de discapacidad, a pesar de hacer esfuerzos en hacer algunos ajustes de espacio y acceso para el desplazamiento y uso de servicios dentro de la escuela.

El trayecto con mayores áreas por reflexionar para la mejora, en definitiva, es el de prácticas profesionales ya que éstas se realizan en escuelas de educación especial, estando a cargo los estudiantes normalistas en corresponsabilidad con los titulares y directivos de los centros, lo cual coadyuva a impulsar la identidad profesional y el planteamiento de retos en la dimensión personal.

La discapacidad no es una dificultad orgánico-biológica individual, sino un fenómeno complejo, socio-histórico y político, que se vincula interactivamente con lo subjetivo- corporal. Desde allí, reivindicamos la importancia de ampliar las miradas hacia poblaciones, colectivos y grupos que, por su diferencia y heterogeneidad radical, han presentado históricamente dificultades, barreras y obstáculos a la hora de acceder a la educación superior, para apostarle a la configuración de subjetividades participativas, empoderadas y políticas de y en su contexto, que desde una perspectiva crítica, hagan parte, tengan parte y se sientan parte, de su entorno. Yarza, A., Rojas, H., & López (2014, p. 35). Discapacidad y Educación Superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. Revista latinoamericana de educación

inclusiva.

La persistencia como derecho de aspirar a ser docentes en el ámbito de la educación especial y en un marco de inclusión educativa, es parte del impacto social que la EN ha logrado, sin haber tenido la intención principal de atraer estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, desde la propia base legal de la Ley General de Educación Superior (LGE) que emana el cumplimiento, se sigue cuestionando ¿cómo atenderlos y evaluarlos?

Las estrategias que se han puesto en marcha consideran el cierre de brechas para cumplir con los planteamientos de la Ley General de Educación Superior (LGE) considerando un acompañamiento para todos los estudiantes y poniendo énfasis en los apoyos que se requieren para aquellos en situación de discapacidad. Sin embargo, la transición de los sujetos en una condición no común consume una resistencia pedagógica para innovar prácticas aúlicas con calidad, equidad e igualdad, como parte de un objetivo institucional común y no solo de unos cuantos.

Los relatos en la transición como normalistas enriquecen la trama al mencionar a los docentes que inspiran y aquellos que flagelaron su tránsito escolar...transiciones formativas que son parte de una reflexión para todos.

Revisión de la Literatura

A nivel internacional, los países europeos llevan la batuta en los estudiantes matriculados en educación superior con la presencia de alguna situación de discapacidad. En las universidades de España hay registro de personas con discapacidad intelectual que han logrado ingresar a la educación superior, más no así a una profesión relacionada a la docencia; La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México (Pérez-Castro, 2016).

En América Latina como el caso de Colombia, Chile, Perú y hasta Ecuador se ha notado una cultura más avanzada en temas de inclusión y por lo tanto también la oportunidad de tener estudiantes con discapacidad, incluso en el ámbito de la docencia. En el caso de Estados Unidos se tiene conocimiento sobre distintos programas donde incorpora a estudiantes con alguna discapacidad a sus filas universitarias. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México (Pérez-Castro, 2016).

Por nuestra parte en México, en las universidades sobretodo públicas podíamos ver desde hace décadas a estudiantes con discapacidad estudiando alguna carrera profesional,

las más comunes han sido: Psicología, Trabajo social, Historia, Filosofía y lo relacionado a las artes. No obstante, en los últimos años en las EN hay aspirantes con discapacidad para ser docentes, pero un fenómeno de los ciclos más cercanos es que llegan con distintas condiciones que derivan en una situación de discapacidad. La Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México en el 2006 desarrolló un Programa denominado “Construyendo Puentes” en coordinación con una Asociación civil, dirigido a personas con discapacidad intelectual en edad adulta. Por otra parte, La Universidad Autónoma de México en el 2004 inició la operación de un Proyecto en la Facultad de filosofía y letras que trataba de un Comité de Atención a estudiantes de la Universidad con discapacidad. Hasta la fecha sigue impactando varias de las acciones desarrolladas por maestros y estudiantes para lograr accesibilidad a la población universitaria con discapacidad, específicamente de la UNAM. A nivel nacional la Universidad Veracruzana y la Universidad de Tlaxcala también cuentan con iniciativas para mejorar la inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad. Mientras tanto en el panorama de las EN, poco se ha sabido de programas de orientación o apoyo específico, excepto de algunos ajustes básicos que se hacen en la parte física de las escuelas.

En la Escuela Normal de Educación especial del Estado de México han logrado aprobar el examen de admisión alumnos con discapacidad visual, motriz y en el ciclo escolar presente con algunas otras situaciones derivadas de síndromes y trastornos neurológicos. La EN se ha visto apoyada por sugerencias y orientaciones que los propios docentes con experiencia en atención a personas con discapacidad tienen, en el caso de algunas modificaciones y toma de decisiones que se han realizado cuando se sabe de la llegada de normalistas en situación de discapacidad. No obstante, los ajustes en el contexto escolar han estado encaminados en la ubicación de espacios, mobiliario y algunos servicios como módulos sanitarios; pero las verdaderas necesidades en materia de apoyos académicos accesibles han estado limitadas ante el desconocimiento, la variedad de perfiles profesionales en la planta docente, la ausencia de una cultura de inclusión verdadera y de un posicionamiento pensado en el otro.

