

RELEN. Educación Normal en Latinoamérica.

2023

educación
normal.



RELEN
Red de Educadores Latinoamericanos
en Educación Normal

iQU4TRO
EDITORES

RELEN. Educación Normal en Latinoamérica. 2023

© iQuatro Editores

ISBN: 978-607-69749-1-9

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.0

Edición: Abril 2024

Páginas: 473

Comité Técnico Académico

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Consejo Técnico

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Aurora Paz

D.R. © 2024, 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.

Índice

Capítulo 1. Aprendizaje colaborativo. Una mirada a la formación de profesores.	6
Capítulo 2. La reflexión y análisis de la práctica profesional mediante el diario escolar como instrumento en la formación del educador físico	18
Capítulo 3. Abordajes multidisciplinares como recurso complementario a investigación en Escuelas Normales: propuesta para problemas complejos.	32
Capítulo 4. Construcción de la Identidad Docente: Trascendencia de las experiencias de formación teórica y práctica del futuro profesorado de enseñanza media.	46
Capítulo 5. Dificultades en la escritura creativa de textos de alumnos de tercer grado de primaria. Un estudio de caso.	58
Capítulo 6. La gestión y el liderazgo en la EN3N: el camino hacia el plan de acción institucional.....	72
Capítulo 7. Pedagogía crítica con enfoque de análisis interseccional. Experiencias de docentes en formación en la atención a las infancias en situación de movilidad.....	86
Capítulo 8. El estudio de aplicación de taller de inteligencia artificial aplicada a niños de sexto de primaria: inteligencia artificial para niños.	97
Capítulo 9. Proceso de inclusión e interculturalidad de alumnas con una diversidad lingüística: La inclusión de la diversidad lingüística de alumnas de pueblos originarios....	112
Capítulo 10. Características del ejercicio del poder en una escuela formadora de docentes, desde la perspectiva de los sujetos y actores. Estudio exploratorio.	127
Capítulo 11. Perspectivas en torno a la implementación del plan de estudios 2022 en la escuela normal experimental Salvador Varela Reséndiz.....	141
Capítulo 12. Las fuerzas creativas: una ruta para la (trans)formación docente.	156
Capítulo 13. La maleta didáctica viajera: Un mundo de posibilidades para aprender....	169
Capítulo 14. El potencial del TEAM-TEACHING en la asesoría inicial para la elaboración de tesis.	181
Capítulo 15. La pertinencia del uso de las entrevistas iniciales como primer acercamiento en tutoría.....	196
Capítulo 16. La tutoría profesionalizante en el aprendizaje en el servicio.	207
Capítulo 17. Explorando el burnout académico en la comunidad Normalista.	221
Capítulo 18. El trabajo por proyecto para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico en un grupo multigrado de educación primaria.....	234
Capítulo 19. El desarrollo de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados en los docentes en formación de la LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Edo. México.	248

Capítulo 20. El examen profesional: sus significados al consolidar: la formación inicial docente.	259
Capítulo 21. Estrategias colaborativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes normalistas: un análisis experiencial.	273
Capítulo 22. Software para diseñar proyectos didácticos en Educación Primaria con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.	289
Capítulo 23. Competencias generales, profesionales y específicas del educador físico....	304
Capítulo 24. Planteamiento de casos: momentos y reflexiones para favorecer la equidad en los roles de género en alumnos de quinto grado: casos género.....	321
Capítulo 25. Estrategias de lectura: fases y momentos para la comprensión del texto histórico en alumnos de quinto grado.....	338
Capítulo 26. Reseña de la participación del personal docente y alumnado de las escuelas normales en un Congreso de investigación educativa. Caso Tamaulipas.	355
Capítulo 27. Los recursos didácticos una herramienta para la inclusión educativa.	368
Capítulo 28. La ilustración y el minicuento para identificar emociones básicas asociadas a las experiencias de los alumnos en nivel preescolar.	380
Capítulo 29. Los entornos virtuales de aprendizaje aplicados en la ENOSU: trabajo mediante entornos virtuales de aprendizaje.	394
Capítulo 30. Innovación y TIC: una experiencia en la escuela primaria indígena.	407
Capítulo 31. Las percepciones de los docentes de educación normal sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y su generación dentro de la práctica educativa.....	421
Capítulo 32. Recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias empleados por docentes egresados de la escuela normal de Chalco.	433
Capítulo 33. Habilidades docentes para la promoción de ambientes de aprendizaje.	445
Capítulo 34. Los usos de las TIC en las escuelas normales.....	460

Capítulo 1. Aprendizaje colaborativo. Una mirada a la formación de profesores.

David Uriel Rodríguez Esquivel
Francisco Javier de la Rosa Vázquez
Juan Antonio Bocanegra Salas

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.1

Resumen

El objetivo de la investigación se enfocó en reconocer los retos a los que se enfrentan los docentes de la institución en su diario transitar y de qué manera lo hacen, principalmente cuando se debe realizar de manera colaborativa. Para lo cual se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diferentes integrantes del colectivo docente de una escuela normal. Los resultados demuestran que las representaciones sociales (RS) inciden fuertemente en el logro del aprendizaje colaborativo (AC), y aunque este segundo es deseable, hay todavía obstáculos que lo impiden.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, Representación social, retos

Introducción

Los retos que los docentes enfrentamos día con día cada vez son mayores y complejos, de ahí la pertinencia de abordarlos en lo colectivo más que en lo individual. Pero ¿eso es posible?, ¡claro que lo es!, entonces ¿por qué poco se favorece?, ¿de qué depende?

En lo cotidiano en los centros educativos se enuncia cada vez más el aprendizaje colaborativo, pasar de lo individual a lo colectivo, y aunque todos están en el acuerdo que es lo ideal, poco se ve reflejado en la realidad, cada integrante termina por asumirse en un rol individual donde aporta desde su posición, aunque ello no implique necesariamente un trabajo en conjunto. Hay un problema entre el discurso y la realidad, entre lo deseable y lo que sucede. ¿A qué se deben tanto el trabajo individual como colaborativo?

Algunos antecedentes de este trabajo pueden encontrarse en Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artiles Rodríguez (2019), así como en Vargas, Yana, Pérez, Chura y Alanoca (2020), pero estos se ciñen al aprendizaje colaborativo en un aula, con estudiantes. También hay otros trabajos sobre las representaciones sociales de los profesores, como el caso de Cuevas Cajiga y Gutiérrez Vidrio (2021), pero estos trabajos abonan a una representación social del docente, y cómo eso incide en una autopercepción. Sin embargo, poco se ha estudiado el aprendizaje colaborativo no en estudiantes, sino en un colectivo docente y la incidencia de la representación social no prototípica, sino de los colegas docentes de carne y hueso.

La presente investigación de corte cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes formadores, pretende mostrar la percepción de estos actores ante el aprendizaje colaborativo y las virtudes y retos que representa, de manera puntual en una Escuela Normal, de tal forma que esto permitirá así mismo encontrar aquellas representaciones sociales que potencian o inhiben el aprendizaje colaborativo.

Ante las preguntas de la entrevista ¿qué es el aprendizaje colaborativo y cómo lo favorece?, lo primero que se reconoce tiene que ver inicialmente con una cuestión más de empatía que de profesionalismo, ética y/o responsabilidad entre otras, en ese sentido se considera pertinente que se tendría que valorar qué es lo que permite que se pueda lograr, pero sobre todo que se convierta en una práctica cotidiana y permanente. O bien lo que acontece permanentemente en el trabajo colegiado es más una Representación social.

Revisión de la Literatura

El enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socio constructivista (Bruffee, 1993). El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-apren-

dizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente, o sea a todo el contexto de la enseñanza (comunidad de aprendizaje). No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida.

Los grupos y las sociedades construyen formas de representación colectiva que es conocimiento de sentido común. De acuerdo con Jodelet (1986) “el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien, *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico” (p. 473). dice la autora que se constituye a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento.

De acuerdo con Doise (1984): “Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (Roselli, 2011, p. 180).

En tal sentido entonces, el aprendizaje colaborativo (AC) y las representaciones sociales (RS) pueden ser convergentes, ya que ambas atienden a núcleos o comunidades de personas en las cuales insertan parte de su esencia.

Siguiendo la misma línea, lo colectivo es lo coincidente o compartido por diversas personas; lo social, al decir de Ibáñez, “es una propiedad que se imprime en determinados objetos en base a la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social” (1988, p. 45).

Para el construccionismo social la realidad es una *construcción social*. De acuerdo con Gergen (1982), “No son los procesos internos de los individuos los que generan lo que se acepta como conocimiento, sino un proceso social de comunicación. Es en el seno de un proceso de intercambios sociales donde se engendra la racionalidad. La verdad es el producto de la colectividad de los hacedores de verdades” (p. 207).

Por contraste de ambas líneas (AC y RS, la primera se alimenta de todos los integrantes, mientras que la segunda puede tener un individuo con mucha fuerza o peso que genere que la *verdad* se incline a su lado.

Es por esto que resulta interesante conocer en el seno de una comunidad cuáles son las percepciones acerca de la posición frente a una tarea, ya sea que se asuman como una comunidad de Aprendizaje Colaborativo, o por el contrario parte, una comunidad donde la

Representación Social del gremio tiene mayor determinación. Bien, en posible unión, también existe la opción de que haya una combinación entre ambas

Metodología

El supuesto hipotético de la presente investigación es que existen comunidades de aprendizaje colaborativo en la Escuela Normal. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes integrantes del colegio de maestros de la Escuela Normal Rural. “Gral. Matías Ramos Santos”, de San Marcos, Loreto, Zacatecas, institución rural formadora de docentes que oferta la Licenciatura en Educación Primaria. La muestra consistió en 7 docentes, de un universo de 54, que de acuerdo a Hernández Sampieri (1997) sería no probabilística, ya que fueron sujetos elegidos por los investigadores, por otro lado, desde la visión de Stake (1998), a estos docentes se les consideraría un caso intrínseco, ya que precisamente la selección ha sido en función de características de estos docentes, quienes son considerados por el colectivo como preparados, relativamente jóvenes y comprometidos.

Con lo anterior, la investigación es de índole cualitativa, ya que busca obtener información por parte de los entrevistados, y si bien se sistematiza, su valor no está en las veces en que se repite una idea, sino en las ideas mismas y su relación con el objeto de estudio. En este mismo sentido, la metodología se inspira tanto en un estudio de caso intrínseco como en la teoría fundamentada a fin de encontrar aquellos temas que emergen en los entrevistados. Por tanto, en los resultados, la información se muestra precisamente a partir de estos temas emergentes en lugar de categorías, dada su aparición, y no su previsión, dado el tipo de investigación.

Así mismo, el tener entrevistados tanto hombres como mujeres, y en diferentes rangos de edad y de antigüedad en la institución, permite contrastar información de diversos grupos sociales de los formadores de docentes.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Cuál su modo de pensar el aprendizaje colaborativo?
- ¿En qué espacios se desarrolla aprendizaje colaborativo dentro de la escuela Normal?
- ¿Quiénes y de qué manera promueven el aprendizaje colaborativo?
- ¿Qué aspectos considera que son necesario mejorar para potenciar el aprendizaje colaborativo en la institución?
- ¿Qué fortalezas o áreas de oportunidad identificas en lo individual para desarrollar aprendizaje colaborativo?

Resultados

Enseguida se muestra la información más relevante obtenida de las entrevistas. Para su presentación se ha decidido retomarlo por temas emergentes como categorías de análisis, es decir, que no estaban predeterminados, sino que fueron elegidos en función de las respuestas. Para su mejor lectura, las opiniones/respuestas están señaladas con una viñeta.

Presencia en comunidades de AC

- Para favorecer el aprendizaje colaborativo hay quienes se preocupan más por alcanzar las metas y arrastran a los demás, lo ideal es que no haya jalón, que no hubiera un líder, son todos en conjunto, pues todos los que se involucran deben saber qué hacer y cómo hacerlo.
- El AC existe en colegio de maestros (se refiere a reuniones semanales en donde se abordan temas de interés institucional y participamos todos los docentes que laboramos en ella), cuando en pleno se toman decisiones, proponen proyectos, planean actividades, pero muchas veces quedamos a medias, es complicado porque somos muchos y no se llega a consolidar del todo.

Desde que la enseñanza y el aprendizaje adquieren formas institucionales, es decir, desde que la instrucción aparece organizada como actividad intencional, los contextos sociales desempeñan un rol fundamental. Así, históricamente la educación es un hecho social que convoca a una comunidad de aprendices y, las más de las veces, a una comunidad de enseñantes. En esta primera parte, se puede apreciar cómo los entrevistados se posicionan como parte de una comunidad de AC.

El valor de la interacción entre pares aparece reconocido para los aspectos específicamente cognitivos. En este sentido, el aprender colaborativamente con otra potencia el aprendizaje. Precisamente, la Teoría del AC pone el acento en la construcción social del conocimiento y los factores explicativos de su superioridad frente a una construcción individual, que es precisamente lo que se refleja en las respuestas previas.

Aún y cuando se menciona que el AC se puede y se debe llevar a cabo en toda la comunidad de aprendizaje, existen percepciones que también distan de ello.

Desvinculación de las comunidades de AC

- Se trabaja en colaboración, pero en corto (pocas personas) 2 o 3.
- En ocasiones la organización de la escuela no permite que tengas la forma de hacerlo colaborativo con todo el grupo que tienes que participar.

- Los cuerpos académicos, si bien hay un objetivo común, tienen un propósito en particular, cada uno de ellos.
- En lo individual cada uno de nosotros tiene su propio objetivo como parte de un cuerpo académico.
- El objetivo del trabajo en equipo se ve mermado o fortalecido por los objetivos de los cuerpos académicos, de las academias, de las áreas de la escuela, de los grupos de trabajo por asignaturas y los objetivos que cada uno de nosotros está persiguiendo.
- Como que lo veo en academias, pero de manera general para tratar de llevar a cabo un trabajo en común de un curso, pero no se ve con los maestros de una sola sección, se pierde el rumbo y no se le da continuidad.
- Inicia el trabajo la persona encargada de la academia, pero porque también traen una indicación desde la dirección.

En ese sentido, lo que mueve se enfoca en cumplir con las obligaciones institucionales a partir de un aprendizaje común para todos, aunque es evidente que los entrevistados reconocen que esos grupos de trabajo raramente son amplios y se ciñen a pequeñas parcelas de 2 o 3 personas. Se tiene la percepción de que no existe continuidad, ya que las academias (colectivos de maestros que dan clase al mismo semestre) y los cursos mismos suelen rotar de quienes imparten. Además, se visualiza que muchas de las intenciones de trabajo con a tinte personal, así mismo atañen parte de las dificultades a la cuestión de carga administrativa.

Para este aspecto, los entrevistados reflejan una representación social colectiva en torno al AC y cómo éste presenta retos y barreras para llevarse a cabo.

Conflictos para lograr el AC

¿Entonces todos los docentes piensan y actúan de la misma manera?, la respuesta es obvia, ¡claro que no!, incluso sería pertinente valorar hasta dónde la conducta y el comportamiento de algunos está determinado por su interés por participar en el AC o solo se involucra en una RS.

- El ego es el que hace que no queramos colaborar con las demás personas o no aceptamos ideas de otras personas.

El conflicto sociocognitivo constituye el factor determinante del desarrollo intelectual. Este se vehiculiza en el seno de la interacción social, fundamentalmente en contextos

de cooperación entre pares. La multiplicidad de perspectivas que convergen en este tipo de situaciones sociales, siempre que sean intrínsecamente conflictivas y que den lugar a un desacuerdo social explícito, hace posible la descentración cognitiva del sujeto y con ello el progreso intelectual.

En la respuesta previa, se encuentra un conflicto, y en las anteriores a ellas otros más, pero eso es después de que a la luz de la teoría, permite un progreso intelectual del colectivo. La percepción que se tiene es que no se trata pues de que todos coincidan, sino de ver precisamente en las diferencias la fortaleza. El conflicto cognitivo que posibilita el progreso operacional es ante todo social, o sea que ocurre en situación de intercambio (cooperativo) con otros. Antes de ser individual el conflicto es social.

Gracias a éste que el sujeto puede superar el egocentrismo cognitivo (centrarse en sus esquemas propios preexistentes). Sólo a través del conocimiento de las perspectivas ajenas el sujeto puede modificar sus propios esquemas. No se trata de un conocimiento estático sino de una negociación activa con el(los) otro(s) para llegar a algún tipo de consenso.

Necesidades para el AC

Ante los retos que ello demanda como miembro de una institución y con la intención de participar en un AC, es necesario...

- Confiar en nosotros ante las personas que tienen más tiempo en la institución y que no han dado la apertura a escuchar algo diferente, confiar en mí y en mis compañeros.
- Es necesario ser chido y tener la facilidad de comunicar algo y tener la posibilidad de participar de la manera que se requiera para poder lograr esa meta común.
- Hay vacas sagradas que fomentan el trabajo colaborativo, pero en otros su ego no lo permite.
- Se necesita de un compañero que esté dispuesto a tomar la batuta.
- Facilidad de relacionarse con la mayoría de los compañeros, el saber escuchar, aunque este mal la idea.
- Ideas modernas de personas más jóvenes.
- Desde la dirección crear espacios no sólo para dialogar, sino analizar y que se dedique el tiempo necesario.

El colectivo se asume como un ente en el cual todos pueden aportar, porque van desde la experiencia y liderazgo de algunos compañeros, hasta la frescura e innovación de los jóvenes. Y si bien se reconocen retos, como el ego de algunos integrantes, los escasos espacios para los intercambios y la confianza mutua, existe apertura para integrarse como una comunidad de AC.

Oportunidades que ofrece el AC

Al respecto de lo que significa el AC para la institución y para ellos mismos, se reconoce que:

- Es hacer cada quien lo que le corresponda, pero siguiendo un mismo fin.
- Cuando se favorece el AC se obtienen mejores resultados, pues pensamos diferente, pero tenemos un mismo objetivo, vemos por el bien, independientemente de mi pensamiento.
- Haz tu parte encaminado a un objetivo común.
- Diversidad de opiniones o puntos de vista que permiten que el objetivo se cumpla.
- Se construyen objetivos comunes, se construye un objetivo principal, pero al mismo tiempo otros objetivos particulares, cumple una función de andamiaje.
- Cuando hay trabajo en equipo no se hace pesado el trabajo.
- Es más efectivo, más eficaz, es más rápido y subsana mejor las problemáticas que están enfrentando.
- Todos deben participar, si uno falla ya no se puede dar.

La relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreducible a lo individual. Las respuestas siguen situando al colectivo como uno diverso, donde incluso es difícil llegar a una forma de pensar común, pero en donde se pone en primer plano un objetivo común, al cual todos aspiran a aportar.

También se reconoce un ideal de cómo debería ser el AC, donde se reconocen las diferencias en beneficio de la construcción, además se encuentran las ventajas del trabajo colectivo, sin embargo, al final hay una opinión en tono fatídico, después de que alguien falle, la colaboración tendrá fisuras.

Barreras y representaciones sociales en el AC

En el mismo sentido, otra de las aportaciones de los entrevistados con respecto a las dificultades y lo que ello conlleva fue la siguiente:

- En los colectivos la cultura escolar (usos y costumbres) prevalece (los que siempre hacen y los que no).

Si bien existe un panorama idílico que a todos les parece atractivo y además necesario, la realidad que expresa uno de ellos puede verse así mismo en su contraparte de los deseos esperados en las anteriores aportaciones.

Esto hace pensar en la RS que se presenta en la respuesta, donde tiene otra función más profunda y menos visible. A través del consenso intersubjetivo se naturaliza el orden social, constituyéndose en mecanismos legitimadores de éste. Esta función conservadora es menos evidente que el sostenimiento de normas y valores, aunque quizás más efectiva. Lo “obvio”, lo “familiar”, lo que “todo el mundo sabe” define un contexto para nada relativo, que incluso dispone de estrategias para asimilar y acomodarse a las novedades (incorporación de nuevos objetos). Así, la RS del AC, viene a traer las siguientes aportaciones:

- El resto de actividades en la función de un docente (administrativas) propicia que se pierda el objetivo (en algunos) para llevar a cabo el trabajo colaborativo.
- No hay proyectos a largo plazo.
- Es necesario pensar y planificar lo que se quiere realizar, de lo contrario toda actividad a desempeñar (a partir de las diferentes funciones que se desempeñan) se ven afectadas de cierto modo.
- Priorizar qué hacer y cuándo hacerlo.
- Si hay trabajo colaborativo, pero, qué condiciones propiciamos para que el trabajo colaborativo cumpla su función, esa es la parte complicada.
- Hay trabajo colaborativo (TC) con las personas que coincidimos más, o con las que tenemos un mismo objetivo y que trabajamos en ello (un mismo curso).
- Para que se dé el TC tenemos que eliminar muchos ripios (todo lo que nos sobra) hay muchas ideas muy buenas, pero no las realizamos por todo lo que tenemos que hacer, mucha carga administrativa.

- Es necesario tener proyectos a largo plazo e ir priorizando en el trayecto para lograr el bien común, el objetivo.
- Es el intercambio de ideas para mejorar rumbo a un objetivo en común, una meta, ya sea entre pares o una multitud que comparten un mismo propósito.

La realidad se asume como un punto aún alejado del esperado al cual llegar, en el cual estar. El AC es bien visto y esperado, sin embargo, la realidad se percibe como una diferente, la RS de cómo se complejiza el AC es patente, es incluso apremiante, después de que en algunos casos se reconoce que, aunque exista, no tiene razón de ser sin una brújula.

Entre aquellas cosas que expresan hacer con respecto al AC, los entrevistados expresaron:

- Se planifica y se toman decisiones permanentemente
- Se reúnen para valorar y tomar decisiones (pero en una proporción mínima, hablando de agentes)

Es poco en relación a las dificultades que vislumbran, pero también es necesario recalcar que ven un objetivo claro en el AC, lo retoman como algo necesario, fundamental, en el logro del objetivo común. Será parte del siguiente apartado determinar algunas de las respuestas o aclaraciones que emergen de los presentes resultados.

Discusión

En el enfoque neo-vygotskiano del aprendizaje colaborativo, el valor de la experiencia socio comunicativa no radica sólo en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control Inter sujetos de los aportes y de la actividad.

Para Miller (1987) la discusión es el elemento clave de las performances sociocognitivas, entendiéndola no como confrontación sino como intercambio y comunicación recíproca con una meta de construcción conjunta. En su opinión:

Pese a que una discusión conjunta se representará en mentes individuales, el proceso de construcción procede mediante el engarce del conocimiento de todos los participantes, de modo tal que puede generarse un todo estructural (la discusión conjunta). Por tanto, el pensamiento de cada participante se convierte progresivamente en una parte integrante de lo que piensan cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, ni el significado ni el modo de construcción del conocimiento de cada participante pueden explicarse como entidades mentales

aisladas, individuales. El modo de operar de este dispositivo de coordinación explica la génesis de los pensamientos individuales (en una discusión colectiva). Por ejemplo, si un participante en una discusión cambia sus opiniones, adquiere nueva información, o intenta resolver la contradicción entre dos puntos de vista diferentes y, si puede mostrarse que estas actividades mentales están vinculadas con el proceso colectivo de discusión, entonces, muy probablemente, no estaremos ante actividades mentales aisladas de ese individuo. Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249).

¿Es posible que una comunidad de aprendizaje se incline más por una representación social que por un aprendizaje colaborativo?

Esto explica, sin duda, la doble conciencia o duplicidad cognitiva que es propia del aprendizaje científico básico, en el que conviven la construcción epistémica y la construcción representacional cotidiana, o en todo caso el mantenimiento y reconocimiento de la realidad en términos del sentido común. Ambos procesos remiten a anclajes sociales distintos: el grupo escolar o comunidad de aprendizaje, por un lado, y la sociedad global o comunidad de pertenencia sociológica, por el otro.

En los resultados se presentan muchas ideas esperadas, percepciones sobre por qué no funciona como debería, la RS está permeando en cómo se percibe una actividad e incluso quizá generando un círculo vicioso. Por otro lado, en las mismas respuestas se reconoce que es una tendencia que debe cambiarse, romperse, y se visualizan los pocos y pequeños esfuerzos, espacios y momentos donde se ha visto un verdadero AC. Es por ello que sigue siendo parte de lo esperado, de lo ideal, a lo cual se aspira.

Conclusiones

Con lo anterior, se puede expresar que los docentes formadores expresan un deseo porque el AC esté presente en el día a día, sin embargo, atañen a factores externos (pocas reuniones, poca interacción, no congeniar en ideas, ciertos egos, etc.) a ellos mismos la imposibilidad de dicha tarea, generando una RS sobre la imposibilidad de llevar a cabo realmente el AC.

Por otra parte, se reconoce que en pequeños grupos ha sucedido el AC como un fenómeno que ha aportado y les ha permitido crecimiento. Es a partir de ello que reconocen las amplias virtudes de esta manera de trabajo.

Si bien es cierto, por supuesto que se requieren tiempos, espacios, disponibilidades, para el AC, pero también es necesario que haya una resignificación de cómo se posiciona cada actor ante el AC, en donde no solo son otros y lo otro lo que lo impide. Incluso los

mismos entrevistados reconocen que esa diversidad de ideas es no solo aceptable y deseable, sino constructiva para el colectivo, de tal manera que cuentan con la base principal del AC.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Cuevas Cajica, Y., y Gutiérrez Vidrio, S. (2021) Emociones y Representaciones Sociales de Maestros Debutantes de la Ciudad de México. Recuperado en: <https://trayectorias.uanl.mx/public/anteriores/53/pdf/4.pdf>
- Doise, W. (1984). *Social representations, intergroup experiments and levels of analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergen, K. (1982). *Hacia la transformación del conocimiento social*. Recuperado en: <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/901>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artiles Rodríguez, J. (2019) Aprendizaje colaborativo: una experiencia innovadora en el alumnado universitario. Recuperado en: <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-269.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (1997) *Metodología de la investigación*. Colombia. McGraw-hill.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). *Pensamiento y vida social*. Recuperado en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Miller, M. (1987). *Argumentation and cognition*. San Diego, CA. Academic Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roselli, N. (2011). *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Colombia. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5123804.pdf>
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K., y Alanoca, R. (2020) Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. Recuperado en: <https://orcid.org/0000-0002-4481-188X>

Capítulo 2. La reflexión y análisis de la práctica profesional mediante el diario escolar como instrumento en la formación del educador físico.

Dulce María Rangel Boyzo
Blanca Estela Galicia Pérez
Berenisse Penélope Cruz Vargas

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.2

Resumen

La formación docente requiere de una reflexión y análisis de su práctica profesional, llegar a dichos elementos precisan de la sistematización de los hechos y/o acciones relevantes identificados en la práctica profesional. Por lo que el objetivo de la presente investigación fue la sistematización de la práctica mediante el ciclo reflexivo de Smyth y la lección aprendida, teniendo un estudio fenomenológico con alcance descriptivo que nos permitió identificar la importancia de la reflexión y el análisis mediante dos técnicas para consolidar un aprendizaje reflexivo en la formación del futuro educador físico, donde el hallazgo esencial fue el reconocer la vivencia que tuvo cada estudiante para llegar a la reconstrucción de la práctica profesional y plasmarla en el diario escolar.

Palabras claves

Análisis, ciclo reflexivo de Smyth, diario escolar, lección aprendida y reflexión

Introducción

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física delinea el trayecto de prácticas profesionales de 1° a 8° semestre que pretende adquirir, desarrollar y perfeccionar las competencias profesionales, genéricas y específicas marcadas en sus rasgos del Perfil de Egreso donde la mayoría tienen vinculación al coadyuvar acciones que impactan en los espacios de la educación obligatoria que son donde se llevan a cabo las jornadas de observación, adjuntía, ayudantía e intervención.

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2018) emite el plan de la Licenciatura en Educación Física, deja en claro la intención del trayecto de práctica profesional al señalar que “Tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros educadores físicos a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se formen” (p. 26).

Así mismo, menciona que los cursos que integran el trayecto tienen una estrecha relación entre la teoría y la práctica, donde se potencia que los docentes en formación empleen herramientas metodológicas y técnicas que sistematicen la experiencia enriqueciendo su formación al atender a tres principios básicos; gradualidad, secuencialidad y profundidad. La primera asociada al aprendizaje del estudiante, la segunda a la articulación de los cursos, en específico a las competencias que se contribuyen, así como a los aprendizajes que se promueven y la tercera a la capacidad de desarrollar habilidades de comprensión, explicación y argumentación durante sus intervenciones en sus aulas y/o patios.

Las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para lograr las competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (DGESuM, 2018, p. 26)

Por lo tanto, la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, para cubrir con las líneas de la reflexión de la práctica profesional y del propio trayecto, solicita a los estudiantes normalistas el desarrollo de diario escolar como instrumento que coadyuva la reflexión, el análisis, la intervención, la innovación de la práctica durante sus periodos de intervención. Aunque se ha identificado que dicho instrumento refleja una redacción muy somera, que puede confundirse incluso con una bitácora o anécdotario que no cumplen con los requisitos mínimos señalados a luz de la teoría, ni muchos menos con lo propio a una reflexión o análisis.