En general se observa en este estudio, que sobresale la carencia de programas que logren dirigir una pedagogía basada en la atención de estudiantes en situación de discapacidad a nivel superior y que garanticen la eficiencia terminal, lo cual deja de lado la aspiración de ofertar calidad en los programas educativos y la falta de comulgación entre la Ley de Educación Superior (LGE) y la Ley de Inclusión; con base en lo anterior y desde la misma experiencia docente, se ha vivido la situación de que los estudiantes que ingresan a una licenciatura no la concluyen, una de las causas más notables ha sido la falta de apoyos pedagógicos para garantizar su aprendizaje y lograr un perfil de egreso que le permita su inclusión en el campo

profesional.

Metodología

Para realizar el trabajo de investigación se utilizó la estructura de corte cualitativo desde los criterios de la investigación-acción; apoyado en aspectos metodológicos de las historias de vida. Este trabajo parte de la idea sobre la transición formativa de los estudiantes en situación de discapacidad que cursan la licenciatura en Inclusión educativa y la trama que viven formandose como formadores de alumnos con los cuales se identifican en su situación de discapacidad en una diversidad en las formas de aprender y por supuesto de enseñar.

Pensando en un supuesto que oriente la investigación se desarrolla la hipótesis:

“Los estudiantes normalistas en situación de discapacidad viven una formación docente con mayor sensibilidad que los conduce a impulsar su desempeño o bien a identificarse como sujetos atendidos desde ese marco inclusivo”.

La población de estudio para el presente trabajo serán los estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el ciclo 2022-2023 en la ENEEEM que representa el 6% aproximado de la matrícula actual.

El instrumento fue diseñado con base en un cuestionario en línea basado en cuatro aspectos: 1. retos que representa realizar estudios superiores en la EN, 2. Motivos para ingresar a ser docente de inclusión educativa, 3. retos en la práctica a cargo de niños y jóvenes con discapacidad y 4. Autovaloración del desempeño como estudiante de la EN.

Como ya se mencionó el diseño para la construcción del presente texto se enfoca en la metodología de tipo cualitativo; esta, hace referencia a los procedimientos e instrumentos que se usaron para poder responder a la pregunta de investigación; misma, que permite coadyuvar a la estructura de los resultados y productos proporcionados a través de la indagación, el análisis, planificación y reflexión de lo obtenido.

Resultados

De acuerdo con la instrumentación en las herramientas utilizadas para recopilar información acerca del entramaje que viven los estudiantes en situación de discapacidad dentro de la Escuela Normal citada se producen hallazgos coincidentes en las expectativas profesionales y en los retos planteados. Los apoyos considerados y el desempeño varía entre los estudiantes que presentan una discapacidad sensorial de aquellos que presentan una discapacidad física,

esto debido al tipo de apoyos que requieren o las necesidades latentes durante su proceso socioformativo, es decir, en los aspectos para relacionarse y en los aspectos de acceso al currículo expresamente de educación superior. Hay una desventaja en el acceso a servicios y materiales para los alumnos con ceguera, así como limitación en el manejo metodológico de sus docentes para hacer adecuaciones o establecer apoyos. Sin embargo, a nivel de ajustes razonables, se puede apreciar la intervención de gestión institucional y participación de algunos docentes para mejorar instalaciones y servicios que favorezcan la eficiencia terminal de la población con discapacidad.

Discusión

Los estudiantes normalistas en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México se vieron atraídos por la profesión a partir de la difusión realizada en sus escuelas con la idea de encontrar una escuela a nivel superior con características singulares para recibir, apoyar y formar a cualquier estudiante con o sin discapacidad, idea impulsada por el nombre de la misma EN. Esta particularidad es compartida en la expectativa inicial de los estudiantes, no obstante, después de la inscripción y con el progreso de los cursos de la licenciatura cursada los retos se incrementan al verse inmersos en un trato igualitario, sin embargo, se aprecia de forma subjetiva un trato poco sensible y complejidades en los procesos evaluativos por parte de algunos cursos, respecto a la situación de discapacidad; esto último deja notar la necesidad de incrementar prácticas que conlleven a una cultura natural de ver a los sujetos que estudian una carrera profesional desde sus propias posibilidades, guiando sus aspiraciones hacia un marco más equitativo en equiparación con el derecho que la propia Ley de Educación Superior expresa.

Conclusiones

Histórica y socialmente hablando, el tema de las personas en situación de discapacidad ha sido tratado como un asunto de caridad o rechazo, ambos extremos representan expresiones de exclusión y la falta de conciencia social para reconocer los derechos de los sujetos en términos de la legalidad y de los progresos científicos, pedagógicos y metodológicos. Tal parece que las oportunidades educativas van mermando y se ven limitadas para las personas con una variante heterogénea o fuera del común, basado en una apariencia o en una condición que nos hace distintos entre sí pero inequitativos y desiguales a la vez. Sin embargo, las políticas educativas en nuestro país se han concentrado de manera fundamental en el nivel básico. Pérez-Castro, J. (2016, p. 46) La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México.

La aceptación y el pleno desenvolvimiento de los jóvenes, hombres y mujeres con discapacidad al estudiar una carrera profesional tal como sucede en las escuelas Normales, sigue siendo un pendiente político y social, pero sobretudo cultural aun con una base legal

y una convención internacional. De tal manera que las transiciones formativas en el plano profesional, marcan un reto adicional para hacer un curriculum accesible desde el abordaje de las IES y el personal docente autodenominado formador de formadores. En términos de conclusión la necesidad de crear una cultura que pondere las prácticas basadas en alteridad, respeto y equidad de una forma natural y cotidiana puede permitir impulsar el impacto de la propia Escuela Normal en su misión y visión, pero sobretodo hacer una suma de esfuerzos para salir avantes en el acceso, permanencia y conclusión de estudios de estudiantes cualquiera que sea su situación como sujetos.

Referencias

- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*.
- Yarza, A., Rojas, H., & López, J. (2014). Discapacidad y Educación Superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.