El estudiante normalista al construir su diario escolar no logra una profundización de la práctica profesional, deja de manera muy superficial los elementos adquiridos en sus prácticas de intervención y que por ende no permite fortalecer los rasgos del Perfil de egreso orientados a las competencias profesionales, específicas o genéricas, además de no contrastar su práctica a la luz de la teoría, considerando la falta de análisis y crítica hacia lo realizado a partir del proceso de planificación y planeación donde dieran cuenta de las acciones realizadas así como la consolidación de las competencias marcadas en sus planes y programas.

De tal manera que la presente investigación tuvo como objetivos:

1. Sistematizar por medio del diario escolar, la práctica profesional mediante dos estrategias de reflexión y análisis como son el ciclo reflexivo de Smyth y la lección aprendida.
2. Consolidar la reflexión y análisis de la práctica profesional como elemento primordial para la edificación de los rasgos del Perfil de egreso de los futuros educadores físicos.

Revisión de la Literatura

Una de las bases teóricas que da fundamentación a la estructura del diario escolar es Porlán (2000), al mencionar que la descripción debe desarrollarse en un nivel más profundo, a través de un relato sistemático y pormenorizado de los acontecimientos y situaciones cotidianas de la propia dinámica del aula, así mismo identifica que dichos relatos favorecen a la observación y categorización de la realidad, el autor propone una posible clasificación que le permite al docente describir actividades, relatar procesos y categorizar lo que sucede en las tareas de enseñanza y momentos de aprendizaje de los alumnos, dicha clasificación es;

1. Las referidas al profesor: identificar todo tipo de comportamiento instruccional, conductas normativas, sancionadoras, reguladoras y afectivas.
2. Las referidas al alumno: identificar comportamientos individuales y los relacionados con otros alumnos y con el propio profesor.
3. Referidas a la comunicación didáctica: las características físicas de la clase, desde cómo está organizada y distribuida en tiempo y espacio, hasta la propia dinámica de la clase en la resolución de las tareas.

Dichos elementos permiten focalizar de manera progresiva las observaciones, al llevar de lo general a lo concreto lo que ocurre en el contexto educativo, lo que permite al estudiante normalista construir la reflexión y el análisis de su práctica. Para ello, es preciso re-

tomar las características de una práctica reflexiva, para Perrenoud (2007), va a constituir una posibilidad o un medio intencionado a través de la cual los docentes en formación asumen la reflexión en tres momentos; en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de la acción, en pocas palabras es tomar la acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla, explicarla o llevar a cabo una crítica.

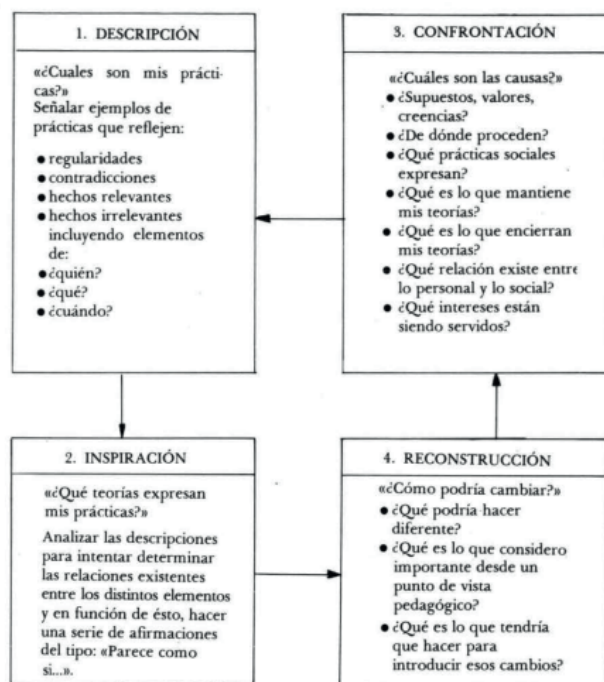
Teniendo en cuenta que toda práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábitus, este último término derivado de Bourdieu (1973, como se citó en Perrenoud, 2007) y que refiere a los esquemas de que dispone una persona en un momento determinado de su vida, es decir, el sistema de estructura de pensamiento.

Así mismo, Perrenoud (2007), refiere al practicante reflexivo, que tendrá que prepararse para reflexionar sobre su práctica al centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación.

A partir de estos referentes, se selecciona la primera estrategia de reflexión y análisis referida al ciclo reflexivo de Smyth y como segunda estrategia la lección aprendida, ambas fueron explicadas y solicitadas en los diarios escolares de los docentes en formación que cursaban el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Física, con la finalidad de consolidar la redacción plasmada con base a lo señalado por Porlán (2000), es decir, se pretendió que una vez que se desarrollaran las tres categorías, el alumno cerraría la reflexión y el análisis con Smyth (1991) y la Lección aprendida (2011) al focalizar de mejor manera el nivel de profundidad que permiten ambas estrategias.

Para ello, fue preciso entender un poco más en qué consistía el ciclo reflexivo de Smyth el cual se encuentra conformado por cuatro momentos cada uno caracterizado por un nivel de profundidad y sobre todo abordando preguntas que ayudan a enfatizar más la reflexión.

En la Figura 2.1, se puede visualizar la conformación de las cuatro etapas de Smyth (1991).

Figura 2.1*Etapas del ciclo Reflexivo de Smyth*

Nota. La figura muestra las cuatro fases que deben llevarse a cabo con sus respectivas preguntas para poder tener una mejor claridad de los que se desarrolla en cada una. Fuente: Revista de Educación (1991).

La primera etapa es la definición que consiste en a través de una pregunta, tener claro cuál es la situación que queremos analizar. Esta definición debe ser lo más precisa posible a través de interrogantes; ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuáles?, las cuales deberán enfocarse a sus prácticas. La segunda es la inspiración, el hecho de que los estudiantes tengan claro los elementos teóricos y conocimientos de las teorías sobre las cuales están desarrollando o llevando a cabo su práctica profesional, les permite tener elementos para hacer un buen ejercicio de reflexión sobre las mismas al contrarrestar lo que sucedió a la luz de la teoría. La tercera la confrontación, les permite hacer un análisis de los fundamentos y la relación que guarda con la realidad que les rodea o que rodea al contexto del educando. En la última fase que es la reconstrucción permitirá replantear su práctica con base en todos los elementos obtenidos en los pasos anteriores. Plantear nuevas formas de hacer las cosas siempre en beneficio del desarrollo del educando.

Los estudiantes normalistas, mediante la reflexión realizada logran identificar la efectividad de su intervención diseñada desde su planificación y planeación, sobre todo porque el

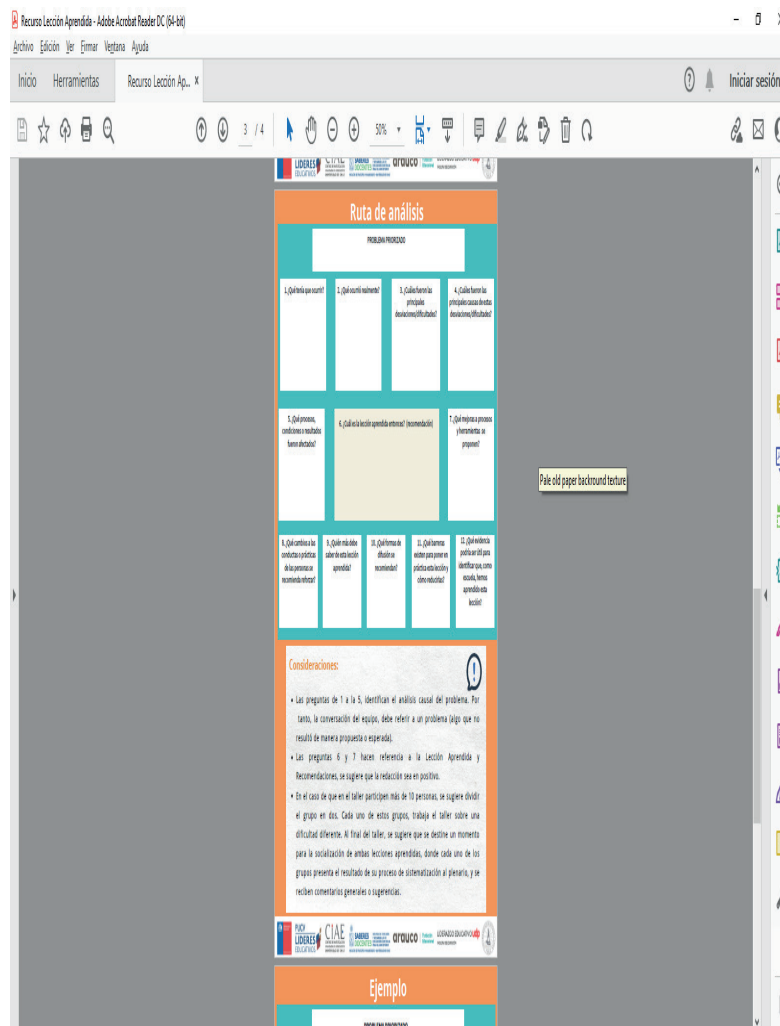
La reflexión y análisis de la práctica profesional mediante el diario escolar como instrumento en la formación del educador físico.

ciclo reflexivo les permite concretar mediante las cuatro etapas, lo que lograron al desarrollar las preguntas sugeridas para cada una.

La segunda estrategia seleccionada fue la lección aprendida permitiéndole al estudiante normalista reflexionar con base a 12 preguntas esenciales para llegar al análisis y crítica sobre su actuar docente, en la siguiente imagen de puede vislumbrar la ruta de análisis que posteriormente vertían en prosa.

Figura 2.2

Ruta de análisis de la Lección aprendida



Nota. La lección aprendida es una estrategia que permite gestionar el conocimiento, analizando las causas del fracaso en el desarrollo de un proceso o de un proyecto educativo. Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo. Sector de Conocimiento y aprendizaje (2011). Lecciones aprendidas.

Una vez explicadas ambas estrategias, se procedió con los estudiantes normalistas a la verificación de su aplicación al término de sus períodos de intervención, teniendo en cuenta que ambas debían ser plasmadas en su diario de clase, donde según Zabalza (2011), los diarios deben albergar hechos relevantes que denoten una evolución de cómo fueron tratados y se destaque la actuación del profesor ante dichos hechos. Así mismo el autor refiere que el redactar los diarios es una forma de aprender y parte de un proceso de investigación que va a permitir; 1- adquirir conciencia y reflexionar sobre la práctica docente y 2- tomar parte del proceso de formación y profesionalización docente.

Metodología

Para dicha investigación se retoma la fenomenología, ya que se buscó dirigir la atención a la experiencia subjetiva que tuvieron los docentes en formación al momento de reflexionar y analizar la práctica profesional mediante dos estrategias el Ciclo reflexivo de Smyth y la Lectión aprendida en el Diario Escolar.

Con base a Costa (2018), la fenomenología permite una descripción abierta, ya que está sujeta a constantes correcciones que se dan en el seno de la investigación, así mismo, hace mención que el objetivo que persigue es contribuir a clarificar la experiencia educativa.

La fenomenología constituye simplemente el intento de explicitar el sentido del ser de un fenómeno, lo que caracteriza ese específico tipo de experiencia, aquellas características en cuya ausencia no tendría sentido hablar de educación. Al recurrir a la fenomenología, la pedagogía afirma la necesidad de una vuelta al carácter originario de la vida, al margen de toda superestructura y esquematización preconcebida, y asume el método de análisis de los estratos de la experiencia y la clarificación de las características y articulaciones de nuestra experiencia (p. 1).

Pretende entonces esclarecer el sentido de la educación, partiendo de una experiencia o vivencia, “La experiencia, de hecho, no es un caos que cada cual puede interpretar como le parece. Al contrario, posee estructuras peculiares, formas de articulación, una racionalidad interna que el análisis fenomenológico trata de hacer emerger” (Costa, 2018, p.1). Por lo tanto, el autor, busca describir las estructuras que contribuyen al fenómeno educativo y a los procesos de formación de la persona. Incluso señala una pedagogía fenomenológica como una pedagogía realista, que permite educar no solo al niño con estructuras categoriales, sino identificar que existen diferencias estructurales entre las cosas, es decir, que la educación radica en cuidar el modo en como narramos e interpretamos lo que ocurre, en cuidar el sentido que damos a las cosas que nos pasan.

De modo que:

“la educación no es otra cosa que el relato de la vida, con el que acrecentamos nuestras experiencias; es la vida la que estimula a comprender con más profundidad, a secuenciar los acontecimientos y, sobre todo, a otorgar un sentido a aquello que nos sucede, permitiéndonos afrontar las dificultades, encontrar motivaciones, superar traumas” (Costa, 2018, p.3).

Es preciso identificar a Sabariego, Massot y Dorio (2009), que nos dicen que los estudios fenomenológicos pretenden “dar sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (p. 317), por lo que se enfatizan aspectos esenciales y subjetivos a las experiencias, historias y vivencias de los sujetos investigados.

En lo que respecta al alcance de la investigación es descriptiva, Ramos (2020), refiere a las características del fenómeno y que busca entonces exponer su presencia en un determinado grupo de estudio. Así mismo en los cualitativos, se describen representaciones subjetivas que emergen en un grupo sobre un determinado fenómeno. Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que son aquellas que pretenden recoger información o medir conceptos o variables específicos sobre grupos, comunidades fenómenos o procesos.

La muestra fue no probabilística y por conveniencia, al identificar a estudiantes que se encontraban disponibles para la investigación. “Estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglí, 2008, como se citó en Hernández, et al 2014). Los estudiantes fueron fáciles de reclutar, ya que lo que se buscaba era identificar como el ciclo reflexivo de Smyth y la lección aprendida habían impactado para llevar a cabo la reflexión y análisis de la práctica que se plasmaba en el diario Escolar, se trabajó con 25 estudiantes pertenecientes al 6to semestre de la Licenciatura en Educación Física, donde 15 eran varones y 10 mujeres, las edades oscilaron entre los 20 a 33 años, todos ellos seleccionados de un total de 56.

En cuanto al instrumento para la recolección de la información fue aplicado un cuestionario donde Ander-Egg (1995), menciona que este constituye una fase crucial en el desarrollo de las investigaciones al ser un instrumento de recopilación de datos estandarizados, el cuestionario con base al autor fue pre-codificado y post-codificado, el primero referido a preguntas formuladas que exigen solo respuestas que ya están establecidas en el instrumento y el segundo donde las respuestas son libres en palabras y términos de los encuestados.

A fin de validar el instrumento y las preguntas específicas de manera previa a su estructuración final se aplicaron varios cuestionarios escritos en los que se valoró el nivel de comprensión y la calidad de las respuestas emitidas por el total de alumnos de dicho grado

a partir de lo cual se seleccionaron e integraron en el cuestionario final aquellos cuestionamientos que por su estructura y el tipo de respuesta mostraron ser las más idóneas para esta investigación.

Una vez seleccionadas fueron retomadas para estructurar un cuestionario final integrado a la herramienta digital Microsoft Forms a fin de facilitar su aplicación e interpretación, lo cual nos da cuenta de la validación empírica de las misma.

Se identifican dos preguntas pre-codificadas y tres post-codificadas esenciales para conocer los significados que los estudiantes normalistas daban a su experiencia, para posteriormente describir, comprender e interpretar el obtenido una vez aplicadas ambas estrategias de reflexión, las preguntas fueron:

1. Con respecto a la Reflexión de la Práctica Profesional a través de la redacción del Diario Escolar, selecciona el nivel de porcentaje que refleja dicha consolidación.
2. Con respecto al Ciclo Reflexivo de Smyth y la Lección aprendida como estrategias de reflexión de la Práctica Profesional, selecciona el porcentaje que consideras refleja el nivel de consolidación en tu formación
3. Describe como te sentiste durante este semestre al realizar tus intervenciones en la Escuela asignada.
4. Enlista los retos que vislumbra referidos a la intervención y proyección de tus sesiones de educación física en la escuela asignada para las siguientes jornadas de intervención de práctica profesional
5. ¿Qué te falta por adquirir en tu formación y que consideras es esencial para consolidar el Perfil de Educador Físico?

Resultados

Con base a Spiegelberg (1975, como se citó en Rodríguez, Gíl y García, 1999), se retomaron las 6 fases propuestas para el análisis de la información y la obtención de los resultados, siendo estas;

Descripción del fenómeno:

Referido a dicha fase, se identifica la problemática de que los estudiantes normalistas que cursan el 6to semestre de la Licenciatura en Educación Física, presentan debilidades en la reflexión y análisis de la práctica profesional que se plasma en el diario escolar, por lo que se

hace preciso retomar a Porlán (2000), para reducir la narración de los hechos y orientarlos a tres elementos, los referidos al profesor, al alumno y a la comunicación didáctica, así mismo con Zabalza (2011), para lograr una aproximación analítica, darle significado a sus acciones y que fueran conscientes de lo que su práctica profesional implica. Aunado a esto se retomaron como estrategias de análisis el ciclo reflexivo de Smyth y la Lección aprendida para orientar dichos elementos de reflexión y análisis.

Búsqueda múltiple de perspectivas

Una vez identificada la problemática y las posibles estrategias de solución, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario al término de las jornadas de intervención para conocer las experiencias de los estudiantes normalistas.

El formulario estuvo orientado a 10 preguntas de las cuales cinco, nos arrojaron el panorama de la investigación fenomenológica al explorar el significado en cada estudiante sobre la construcción del diario y el uso de las estrategias de reflexión y análisis.

En lo referido a las preguntas pre-codificadas, para la primera pregunta del nivel de consolidación de la reflexión de su práctica, se identificó que, de las 25 muestras, el 56% considera de un 90 a 100% tener consolidada la reflexión de su práctica, el 40% considera de un 70 a 80% y un 4% considera 50 a 60% en la consolidación.

En la pregunta dos del nivel de consolidación del ciclo reflexivo de Smyth y la Lección aprendida, se identificó un 40% ubicaron el 90 a 100% y un 60% mencionaron tener entre el 70 y 80% de la consolidación de las estrategias de reflexión y análisis.

Las preguntas nos permiten identificar las creencias de los 25 estudiantes que llevaron a cabo el ejercicio de investigación.

3. Búsqueda de la esencia y la estructura

4. Constitución de la significación

Para estas dos fases, fue importante retomar las tres preguntas post-codificadas, ya que se les pregunto a los alumnos en un primer momento como se sintieron durante sus intervenciones, a lo cual, entre las respuestas dadas, se identifican;

- Estar conforme con lo realizado durante las prácticas profesionales
- El sentir la necesidad de mejorar como estudiante y profesional
- Nervios, incertidumbre, miedo por la adaptación a la escuela y a que aceptarán las actividades

- No satisfecha ya que se trabajó en un Centro de Atención Múltiple (CAM) y requirió de más habilidades para trabajar y captar la atención de los niños
- Satisfecha del esfuerzo, pero desconfiada del desempeño

La segunda pregunta, fue referida a los retos que vislumbran con respecto a la intervención y proyección de la educación física, se observó que los estudiantes consideraron el uso de tiempos, el poco apoyo por parte de los docentes titulares de la educación básica, la autorización de proyectos de impacto a la comunidad, la innovación en las sesiones a impartir, el dominio de las estrategias didácticas propias de la educación física, mejorar la percepción que se tiene la educación física por parte de las instituciones educativas.

5. Suspensión de enjuiciamiento

6. Interpretación del fenómeno

Para las últimas fases, se tomó en cuenta la pregunta orientada a lo que les faltaba por adquirir a los estudiantes en su formación, para la consolidación del Perfil de Educador Físico. Aquí se pudo observar la naturaleza del fenómeno, al identificar como el nivel de reflexión y análisis mejoró, ya que entre las respuestas obtenidas se identificaron;

- Consolidar la didáctica para que los alumnos adquirieran el mayor número de aprendizajes
- Desarrollar un estilo de enseñanza propio que pueda abarcar el punto de ser dinámico, preciso y que logre abordar los contenidos esenciales para un correcto aprendizaje
- Implementar más estrategias didácticas y mejorar la variabilidad dentro de las sesiones
- Considerar un poco más la teoría para complementar la práctica

Con estos resultados, se puede identificar las realidades escolares vividas por cada estudiante normalista, así como sus vivencias en el proceso formativo. Lo que permite a los docentes formadores de docentes explorar dichas realidades, para poder abonar al proceso de formación inicial que se recibe al interior de la Escuela Normal, con el propósito de fortalecer la figura del futuro educador físico.

Discusión

Una vez explicadas ambas estrategias, se procedió con los estudiantes normalistas a la verificación de su aplicación al término de sus periodos de intervención, según Zabalza (2011),

los diarios deben albergar hechos relevantes que denoten una evolución de cómo fueron tratados y se destaque la actuación del profesor ante dichos hechos. Así mismo el autor refiere que el redactar los diarios es una forma de aprender y parte de un proceso de investigación que va a permitir; 1- adquirir conciencia y reflexionar sobre la práctica docente y 2- a tomar parte del proceso de formación y profesionalización docente. Por lo tanto, el diario fue elemento esencial para llegar a realizar ambas estrategias del ciclo reflexivo de Smyth (1991) y la lección aprendida del Banco Interamericano de Desarrollo (2011).

La redacción del diario escolar estuvo basada entonces en las tres clasificaciones de Porlán (2000), enfatizando la descripción de su intervención al rescatar lo referido al profesor, lo referido al alumno y lo referido a la comunicación didáctica, coadyuvando la intención de Zabalza (2011), con su aprendizaje cíclico de 5 etapas:

1. Volver al sujeto que sea más consciente de sus actos
2. Lograr una aproximación analítica de las prácticas profesionales que son recogidas en el diario
3. Profundizar en el significado de sus acciones
4. Tomar decisiones y poner en marcha iniciativas de mejoras
5. Reiniciar un nuevo ciclo de actuación profesional

Fue así como el diario se convirtió en un espacio narrativo, donde prevaleció la visión y perspectiva objetiva de los estudiantes normalistas, que fortalecieron la reflexión, la escritura, al compartir experiencias y sobre todo proporcionando un feedback inmediato y permanente que se vislumbró en la realización del ciclo reflexivo y la lección aprendida siendo estos compatibles y complementarios.

Conclusiones

Con la redacción del diario escolar empleando al final el ciclo reflexivo de Smyth y la Lección aprendida en los estudiantes de 6to semestre de las Licenciaturas en Educación Física, nos permite aportar lo siguiente:

La práctica profesional realizada encaminó la consolidación de la reflexión y análisis de esta, a la vez que atendieron diversas problemáticas en los niveles de educación obligatoria en donde asistían por las propias dinámicas generadas al interior de la escuela y con los padres de familia.

El diario escolar, les permitió identificar fortalezas, debilidades a mejorar en sus siguientes intervenciones, así como la reflexión activa y profunda de sus prácticas profesionales, detectando las deficiencias de sus planificaciones, planeaciones y de los propios elementos metodológicos de la formación del educador físico, para lo cual se retoma la siguiente redacción de la experiencia vivida de un estudiante del 6to semestre.

“El diario escolar me permitió la reflexión de lo desarrollado en las sesiones de E.F, identificar lo que salió bien, lo que salió mal y lo que se puede mejorar. Además, usar otras herramientas como el ciclo reflexivo o la lección aprendida permite un mejor análisis de lo que se hizo y lo que faltó por hacer. Tener plasmado en una redacción cada día de práctica docente también nos permite hacer una autocrítica y una autoevaluación que nos permite el mejoramiento de la intervención” (estudiante de 6to semestre de LEF)

El ciclo reflexivo de Smyth y la lección aprendida, ayudaron al proceso de la reflexión e identificación de problemáticas, el primero mediante sus cuatro etapas que detonan ciertas preguntas para orientar la descripción, reflexión, análisis y donde se identifican factores propios de la intervención realizada y la segunda generalizando una situación de interés común, a la vez que se identifican esos factores externos que no fueron tomados en cuenta al momento de realizar el ciclo reflexivo, es decir ambas estrategias son complemento al momento de generar la reflexión de la práctica profesional.

La investigación permitió conocer el interés que experimentaron los estudiantes normalistas, teniendo en cuenta el marco referencial de cada uno al construir e identificar la reflexión y análisis de la práctica profesional en el diario escolar como instrumento y en acompañamiento del ciclo reflexivo y la lección aprendida como estrategias de análisis, pues el obtener la información desde diferentes perspectivas y fuentes, permitió a las investigadoras ver el proceso de reflexión y análisis desde diferentes puntos de vista, describiendo, comprendiendo e interpretando como los estudiantes a través de la adquisición de conocimientos se apropian de la teoría la relacionan con su experiencia y van construyendo una interacción que les ayuda a lograr un aprendizaje, aunque no todos logran esa vinculación y siguen presentando carencias para lograr consolidar la reflexión y el análisis de la práctica profesional.

La investigación da pie a seguir explorando los procesos de sistematización que deben lograr los alumnos para consolidar una narración idónea que les brinde los elementos para detectar la esencia de su práctica profesional y lo que tienen ir mejorando conforme avanzan en la Licenciatura en Educación Física, para lograr edificar las competencias establecidas en el perfil de egreso como educadores físicos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Banco Interamericano de Desarrollo. Sector de Conocimiento y aprendizaje (2011). Lecciones aprendidas. Edición Revisada. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Lecciones-aprendidas.pdf>
- Costa, V. (2018). Fenomenología de la educación y la formación. Traducción de Juan Manuel Cabiedas Tejero. Salamanca. Ediciones Sígueme. pp. 333 <https://www.redalyc.org/journal/4216/421664630010/html/>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona Graó.
- Porlán, R. (2000). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. España: Díada.
- Ramos, G. (2020). Los alcances de una investigación. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación educativa. Ediciones Aljibe
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa.
- En R. Bisquerra Alzina (coord.). Metodología de la investigación educativa (pp. 293-328). Editorial La Muralla. https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275- 300.
- Zabalza, M. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. España: Narcea.

Capítulo 3. Abordajes multidisciplinares como recurso complementario a investigación en Escuelas Normales: propuesta para problemas complejos.

Joaquín Pegueros

Escuela Normal “Miguel Hidalgo”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.3

Resumen

Este contenido se origina desde observación hacia trabajo de investigación que realizan estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y en educación preescolar en el proceso de titulación, de donde se encuentra que la investigación demanda recursos para el estudio de problemas de investigación multicausales o convergencia de varios áreas de conocimiento para resolverlos que abordan los educadores, ante lo que se plantea como objetivo explorar referentes teórico-metodológicos, acordes a nuestra realidad actual y contextos específicos en que emergen problemas que rebasan fronteras disciplinares. Con teoría de la complejidad termina en proposición la multidisciplinariedad como metodología.

Palabras clave

Escuelas Normales, Investigación, Multidisciplinariedad, Problemas complejos

Introducción

El contenido de este texto emerge de observaciones hacia el trabajo de investigación que realizan pasantes en el proceso de titulación de Licenciatura en Educación Primaria y preescolar; cobra lugar en una Escuela Normal Rural en el estado de Jalisco México desde trabajo de asesoría y lectoría en elaboración de protocolos e informes de investigación; focalizado a modos de abordaje, metodología, perspectivas del planteamiento de problemas y su alcance. En general se encuentra que la mayoría de noveles observados colocan su objeto de estudio desde prescripción de realidad, recurrentemente a la práctica o una parte de la práctica de algún docente con quien se adjunta para cumplir con las horas curriculares que el diseño contempla en ese trayecto formativo. En otros muchos casos el objeto se vuelca sobre el análisis de su propia práctica.

Los datos de observación que realizan también son filtrados por cortos periodos y ejercicios o temas acotados; los datos de campo abundan en fuente de doxa, las narrativas a dimensión de la propia experiencia y por lo tanto los aportes se presentan débiles para triangulaciones teóricas, esto es, se hace evidente frágil dialogo entre saberes o entre disciplinas. En consecuencia, los recursos teórico-metodológicos demandan a la formación investigativa dar respuesta a nuevos problemas educativos que, se observa que no pueden resolverse sólo desde el análisis de la práctica docente del enseñante, sino que requiere también, indagar la naturaleza del aprendizaje, al destinatario o aprendiz. Muchos de los problemas en escolaridad implican una parte de relación inter comunicativa, se dan más que en hechos, en ámbito de las significaciones. Por lo que los recursos o enfoques de investigación demandan actualización.

En ese marco, la forma de abordajes a problemas guarda correlato con la historia de Escuelas Normales respecto a los preceptos de *realidad* que de antaño se planteó desde su origen y su papel a cumplir en la sociedad, hasta que se decretaron oficialmente como Instituciones de Educación Superior (IES) en México hace 40 años, que corresponde a 1984. Y aunque les determina como impronta ese decreto, marcando destino que orienta a un cambio de organización y fines, muy a pesar su concepción de *realidad* no ofrece haber cambiado. El correlato al problema es que los indicadores de realidad hoy si marcan diferencias, lo cual demanda una constante innovación en la producción de saberes y procedimientos de investigación. De esto, en el fondo y contexto cobran sentido las reformas curriculares de licenciaturas en educación de última década del siglo pasado y las del 2012 a la fecha, en que la puesta de los perfiles expresamente persigue la formación de un docente investigador. En contraste a los modos y recursos de estudio conque investigamos problemas emergentes que guardan interconexiones hacia muchos campos de la vida social, los fenómenos de nuestro tiempo

o globalización han dejado manifiesto necesidad de integrar varios campos de estudio para su resolución. Eso ha dado origen a estudios multi, inter y transdisciplinarios, y además, en ciencias humanas y sociales han ganado reconocimiento dichos modos en investigación. La delimitación de este trabajo corresponde a un análisis teórico-documental en ámbito metodológico termina en una propuesta, específicamente a pasantes de licenciaturas antes dichas que abordan algunos problemas de investigación difícil de comprender y resolver desde un solo ámbito, dimensión o una sola área de conocimiento.

Desde estas condiciones es que se plantea como **objetivo:** Explorar referentes teórico-metodológicos propicios a la formación investigativa de licenciados en educación preescolar y en educación primaria, acordes a nuestra realidad actual y contextos específicos de donde emergen problemas en los que convergen múltiples causas.

Revisión de la Literatura

Como estado del conocimiento se encuentra que los problemas de nuestra realidad hoy, los fenómenos sociales y los entornos actuales, encierran interconexiones en los cuales se encuentren planteamientos de investigación que resisten a delimitarse en un solo campo de conocimiento, esto es, se tienen hoy objetos de estudio de ámbito más global, de extensión o de múltiples implicaciones. En el ámbito de ciencias humanas la realidad y marco de referencias teórico-conceptuales con que se aborda en algunos fenómenos convergen interconexiones por múltiples causales, por implicación esto no es ajeno al área de educación, dado a que, los problemas propios de la sociedad y época que vivimos demandan recursos de varias saberes o áreas en su tratamiento. A diferencia de las ciencias naturales, la realidad de las ciencias humanas y específicamente en educación no se presentan sólo fenómenos críticos a investigar reducidos a hechos para aplicar recursos o estrategias explicativas, sino interpretativas, los hechos presentan insuficiencia con su explicación, cuando nuestra realidad social no se agota en explicaciones de hechos, sino de interpretación de múltiples significados que cobran los hechos. Aunque esto se sabe remontándonos a Dilthey, lo encontramos también en C. L Backer citado en (Schaff, 1974, pág. 250) cuando pregunta ¿Qué es un hecho? Encontramos que “esta cuestión ha surgido más bien del campo de las ciencias naturales”. En cuanto a eso en otra parte se precisan implicaciones de la proposición antes planteada:

...la diferencia específica entre lo que es y no es un hecho histórico, no se debe buscar preguntando si se trata de cosas o de acontecimientos, de fenómenos... sino captando el objeto dado en un sistema de referencia, en un contexto determinado que convierte a una cosa ordinaria en un fenómeno calificado hasta el punto de ser denominado un [“hecho histórico”] (Schaff, 1974, pág. 250)

Los problemas que abordan los educadores no es suficiente investigarse sólo como hechos, ni como contenidos aislados, algunos problemas de escolaridad pueden verse como forma holográfica de la sociedad, como tejido de múltiples causales y de varias dimensiones. La realidad en ciencias humanas le constituyen múltiples formas. Por ejemplo, los preceptos, ideas o *imaginarios* de que las instituciones son constituyentes (Castoradis, 2007), conjugan y revisten perpetuo cambio que, como correlación de los fenómenos sociales han tomado alcances de alta dimensión hasta los tejidos más ordinarios, los problemas trazan itinerario de impacto que van desde intrasubjetivo, lo intersubjetivo, hasta lo transubjetivo. Basado en óptica de sistemas complejos como “una totalidad organizada en la cual los elementos son inseparables y por tanto no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2008, pág. 21), dicho itinerario conjuga toda forma de relación, es transversal y simultaneo. De manera tal, las formas de relación sólo conceptualmente podemos separar, “...la realidad ontológica en que todo ser humano vive e internaliza o aprende para desenvolverse, no está dividida como lo hace la ciencia que lo estudia” (Pegueros, 2018, pág. 201). Esto es, la realidad no es separable como las disciplinas. “En el [“mundo real”], las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular” (García, 2008, pág. 21). Los fenómenos desbordan los saberes disciplinares, sin embargo, y muy a pesar “En la actualidad, el saber está dividido en una multiplicidad de disciplinas, y cada disciplina tiene una lista que se alarga constantemente de campos de interés, las llamadas especializaciones” (Wallerstein, 2011, pág. 180). Muy parecido e inherente a lo educativo encontramos que, los conocimientos efectuados en el marco de las especializaciones disciplinarias están dispersos, desunidos, veamos:

Por esta razón, enormes obstáculos se han acumulado para impedir el ejercicio del conocimiento pertinente en el seno mismo de nuestros sistemas de enseñanza.... lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones síquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía (Morin, 1999, págs. 16-17)

De esta manera en campo de humanidades y educación particularmente, un comportamiento, una idea, creencia, pensamiento o un interés, no son entidades aisladas, sino que reciben su significado por el tipo y naturaleza de otros elementos, factores y la función que desempeñan en el sistema que están insertos. Así también, en estudio de fenómenos de amplia dimensión se resisten explicar e interpretar fuera de una visión de conjunto y de relación entre partes con que articula. “La realidad concreta siempre es una totalidad determinada cuyos elementos entran en innumerables correlaciones e interacciones” (Schaff,

1974, pág. 257). Por eso los problemas propios de sociedad del siglo XXI para el científico de hoy presenta un reto, se “requiere conocimientos que no circunscritos en una sola disciplina” (Casasnovas & Méndez, 2010, pág. 43).

Aportes de la teoría de sistemas complejos

Para el reto planteado y ante una realidad interconectada nos auxilia la óptica sistémica dado a que, como se dice: “La fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican nos impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales” (Morin, 2011, pág. 141). Para las explicaciones de fenómenos de significativa amplitud referente a panorama teórico-metodológico puede asistir la teoría de sistemas complejos, dado a que,

La teoría de los sistemas complejos formulada por Rolando García...constituye, en primer lugar, una metodología de investigación interdisciplinaria para diagnosticar e intervenir en sistemas complejos. En segundo término... provee un marco teórico-conceptual que fundamenta el trabajo interdisciplinario en sistemas complejos. Finalmente...comprende la fundamentación epistemológica de la metodología y el marco conceptual propuesto (Zoya L. R., 2011, pág. 22).

A base de esto, las fronteras y límites que establecen las disciplinas como se planteó desde el apartado anterior para fenómenos multicausales ha hecho aparecer esta perspectiva compleja desde últimas décadas del siglo pasado.

...la emergencia de la complejidad en la historia de la ciencia del siglo XX constituye un jaque radical... La conciencia del problema de la complejidad en el corazón de las prácticas científicas constituye una revolución epistémica de largo alcance que trasciende las propias fronteras del saber científico. (Zoya L. R., 2010, pág. 78).

Entonces, dicho que las fronteras entre disciplinas no se corresponden con demarcaciones que existen en la realidad misma o con problemas de multi relación dinámica en lo social y, entendido que para explicar fenómenos multidimensionales se demanda hacer converger saberes de otras disciplinas, cobra valor y sentido el paradigma de la complejidad. La perspectiva compleja también implica hablar de interrelaciones que son comprensibles si se ve a la metodología desde un punto de vista sistémico, en donde, que hace posibles ver relaciones que no se dan ni presentan lineales o unidireccionales, sino circulares que integran intercambios, préstamos, concurrencias, complementariedades en las partes que forman fenómenos como un todo.

Concebir la circularidad es (...) abrir la posibilidad de un método que, al hacer interactuar los términos que se remiten unos a otros, se haría productivo, a través de estos procesos y cambios, de un conocimiento complejo que comporte su propia reflexividad (Morin, 1993, pág. 32)

En los sistemas complejos además de asumir que nunca son realidades estáticas, los cambios con la variable tiempo en lo social se complejiza como red de *sistemas dinámicos*. En esta perspectiva cada elemento de un sistema o estructura dinámica está íntimamente relacionado con los de más que constituyen un todo, una unidad o función total, *donde cada elemento es necesario para definir a los otros y no pueden ser estudiados o entendido en forma aislada*, para la aproximación conceptual se sugiere el entendido que, “un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada en la cual los elementos son inseparables y por tanto no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2008, pág. 21), para efectos de comprender un objeto de estudio, “Se trata (...) a partir de un principio de complejidad, de unir lo que estaba disjunto” (Morin, 1993, pág. 37). Ahora bien, en los contenidos de estudio con diversos elementos que demandan varios referentes disciplinares asentimos que, “lo que está en juego es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas a partir de las cuales realizamos el estudio” (García, 2008, pág. 21).

De esto, cobra sentido la evidencia sensible en el trabajo real de los investigadores, en el que, “un numeroso grupo de intelectuales considera que la organización disciplinaria actual del conocimiento está en un estado de crisis”. (Casanueva & Méndez, 2010, pág. 43). Y se comprende también, por qué, investigadores comprometidos a dar respuesta a problemas llevan a agotar el objeto de estudio más allá de las disciplinas. Al respecto encontramos esta expresión “Quiero decir: es muy probable que se comience desde cierta disciplina en que uno se ha formado, pero es luego el objeto el que exige, el que demanda y el que eventualmente encuentra los límites de nuestras herramientas disciplinares” (Zoya L. G., 2017, pág. 3).

Entonces, no es ya el saber del investigador desde el área del conocimiento que le forma, sino desde la naturaleza del problema que estudia para abordar un problema con sus implicaciones complejas. De esta manera, entendida la realidad interconectada, su tratamiento metodológico ha vuelto la atención a los abordajes multidisciplinares, aunque como escriben en introducción Maldonado y Cruz (2010) “La corriente principal del conocimiento (mainstream) desconoce una circunstancia, un proceso una dinámica que sí es conocida por parte de quienes trabajan e investigan...” (pág. 7) consideran que el trabajo en complejidad es una circunstancia creciente y sólida; que, aunque las ciencias de la complejidad nacieron y se alimentaron de ciencias sólidas, “es igualmente cierto que... vienen abriéndose, rápidamente, a las llamadas ciencias sociales y humanas” (pág. 15). La perspectiva de sistemas complejos conduce a articular contenidos de análisis y no solo yuxtaposición de elementos cuando coloca un objeto de estudio con múltiples causas convergentes, o bien con gran cantidad de

variables. Tenemos también como antecedentes expresiones de otras instituciones referente a ciertas resistencias por prácticas académicas en la investigación:

En relación a las disciplinas las dinámicas actuales son efectivamente contradictorias. Por un lado, las formaciones universitarias, las convocatorias a financiamiento, la organización de los congresos, entre otras instancias, refuerzan las disciplinas [...] Por el otro, sabemos que las prácticas de investigación reales no se circunscriben a los límites (imaginados) de una disciplina e incluso hay quienes celebran la interdisciplina y la transdisciplina. (Segura, 2017, pág. 2).

Sin embargo, en general va ganando sentido articular varios campos de conocimiento, en tanto que, implica y asocia operaciones de análisis y síntesis en abordajes multidisciplinares que ofrece un marco teórico enriquecido en lectura realidad.

Implicaciones teóricas al ámbito de metodología

Dado a lo que se ha puesto de manifiesto en cuanto a tipos de problemas concretos y lo que ha presentado teóricamente desde el paradigma de *la complejidad*, conlleva a un problema metodológico. Veamos: Desde el siglo pasado, los aportes al tema crucial de la posibilidad del conocimiento dejaron muy definido que nuestro conocimiento no es un reflejo de mundo, del estudio de un fenómeno que se investiga no se obtiene una copia unívoca de lo real, en las ciencias humanas y sociales se hizo evidente la insuficiencia e imposibilidad de una realidad objetiva explicable. Los *modelos explicativos* para el ámbito de las ciencias humanas y sociales quedaron a mucha distancia, *los métodos comprensivos e interpretativos* han ganado cada vez más reconocimiento. “En la actualidad el avance de la sociología, tanto empírica como teórica, se caracteriza por la síntesis e integración de enfoques macro y microsociológicos en un mismo marco teórico y proceso de investigación” (D’Acona, 2001, pág. 40). A la pérdida de la hegemonía del paradigma funcionalista o positivista y del marxismo, agrega D’Acona “La consecuencia de ambas crisis será el resurgimiento de las tesis weberianas en diferentes enfoques subjetivistas de la realidad social” (pág. 41), pero, lo que aquí pensamos de esa subjetividad es la reintroducción de un sujeto vivo, no estadístico, no funcional-mecanicista, sino como un sujeto con poder de transformación de sí, de otros y del mundo (Foucault, 20017).

Para efectos de sentido hagamos una somera introspección, encontramos desde W. Dilthey, el primero en proponer un enfoque epistemológico autónomo ante las características propias de las ciencias humanas [del espíritu] frente a las ciencias naturales (Briones, 2006, págs. 59-60); Dilthey planteó el problema de definir *objetos* en ciencia de la historia, imposibles de tratamiento como *objetos materiales* a manera que se opera en ciencias naturales. Eso llevaría a un giro en la tradición de la investigación social y humana, que más tarde tuvo destino a métodos o enfoques cualitativos. Ahora bien, “El término cualitativo implica un

énfasis en las cualidades de los entes, procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, número intensidad o frecuencia.” (Denzin & Lincoln, 2000, pág. 46) Ese problema puso de relieve al positivismo, impactó y asoció otros trabajos como: “En los países británicos la corriente principal del evolucionismo, representada por Tylor y sus discípulos, sufrió el ataque agudo y prolongado del difusionismo de Elliot Smith y sus seguidores” (Palerm, 2004, Reimpresión 2010, pág. 9). Y las corrientes más sostenidas implicadas en esos debates fortalecieron la tradición germánica histórico-cultural. “Los Etnólogos centro europeos se acercaron en ocasiones, a una formulación multi lineal de la evolución” (Palerm, 2004, Reimpresión 2010, pág. 9).

Desde esto abreviado se encuentra que, en su evolución los métodos de investigación en áreas sociales y humanas han ganado una concepción de *carácter más pluralista*, según la cual, existe un amplio abanico de estrategias y técnicas complementarias. “Por propio derecho la investigación cualitativa constituye un cuerpo de investigación que entre cruza disciplinas, áreas y objetos de estudio” (Denzin & Lincoln, 2000, pág. 46) y este cruzamiento es parte convergente a lo que se propone articular en el paradigma de la complejidad en tanto que asocia varios campos de conocimiento que complementan y amplían la comprensión de fenómenos o problemas complejos. Y esto también presenta concordancia con la puesta central de la complejidad que ha llevado a entender que los estudios delimitados en monodisciplinas se torna insuficiente. Cobra sentido entonces el cambio en lectura de realidad correlacionado a la conceptualización de la multidisciplinariedad. “La Multidisciplinariedad concierne en sí, estudiar un tema de investigación no sólo desde una disciplina, sino desde varias al mismo tiempo.” (Niculescu, 2006, pág. 17). Aquí los temas son enriquecidos mediante la incorporación de las perspectivas de diversas disciplinas. Por su parte la *Interdisciplinariedad*, dice: “concierne a la transferencia de métodos de una disciplina a otra”. (pág. 17) La multiplicidad de métodos no necesariamente implica que el investigador ciña su tarea a un único marco teórico. “El quehacer interdisciplinario está basado, tanto en la elaboración de un marco conceptual común que permita la articulación de ciencias disímiles, como el desarrollo de una práctica convergente” (García, 2008, pág. 67). Basarse en distintos sistemas de ideas le permitirá aplicar distintas metodologías, es posible entre teorías tan diversas, lograr una convivencia coherente al interior de una trama teórica compleja. No obstante, hay datos que pueden provenir de racionalidades de diversa índole, pero contener elementos de comprensión a mayor alcance. Y también “las variantes metodológicas se complementan y ayudan... no hay un primer elemento y otro segundo, sino pasos que se pueden dar sucesiva o simultáneamente” (Galetti, 2017, págs. 4-5). Los problemas de aprendizaje, bullying, comprensión lectora, que abordan investigaciones de pasantes en Escuelas Normales guardan *un*

tejido multicausal, realidad compleja que no se deja explicar como objeto de estudio desde la desarticulación de interconexiones que les constituyen.

Metodología

El diseño de esta investigación es **cualitativo**, considerada la definición de (Maxwell, 2019) referente a que su propósito se dirige a la comprensión de actores y sus perspectivas en una dinámica social. Para nuestro caso los actores se diversifican, en directivos, organización en comité de titulación, asesores metodológicos de investigación y pasantes de licenciatura. Acorde a esto se parte de observación participante dado a que se pasa tiempo... con individuos que estudian y se vive el mismo modo que ellos, Mc Call y Simmons 1969, y Spradley 1980 referidos por (Goetz & LeCompte, 1988) en lo que dice con sus propias palabras, “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones y constructos que organizan su mundo” (pág. 126), en esto que corresponde nivel de realidad está el corpus de indicadores como problema de este trabajo y ocupa función *heurística* como una **primer tapa**. La observación va del 2014 a la fecha, con casos aleatorios entre estudiantes asesorados, lectorías y expositores en foros semestrales. Con numero promedio de 30 por cada ciclo escolar contado como año. Como material de análisis e instrumentos de acopio comprende registros de sujetos de investigación, calendario de actividades; documentos de lectorías, narrativas en foros: a) estudiantiles y b) reuniones periódicas de asesores. Por otra parte, se toman narrativas de balance emitidas por la comisión de titulación, y finalmente, tesis e informes de investigación en promedio de 9 a 10 por año.

Desde triangulación de datos que lo anterior arroja, se hace manifiesta insuficiencia en recursos de investigación a fenómenos en escolaridad, holográficos a lo social, de convergencia multicausal; el nivel descriptivo pone de manifiesto imposibilidad resolutoria. De ello entonces, se sigue un estudio exploratorio documental como **segunda etapa**, la indagación marcha a través de métodos de análisis documental clásico en términos de (Pardinas, 2017) referente al área de educación, pero, orientados al objetivo de explorar referentes teórico-metodológicos para encontrar recursos propicios para los abordajes a problemas multicausales en la formación investigativa y acordes a nuestra realidad actual y contextos específicos. **Tercera etapa** reúne acopio teórico y proceso de validez bajo triangulaciones entre un tejido de datos observables e indicadores con y en la parte documental. De ello se deduce este documento.

Resultados

Desde nivel observable se presentan datos que tratan estudiantes en sus “problemas de investigación” sin tratamiento formal de análisis, muy a superficie de vivencia se limitan a una

experiencia personal y empírica, con pobres recursos de diálogos teóricos, y por tanto terminan en su mayoría con poco o total ausencia de aportes a los estados del conocimiento; se encuentra que los fenómenos críticos de este contexto y tiempo no se alcanzan resolver con perspectivas y enfoques unidimensionales. Lo observado e indicadores triangulados con la parte documental se confirma una época históricamente singular, la era global inter conectada es una condición singular en la historia con sus virtudes y problemas tan propios que no se dejan resolver con concepciones, formas o modelos de realidades estáticas. Acorde a como la realidad en sí cambia, también, “Nuestra concepción de realidad evoluciona, de manera que la realidad del sentido común es tan provisional como la del niño, la de la ciencia griega o la del científico moderno” (Mays & Curtis, 1984). Asumiendo esto, en los fenómenos sociales con significativa determinación por la variable tiempo, gestan otras formas de abordaje, encontramos como recurso la perspectiva de sistemas dinámicos. En síntesis, indicadores de realidad convergen con datos teóricos referente a que los fenómenos críticos de nuestra realidad y época requieren de perspectivas, enfoques, saberes o métodos no a parcelados.

Del aporte teórico se infiere y refuerza la propositiva dado a que: “En los últimos años, se ha pasado de la controversia al acuerdo sobre la pluralidad de la realidad social. Su análisis deba abordarse desde diversos enfoques analíticos y metodológicos, si se pretende abarcar toda su complejidad” (D’Acona, 2001, pág. 41); El aporte de la complejidad propicia ver unitariamente los problemas críticos por la propiedad de un mundo global interconectado en diversas esferas de la vida humana que nada deja sin efectos de impacto, lo respalda esta cita: “Las sociedades contemporáneas se enfrentan a múltiples problemas complejos de orden ecológico (degradación de la biósfera y cambio climático), económico (regulación de los mercados financieros), social (pobreza, hambre, desigualdad) y político (violencia, terrorismo, violación de los derechos humanos), entre otros” (Zoya L. G., 2017, pág. 3). Los fenómenos emergentes propios de esta etapa como nunca en la historia acompañan condiciones críticas, profundas y radicales; repercusiones en lo social y en eco-entornos, ejemplo materializado es la pandemia mundial que confirma problemas de amplias dimensiones difícil de investigarse sin la complejidad de su realidad que implica.

Siguiendo las triangulaciones teóricas también tenemos conceptualización que dimensiona fenómenos de alto alcance como el *nuevo orden mundial* (Epperson, 2015) que permea lo local. En esta conceptualización se describe formas de organización social que como nunca antes constituyen un tejido de inter conexión e interdependencias estructurales con alcance hasta las formas de vida común y ordinaria. Este tejido de condiciones en general exige una nueva forma de pensar y, en síntesis, de tratamiento y estudio.

De este modo, el trabajo descriptivo de la primera etapa y el trabajo exploratorio como segundo círculo espiral soportan correspondencia sin contradicción. El enfoque de la complejidad demanda integrar varios campos de conocimiento, en tanto, el cruzamiento de observables, evidencia la pobreza al aplicar un método único. Ello converge con que, “Transformar los problemas complejos en situaciones más deseables plantea a la humanidad tres grandes desafíos (desafío epistémico) ... (ético-político), (desafío meta-cognitivo y reflexivo)” (Zoya L. G., 2017, pág. 3). Lo cual gatilla a la consciencia, dado a que, los desafíos en marco de los problemas de alto alcance y complejidad coloca al centro el *papel de la producción científica* y por implicación nos demanda responsabilidad en la formación en la investigación de científicos sociales. En ese sentido:

Nuestro modo de pensamiento juega un rol crucial en las interrogaciones, conceptualizaciones, estrategias y decisiones que elaboramos para enfrentar problemas complejos. Es por esta razón que el problema del pensamiento es uno de los mayores desafíos políticos, educativos y científicos que enfrenta la humanidad en el siglo xxi. (Zoya L. G., 2017, pág. 3)

Desde datos descriptivos triangulados con el enfoque de la complejidad hay correspondencia, se encuentran indicadores referentes a insuficiencia de abordajes desde un solo campo de conocimiento. Específicamente en el marco de escolaridad integran y articulan múltiples determinaciones. Ante ese tejido complejo es que se presenta como proposición abordaje multidisciplinar para los procesos de investigación de los pasantes de licenciatura en educación preescolar y en Licenciatura de educación primaria, se ofrece a nivel de técnica una propuesta de articulación que hace (Denzin & Lincoln, 2000) través de la *triangulación* en que ya se veía necesidad de no limitar estudios de algunos fenómenos a un método único. “La triangulación es inexorable, por la creciente incertidumbre y cuestionamientos al conocimiento científico... Piénsese en los niveles psicológicos, biológicos, espirituales, políticos, económicos; o tal vez en los materiales e ideales, según el recorte clasificatorio que haga el investigador” (Galetti, 2017, pág. 17) Que metodológicamente lleva posibilidad de incorporar herramientas de distintas disciplinas con sus elementos metodológicos simultáneos y alternos en los estudios multidisciplinarios.

Discusión

Los viejos temas, objetos de estudio y marcos de observación que guarda correspondencia con la forma de abordajes en las Escuelas Normales de hace 40 años, referente a centralización en la enseñanza, se considera limitado y parcial si no contempla y se articula con la investigación de las teorías de aprendizaje. De hecho, las reformas curriculares del 2012, 2018 y 2022 ofrecen indicadores centrados en el aprendizaje, más los abordajes investigativos siguen girando

en torno a la práctica que no es *profesional* (no hay patrones o estructura construida, no se ha formado modelo por habituación, no ha nacido objeto de estudio), La práctica es aún de profesionalización, no hay cuerpo acabado o sólido para el estudio, la pobreza de convergencia teórica sólo ofrece auto referencias y adulteración midiendo con categorías de profesionista al novel. Para los perfiles que persigue la formación de un docente investigador puede llegar hasta entenderse entrópico, sin generación o aportes a los estados del conocimiento. A luz de sistemas complejos puede entenderse la práctica docente en última instancia como una relación intersubjetiva educador-educando ya dicho, en tercera página, transita itinerarios intra, inter y transubjetivos que implica varias dimensiones y disciplinas en su investigación; El estudio documental advierte que los fenómenos sociales no son copia burda de realidad, su extensión coloca de cara a la educación, en donde no se resuelven problemas limitado a estudio de hechos, sino de su interpretación, de un tejido multicausal o de interconexiones. La escolaridad demanda una lectura multidimensional o multidisciplinaria en que cobra lugar el trabajo interpretativo. De hecho, en la misma metodología más adoptada en las Normales, la descripción etnográfica no es una transcripción [“inocente”] y directa de los [“hechos”], como expresa (Reguillo, 2010 (sexta Reimpresión)), que extiende: “toda práctica social es susceptible de ser leída [“textualmente”]” (pág. 27). Esta lectura de realidad social demanda una perspectiva plural y abordajes con múltiples recursos metodológicos. Acentuando el énfasis de una lectura e interpretación más adecuada, asentimos que:

...la utilización de términos, prácticas o, en el mejor de los casos, marcos teóricos distintos al suyo, podrá el investigador sumergirse en modelos teóricos provenientes de otras disciplinas... Esto permitirá variar formas de trabajo y concepciones, que son en definitiva los aportes últimos del trabajo multidisciplinario. (Galeti, 2017, pág. 12)

Se trata de una revisión con referentes teóricos enriquecidos que soportan un escrutinio a mayor articulación plural “la perspectiva compleja también implica hablar de interrelaciones que son posibles si se ve a la metodología desde un punto de vista sistémico” (Galeti, 2017, pág. 5) que permitan cartografiar los argumentos que sostienen la investigación.

Conclusiones

Sin apartarse de las formas en que se hace investigación en los procesos de titulación en escuelas normales se presenta como oportunidad incursionar en experiencias de abordajes multi e interdisciplinarios de fenómenos crítico-problemáticos; la utilización de herramientas desde distintas disciplinas, las triangulaciones y el ejercicio de integración de multi niveles de realidad o/y de saber, generan mayor comprensión de realidad y alcance de objetos de estudio. En esta puesta convergen fundamentos y elementos para el trabajo con enfoque

basado en proyectos que en esencia es un proceso investigativo ante problemas que contienen varios campos de saber y multicausalidad. Con este acopio se cumple el objetivo base de esta investigación para la propuesta que aporta elementos complementarios a metodología de investigación en Educación Normal, el compromiso de investigación en formación de educadores como agentes en el cultivo de lo humano, donde, cobra lugar la formación desde una lectura de realidad nuestra, en tiempo y contexto propio, en que la relación intersubjetiva educando-infante genera un mundo de significaciones, de dimensiones y problemas complejos en el aprendizaje que abordan pasantes de licenciatura en educación primaria y educación preescolar.

Referencias

- Briones, G. (2006). Teoría de las ciencias sociales y de la educación. Trillas.
- Casanueva, M., & Méndez, D. (2010). Notas en favor de la transdisciplina. En Á. Peláez, & R. Suárez, Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplina (págs. 41-67). Anthropos.
- Castoradis, C. (2007). imaginarios. Tusquets.
- D'Acona, C. (2001). Metodología cuantitativa Estrategias y técnicas de la investigación social. Síntesis Sociología.
- Denzin, & Lincoln, S. Y. (2000). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.
- Epperson, R. (2015). El orden mundial. LamparaBooks.com.
- Foucault, M. (20017). Discurso y verdad. Siglo XXI.
- Galeti, E. (2017). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. Relmecs, 7(1). <https://doi.org/10.24215/18537863e021>
- García, R. (2008). Sistemas complejos. Gedisa.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Morata.
- Maldonado, C., & Gómez Cruz, N. (2010). El mundo de las ciencias de la complejidad. Universidad del Rosario.
- Maxwell, J. A. (2019). Diseño de investigación Cualitativa. Gedisa.
- Mays, W., & Curtis, B. (1984). Elementos formales y no formales de la concepción de la causalidad en el niño en fenomenología y educación. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1993). El método 1. La naturaleza de la naturaleza. Caáedra.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.
- Morin, E. (2011). La Vía Para el futuro de la humanidad. Paidós.

Niculescu, B. (2006). *Visión Docente*. Conciencia, 31(VI), 1-33.

Palerm, Á. (2004, Reimpresión 2010). *Historia de la etnología*. Universidad Iberoamericana.

Pardinas, F. (2017). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Siglo xxi.

Pegueros, J. (2018). La educación no podrá ser más una práctica escolar . En E. Serna, *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (págs. 198-202). Instituto Antioqueño de Investigación.

Reguillo, R. (2010 (sexta Reimpresión)). De la pasión metodológica o de la imposibilidad de la investigación. En R. Mejía Arauz, & S. A. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (págs. 17-38). ITESO.

Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. Grijalbo. <https://doi.org/México>

Segura, R. (2017). Efectos y límites disciplinares en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18537863e31>

Wallerstein, I. (2011). Conocer el mundo Saber el Mundo: el fin de lo aprendido una ciencia social para el siglo XXI. *Siglo XXI*.

Zoya, L. G. (2017). Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Red latinoamericana de metodologías de las ciencias sociales*, 7(2), sin dato. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18537863e025>

Zoya, L. R. (2010). Contribuciones a la historia de la ciencia. *Revista de Filosofía*, 3(VII), 63-100.

Zoya, L. R. (2011). *Exploraciones de la complejidad*. Centro Iberoamericano de Estudios en Comunicación, información y desarrollo.

Zoya, L. R. (2011). Introducción crítica a los enfoques de la complejidad: tensiones epistemológicas e implicaciones para el sur. En L. Rodríguez Zoya, & otros, *Exploraciones de la complejidad* (págs. 14-34). Centro Iberoamericano de Estudios en Comunicación, Información y desarrollo.

Capítulo 4. Construcción de la Identidad Docente: Trascendencia de las experiencias de formación teórica y práctica del futuro profesorado de enseñanza media.

María José Manosalba Torres
Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima Concepción

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.4

Resumen

Esta investigación cualitativa fenomenológica-hermenéutica, tiene como propósito indagar la construcción de identidad docente en el profesorado en formación de enseñanza media. Se realiza una entrevista semiestructurada a futuros docentes de universidades regionales de Chile. Se identifica que el rol del profesor mentor en los centros de práctica es fundamental, asimismo, se evidencia una desarticulación entre la formación universitaria y práctica. Conclusión, se releva la necesidad de incorporar la educación y cuidado emocional como aspecto fundamental en formación inicial docente.

Palabras clave

Identidad docente, experiencia de formación universitaria, experiencia de formación práctica, formación inicial docente

Introducción

El estudio tiene valor para el conocimiento educativo en tres ámbitos. En lo teórico, dado que hace una importante contribución al debate educativo de América Latina y otras latitudes respecto a indagar cómo construye identidad docente el profesorado en formación de enseñanza media, ya que contribuye a aportar un enfoque pedagógico desde las experiencias vividas en sus procesos formativos; en lo metodológico, genera insumos para la puesta en práctica de acciones formativas en las universidades e incentiva en los programas de formación inicial docente competencias para trabajar con grupos diversos. Tiene una relevancia social y ética al indagar realidades de los procesos formativos, no únicamente desde la mirada de quien investiga, sino, a partir de quienes lo viven.

La investigación tiene como propósito indagar la construcción de la identidad docente en el profesorado en formación de enseñanza media, específicamente la incidencia de las experiencias teóricas y práctica en esta. El estudio es de carácter cualitativo, con un método fenomenológico hermenéutico, en consecuencia, se pretende identificar e interpretar la experiencia vivida del profesorado en formación de educación media respecto a la construcción de la identidad docente incida por las experiencias en la universidad y la práctica en la escuela. La investigación se realiza en el contexto de estudios doctorales, actualmente, está en proceso de recolección de datos, los que han permitido realizar análisis y hallazgos preliminares.

La identidad profesional docente es una construcción social e individual mediada por diversos factores culturales, emocionales y personales. En concordancia, se han escogido instrumentos y técnicas de recogida de información de tipo cualitativo, a saber: entrevista semiestructurada y grupo focal, con el propósito de promover la reflexión en torno al concepto de Identidad Docente y su construcción.

Revisión de la Literatura

En Latinoamérica, la Formación Inicial Docente (FID) ha concentrado la atención de diversas investigaciones que abordan desde las políticas públicas hasta dimensiones como la práctica reflexiva en diferentes pedagogías. No obstante, existe insuficiente literatura acerca de la construcción de la Identidad Docente (ID), puesto que, los estudios se centran en la ID como un componente de la FID en general (Cantón y Tardif, 2018; Cuadra et al., 2021; Lara y Castillo, 2020; Olave, 2021; Otondo, 2021) y no cómo se lleva a cabo el proceso de construcción de la identidad (Figueroa et al., 2022).

La ID puede entenderse como “recurso que las personas utilizan para explicar, justificar y dar sentido a sí mismos en relación con los demás y con el mundo en general” (MacLure, 1993, p.331) y cómo se posicionan frente a la realidad educativa. En otras palabras, cómo el profesor actúa y es en un determinado contexto educativo, por lo tanto, la ID es influida por factores externos como las prácticas docentes, entidades formadoras, docentes mentores, formadores, entre otros (Jarauta, 2017). De acuerdo a lo anterior, se releva la importancia de abordar la construcción de la ID en el contexto académico y de los centros educativos, dadas las múltiples experiencias formativas que podrían incidir en su construcción.

De acuerdo a lo anterior, la ID es influida por diferentes factores, por lo tanto, una de sus características principales es la polisemia del concepto, esto por su naturaleza dinámica y arraigada en los cambios sociales y culturales (Ávalos, 2014; Beauchamp & Thomas, 2010; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). No obstante, se considera que esta tiene ideas de base fundamentales como por ejemplo la imagen de sí mismo como docente, el papel del docente, la imagen del docente de la sociedad, y las experiencias de vida como elementos que condicionan la identidad profesional (Bajardi y Álvarez, 2015). Por lo tanto, es un constructo que está condicionado por diversos componentes intrínsecos y extrínsecos del docente, como resultado de la interacción entre los entornos culturales, sociales y experiencias personales de los docentes (Van der Berg, 2002). En este sentido, también se precisa que dada la naturaleza del concepto se puede clasificar la identidad en individual o colectiva (Vaillant, 2013), es decir, es influenciada por dinámicas de transformación personal y en relación con los otros.

Un aspecto que fue posible evidenciar a partir de la revisión de la literatura, es que la ID es investigada en mayor medida con docentes en ejercicio, los estudios de Woitek (2020) y Donaghue (2018) sostienen que la construcción y reconstrucción de esta durante el ejercicio de la profesión es más fuerte cuando se confronta con la realidad educativa. Asimismo, parece relevante precisar que las investigaciones analizadas se sitúan en Europa, especialmente en España y Países bajos y, en menor medida, estudios provenientes de Medio Oriente. En consecuencia, se advierte la necesidad de profundizar en los aspectos implicados en la construcción de la ID a través de investigación que se sitúe en la FID y en América Latina, especialmente en Chile. Además, resulta importante comprender cómo las experiencias en el marco de la formación universitaria y particularmente, lo que se experimenta en los centros de práctica influyen en su construcción.

En Chile la FID, se rige por documentos oficiales denominados Estándares de la Profesión Docente (EPD) (2021), los que precisan cómo debe ser un profesor al finalizar su preparación inicial. En estos, la identidad se menciona solo en términos de cultura, sociedad y género, enfocado en mayor medida en los estudiantes del sistema educativo (Centro de Per-

feccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica- CPEIP, 2021). Se evidencia, por tanto, que en los organismos gubernamentales aún se aborda implícitamente la ID, al precisar lo que se espera de los docentes en formación y en ejercicio, es más, estos documentos proponen una excesiva estandarización en la preparación de los futuros/as docentes (Ruffinelli, et al., 2020). Lo anterior, es preocupante pues la calidad de la FID se sostiene, en gran medida, en el cumplimiento de los EPD (Vezub y Cordero, 2022). En este sentido, avanzar en la investigación en la construcción de la ID en la FID, permitiría al docente posicionarse críticamente en el contexto educativo, más allá de lo preescrito y mandatado por la entidad gubernamental, sino desde su propia ideología de lo que significa ser profesor/a.

De acuerdo con lo anterior, diversas investigaciones (Esteban et al., 2016; Imbernon, 2004; Santos y Ribeiro, 2014; García-Pérez & Mendía, 2015) han avanzado en la importancia del contexto social, cultural y, por, sobre todo, laboral de los profesores que ejercen en un centro educativo determinado y su incidencia en la construcción de la ID. No obstante, ha sido insuficientemente estudiado qué ocurre con las vivencias de los profesores en formación, ya sea en la universidad, centros de prácticas, formadores en la universidad y colegios. Es por esto, que se hace necesario avanzar hacia cómo estos espacios formativos inciden en la construcción de la ID

Metodología

Supuesto de investigación

Las experiencias personales, socioculturales y formación teórica - práctica de los futuros docentes de enseñanza media son determinantes en la construcción de la identidad docente.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la trascendencia de las experiencias formativas en la universidad y centros educativos en la construcción de la identidad docente en el futuro profesorado de enseñanza media?

Participantes

De acuerdo al objetivo de investigación los participantes son profesoras y profesores en formación su último año de Universidades regionales del BíoBío, Chillán Los Ángeles, Chile. Los que serán escogidos a través de muestreo de variación máxima (Creswell, 1994), que se caracteriza por documentar la diversidad de casos, para localizar diferencias y coincidencias de acuerdo al objeto de estudio y abarcar en profundidad su complejidad. El espacio en el que se desarrollará la investigación es el taller o asignatura de práctica profesional de acuerdo al plan de estudio de las carreras. Respecto a los participantes, futuros profesores y profesoras pertenecen a las carreras Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Cien-

cias Naturales, Pedagogía en Matemática, Pedagogía en Historia y Pedagogía en inglés, todas de enseñanza media. En cuanto a las casas de estudio Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad del Bio-bío sede Chillán y Universidad de Concepción sede Los Ángeles.

Instrumentos

La entrevista semi estructurada: Considerando que la investigación aún está en proceso de recolección de datos, no se ha identificado la saturación de categorías. En este sentido, es importante mencionar que las categorías y subcategorías de la entrevista semiestructurada fue elaborada a partir de referentes teóricos del tema en estudio, dicho instrumento fue sometido a validación por jueces expertos, proceso que permitió optimizarla de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio. En cuanto al grupo focal, fue construido a partir de temas emergentes del proceso enunciado anteriormente.

En este estudio fenomenológico hermenéutico se indaga sobre las experiencias vividas de los participantes en su formación teórica y práctica y cómo estas trascienden en la construcción de la ID. Siguiendo este propósito, se la entrevista se adecuó a la experiencia real de los participantes en el proceso de práctica profesional, ya sea en medio o al final, cuando los profesores en formación han adquirido conocimiento de su quehacer pedagógico en los centros de práctica. En esta misma línea, Kvale (2011) plantea que las entrevistas generan conocimiento los involucrados (entrevistador y entrevistado), lo que permite que los significados se reestructuren a medida que avanza el estudio, constituyendo un conocimiento profundo y situado. En esta investigación, esta cualidad permitió proporcionar conocimiento para mejorar los procesos de FID. Respecto a las categorías y subcategorías de este instrumento se construyeron a partir de los referentes teóricos del constructo, las que se indican a continuación:

Tabla 4.1

Categorías	Subcategorías
Identidad docente	Significado de profesión docente
	Situaciones que transformaron el significado de ser profesor
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente
	Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente
	Condiciones para la construcción de la identidad docente

Fuente: elaboración propia

El grupo focal: En tanto, la función del grupo focal corresponde a obtener más detalles de las experiencias vividas por los sujetos, se presupone que el investigador ha analizado previamente la situación objeto de la entrevista, lo que le permite comprender en profundidad un fenómeno estudiado con anterioridad (Valles, 2007). Asimismo, el grupo focal es coherente con el fundamento epistemológico del estudio, que reconoce el constructivismo como base de esta investigación. En este sentido, la construcción de conocimiento es un proceso en el que intervienen el contexto y la relación con los otros, por lo tanto, es relevante observar cómo el diálogo entre pares permite generar nuevos conocimientos y relaciones entre estos, por cuanto, el objeto de estudio corresponde a una experiencia compartida por los futuros docentes, en un espacio también compartido, la práctica profesional.

Análisis de datos

En concordancia con los objetivos del estudio, paradigma y enfoque utilizado para esta investigación se considera pertinente sistematizar la información a partir del análisis de contenido cualitativo, específicamente, temático (Flick, 2008; Krippendorff, 2002) cuyo objetivo es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (Arbeláez & Onrubia, 2014, p. 19). En este sentido y en correspondencia con el objeto de estudio, la construcción de la ID en la etapa formativa de práctica profesional, el contexto adquiere especial relevancia porque constituye una experiencia fundamental en la concepción de lo que significa e implica ser profesor/a.

Asimismo, la pertinencia de la técnica se sustenta en que la experiencia vivida por los futuros docentes es sustancial para interpretar los sentidos que emergen, por cuanto, el “contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera

de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (Delgado & Gutiérrez, 1998, p. 179), es decir, las inferencias que realice la investigadora permitirá contrastar, generar o reestablecer categorías a partir de lo enunciado por los participantes. Respecto a esto último se han establecido categorías deductivas precisadas en los instrumentos de recogida de información, específicamente en la entrevista semiestructurada y grupo focal, no obstante, con el fin de relacionar y ajustar se revisa la literatura para interpretar las categorías a partir de la producción académica existente.

Resultados

De acuerdo con lo expuesto, para esta investigación se acoge la propuesta de Braun y Clarke (2006) para desarrollar el proceso del análisis temático con rigor científico, a saber:

Fase 1: Familiarización con los datos –información

Transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales. Se trata de leer detenida y reiteradamente la información buscando estructuras y significados.

En la primera fase se utilizó un programa digital para realizar la transcripción, la que fue escuchada en una segunda instancia por la investigadora, con el fin de corroborar que la información transcrita coincidiera con las entrevistas.

Fase 2: Generación de códigos iniciales

Consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado. Durante el proceso de codificación se trabaja sistemáticamente a lo largo de toda la información siguiendo las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006) para esta fase del análisis temático:

- a) se codifica la mayor cantidad posible de patrones en la información;
- b) se incorpora en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto;
- c) se considera que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez.

En esta fase se utilizó el software *ATLAS.ti 23* para generar los códigos iniciales. En esta etapa se encontraron un total de 1566 códigos iniciales en 35 entrevistas semiestructuradas analizadas, los que se agruparon de acuerdo a las categorías apriorísticas del estudio.

Fase 3: Búsqueda de temas.

Respecto a la búsqueda de temas, estos tienen relación con las categorías apriorísticas del estudio, las que emanan de los referentes teóricos de la investigación.

Fase 4: Revisión de temas

Se realiza la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse.

En la fase de revisión de temas, se consideró las categorías o temas emergentes, en este sentido, la se considera un hallazgo la importancia de las emociones que inciden en la construcción de la identidad docente, la mayoría de ellas negativas.

Fase 5: Definición y denominación de temas

Se identifican de manera definitiva los temas, se establece “lo esencial” del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas).

Esta fase aún no se lleva a cabo, pues el estudio está en curso, por lo tanto, se encuentra en proceso de codificación y recodificación de los temas.

Como se mencionó anteriormente, para realizar el análisis preliminar se utilizó el *software ATLAS.ti 23*, el que permite realizar una codificación por IA, función que se utilizó para dichos fines.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, a saber, ¿Cuál es la trascendencia de las experiencias formativas en la universidad y centros educativos en la construcción de la identidad docente en el futuro profesorado de enseñanza media? El proceso de recolección de datos, permitió develar que los futuros docentes expresan la evidente desarticulación entre la universidad y los centros educativos, específicamente de los docentes universitarios. De la misma manera, la baja o nula importancia que se otorga a las emociones en la formación inicial docente, tanto de los futuros profesores, como dotarlos de herramientas idóneas para enfrentar los desafíos del aula. En cuanto a los docentes tutores o mentores de los centros de práctica, son considerados como un ejemplo o mal ejemplo, en otras palabras, lo que se quiere ser o lo que no. En esta misma línea, es necesario mencionar que las experiencias más significativas son aquellas vividas en los centros de práctica, pues para los docentes en formación, este espacio constituye un aprendizaje *in situ* de la labor del profesional de la educación. No obstante, la universidad dota de las herramientas teóricas para enfrentar lo requerido por el sistema educativo.

Discusión

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la investigación aún se encuentra en proceso de recolección de datos, en consecuencia, los resultados expresados son de carácter preliminar y

constituyeron un ejercicio para elaborar el grupo focal, segunda instancia de recolección de datos de esta investigación.

Respecto a la categoría “identidad docente”, fue posible determinar que los profesores en formación consideran que la profesión docente es un constante desafío, esencialmente caracterizado por el altruismo. En este sentido, manifiestan que el centro de la identidad docente está en la relación con los estudiantes, es decir, determinada por otros y, por lo tanto, en constante crisis.

En esta línea, se manifiesta como una experiencia clave para el cuestionamiento de la identidad docente, la pandemia, caracterizada por un momento histórico que no les permitió llevar a cabo las experiencias prácticas en los centros educativos de manera presencial, lo que en, palabras de los futuros docentes, mermó sus deseos por egresar de pedagogía.

Otro aspecto importante es que se manifiesta una fuerte desarticulación entre la formación universitaria (teórica) y la práctica en los centros educativos. En otras palabras, los participantes manifiestan que los formadores universitarios están desactualizados y no conocen la realidad educativa, lo que se traduce en una falta de guía profesional por parte de los académicos en la universidad. Esta carencia, a su vez, se manifiesta en las pocas instancias de reflexión que se propician en la universidad para abordar las vivencias relacionadas con las experiencias en los centros educativos. No obstante, los futuros docentes, manifiestan que sus formadores universitarios constituyen un modelo para ellos, sobre todo en aspectos relacionados con el cuidado emocional, ya sea positiva o negativamente.

En cuanto a las experiencias con el formador universitario y docente mentor en los centros de práctica, se evidencia que ambos constituyen un rol fundamental en la construcción de la identidad docente, ya sea, como un modelo positivo (a seguir) o negativo (“lo que no quiero ser”). Por una parte, el primero constituye un modelo de los saberes teóricos, aunque como ya se manifestó, carente de saberes prácticos relacionados con la realidad educativa. Por otro lado, el segundo, es considerado un modelo de saberes prácticos, asimismo, una “compañía” en el proceso de formación práctica, su influencia para los futuros profesores es fundamental, incluso para decidir si la pedagogía es lo que quieren para el resto de su vida.

Por último, los participantes perciben el bajo valor social que se le otorga a la pedagogía, esto se traduce en un desequilibrio emocional para los docentes en formación, en el que emociones como la empatía y confianza son fundamentales para una construcción de la identidad docente, por el contrario, indican que emociones como la sensación de vulnerabilidad y sobrecarga emocional que los lleva a cuestionar su propia identidad docente e interés por la pedagogía. En este sentido, para ellos es fundamental que se otorguen espacios

que permitan reflexionar entre pares, pues según lo manifestado en la universidad no existen suficientes instancias generadoras de un diálogo en pos de compartir experiencias prácticas, más allá de lo estrictamente burocrático y requerido por el sistema educativo.

Conclusiones

En conclusión, de acuerdo con los hallazgos enunciados la construcción de la identidad docente de los docentes en formación está determinada por factores personales, tales como, desafíos, estados emocionales y crisis vocacionales y, a su vez, por factores externos como docentes universitarios y mentores en los centros de práctica. Este hallazgo, permite inferir que la construcción de la identidad docente es un proceso complejo y dinámico, que está influido por diversos factores, ya sean, propios del futuro profesorado, como del contexto.

En este sentido, avanzar en investigaciones que releven las experiencias vividas en el proceso formativo permiten evidenciar los aspectos que se deben mejorar para generar cambios en la formación inicial docente. La literatura evidencia, que la mayoría de las investigaciones en identidad docente están centradas en profesores en ejercicio, por eso mismo, abordar las experiencias formativas, en otras palabras, el antes de ser profesor, es del todo permitente por cuanto pone el foco en las instancias anteriores al ejercicio profesional y, justamente, esas mismas son aquellas que pueden ser sometidas a revisión y mejoradas, en pos de lograr una mayor y mejor sincronía con lo requerido en el campo laboral docente y las políticas públicas nacionales.

Respecto a las limitaciones del estudio, es necesario mencionar que la principal tiene referencia con el acceso al campo de estudio para la recolección de datos.

Referencias

- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos Metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (compilador). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo Veintiuno Editores*.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*. 40(Especial), 11-28.
- Bajardi, A., & Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570007>

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la profesión docente*. MINEDUC.
- Creswell, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage. Capítulo 9: "El procedimiento cualitativo", pp.143-171.
- Figuerola, I., Guerra, P., Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67. <http://DOI: 10.4151/07189729-V ol.61-Iss.2-Art.1225>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. el caso de la Universidad de Barcelona profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1). pp. 103-122.
- Krippendorff, K. (2002). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.
- Lara, B., Castillo, P. (2020). Valoración de una experiencia formativa de indagación desde la mirada de la identidad docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74). <https://DOI: 10.19136/pd.a31n74.3856>
- Maclure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal* 19, 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Olave, J., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley De Carrera Docente En Chile: Cómo Los Docentes Y Directivos Escolares Interpretan Y Desarrollan Sus Principios. *Revista CS*, n.o 34 167 -87. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>.
- Otondo, M. (2021). *Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de Educación Especial: evolución y cambio*. Tesis para optar al grado de doctora. Universidad de Sevilla.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

- Santos, J. J. R., & Ribeiro, M. M. G. (2014). Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e de adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes. *Revista Teias*, 15(35), 88-107. <https://doi.org/10.12957/teias>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación Especial*, 30 aniversario, 55-66. <https://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>.
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis.
- Van den berg, R. (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice". *Review of educational research* 72(4): 577-625.
- Vasilachis, I. (2006). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Revista Forum: Qualitative Social Research*. 10,(2).
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú . *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Woitek, K. (2020). Creative inquiry: Exploring teacher researcher self-reflexivity through arts-based self- study. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (78), 58-75. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i78a04>

Capítulo 5. Dificultades en la escritura creativa de textos de alumnos de tercer grado de primaria. Un estudio de caso.

Xitlali Guillen Lozano
Cruz Eréndida Vidaña Dávila
Ana Lilia Mártir Rodríguez
Selso Loera Serrano

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.5

Resumen

La presente contribución es un estudio de caso sobre las dificultades en la escritura creativa de textos que se presenta un grupo de estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria “Manuel Rangel”, ubicada en el municipio de Loreto, Zacatecas. Representa el inicio de la tesis de investigación de una estudiante que cursa la Licenciatura en Educación Primaria, cuya iniciativa surge al identificar que la mayoría de los niños (as) tienen dificultades para comunicar su pensamiento por escrito, posteriormente, planea un proyecto comunitario a fin de identificar los problemas que enfrentan al escribir y sus áreas de oportunidad docentes en la planeación, producción y revisión de textos. Los resultados a los que llega es que los niños presentan dificultad en tres aspectos específicos: la creatividad y autonomía para producir textos propios, la ortografía y cohesión de las ideas. Las principales conclusiones se centran en la necesidad de reflexionar y mejorar la práctica para propiciar en el aula experiencias significativas que ayuden a los alumnos a escribir creativamente diversos tipos de textos.

Palabras clave

Autonomía, Cohesión de ideas, Escritura creativa, Proyectos comunitarios y Revisión ortográfica.

Introducción

El propósito principal de este estudio es analizar la práctica docente desarrollada por una estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, en el primer periodo de intervención docente, comprendido del 9 al 27 de octubre del presente año, en la Escuela Primaria “Manuel Rangel Martínez” ubicada en el municipio de Loreto, Zacatecas con un grupo de tercer grado con un total de 30 alumnos; 15 niños y 15 niñas.

El problema que identifica refiere a las dificultades de los estudiantes para producir textos creativos, que dieran muestra del desarrollo de otras habilidades como: el pensamiento crítico y creativo, puesto que sus escritos sólo respondían a instrucciones precisas y cerradas dadas por la maestra, producto de una práctica docente tecnocrática. En este sentido, la pertinencia de la investigación reside en que muestra un estudio de caso específico sobre el proceso de reflexión e intervención docente, a fin de promover la escritura creativa de textos.

Los estudios sobre el proceso de producción de textos en alumnos de educación primaria son amplios y diversos, entre ellos, Ferreiro & Teberosky (2007), quienes definen la escritura desde distintas perspectivas, como la simbología, lingüística o epistemología; de igual forma, Carlos Lomas (2010) quien conceptualiza las competencias comunicativas necesarias para escribir y las características centrales de los contextos para la producción de textos; por su parte, Goodman citada por Hurtado, Darío, & Yepes C. (2001) especifican la importancia de la intención comunicativa en el proceso de producción de textos, la cual es afirmada por Ferreiro (1999), al explicar que la relación del alumno con la lengua escrita parte de la función comunicativa que cumple socialmente.

Es importante aclarar que este escrito muestra el avance de una investigación de tesis para obtener el grado de Licenciada en Educación Primaria, desarrollada a partir de la metodología de investigación-acción. Sin embargo, para efectos del presente, sólo se muestra el apartado de diagnóstico y problematización del objeto de estudio, siendo el objetivo general: Conocer las principales dificultades de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria “Manuel Rangel” en la producción creativa de textos para visualizar la metodología didáctica a emplear a fin de intervenir y mejorar los procesos de composición escrita.

En esta línea, la hipótesis bajo la cual se sustenta el proceso investigativo y hacia donde se dirigen las intenciones didácticas de intervención es “los proyectos comunitarios como metodología didáctica, promueve el desarrollo de la escritura creativa de diversos tipos de textos en alumnos de tercer grado de primaria, así como la mejora en la práctica docente”.

De acuerdo con Delia Lerner (2003), el reto se encuentra en formar a los alumnos como practicantes y partícipes de la cultura escrita y para ello es necesario re conceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura; he aquí la relevancia metodológica y didáctica del trabajo por comunitarios en la promoción del desarrollo de la escritura creativa. Por tanto, la pregunta de investigación que se plantea es la siguiente: ¿Cómo favorecen los proyectos comunitarios el desarrollo de la escritura creativa en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria “Manuel Rangel” de Loreto, Zacatecas?

Revisión de la Literatura

Para iniciar, es necesario definir algunos conceptos clave que sentarán las bases de todo argumento, entre ellos: producción de textos, escritura creativa y los proyectos comunitarios, como metodología didáctica para intervenir y mejorar la práctica docente. En esta línea, la escritura en tanto proceso cognitivo que permite el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas para actuar eficientemente en sociedad, en su definición, se retoma diferentes perspectivas disciplinarias, a fin de ofrecer un marco explicativo holístico que ayuda a entender mejor el significado de escribir dentro del aula.

Algunas de las perspectivas son: la *simbología*, la *epistemología*; la *lingüística* y la *psicología*. Los aportes de la *simbología* se centran en la idea de que “la escritura es un elemento simbólico en el que las letras o palabras son un significante que representa algo” (Ferreiro & Teberosky, 2007, p. 336), que en términos didácticos refiere a un objeto muy limitado, al reducirse en símbolos arbitrarios que el niño debe aprender sin que exista una lógica clara; muestra de la enorme complejidad que representa para los infantes adentrarse a la cultura escrita.

La *epistemología*, muestra una visión teórica de la escritura, al considerarla un instrumento para comunicarse y aprender, idea que Ferreiro & Teberosky (2007) reafirman al sostener que la escritura favorece el aprendizaje de diferentes saberes, al implicar organizar el pensamiento, reflexionar sobre lo escrito, investigar y pensar en el destinatario que requiere una explicación precisa del texto. Desde la *lingüística*, la escritura es vista como un sistema organizado bajo reglas propias (Ferreiro & Teberosky, 2007), lo que significa que escribir requiere organización y conocimiento de las normas bajo las que se constituye la lengua escrita. Por lo tanto, cobran importancia las convencionalidades gramaticales, ortográficas y de puntuación, debido a que sin ellas la escritura no cumpliría con su función más importante: la comunicación.

Una de las aportaciones más importantes es la de la psicología, al concebir a la escri-

tura como una tarea de orden conceptual en la que el alumno hace una interpretación activa del mundo adulto, por lo que, al comenzar a escribir pone en juego sus hipótesis acerca del significado de la representación gráfica que produce y observa en el papel (Ferreiro & Teberosky, 2007), al mostrar los procesos cognitivos que los niños ponen en práctica al escribir, como la asimilación y acomodación de sus esquemas de pensamiento, el desarrollo de hipótesis y la construcción de ideas sobre el funcionamiento de la lengua escrita.

A partir de las perspectivas anteriores y para efectos del presente documento, se define a la escritura como la actividad cognitiva que implica la interpretación activa del mundo adulto, en la que el alumno pone en juego hipótesis para comprender y emplear la lengua escrita, concebida como un sistema organizado bajo ciertas reglas (ortográficas, gramaticales, de puntuación, etc.), que demanda funciones de pensamiento de orden superior, como la síntesis, análisis y la organización de ideas. Esta definición responde a una visión dialéctica de la escritura, en la que producir un texto requiere de un proceso largo de elaboración, revisión, redacción, corrección y textualización (Cassany, 2000), el cual parte de los esquemas de pensamiento del sujeto y demanda su interacción con el objeto de estudio; lengua escrita.

El proceso de apropiación de la lengua escrita es un aspecto que se promueve en el Plan de Estudios 2022, dentro del campo formativo de “Lenguajes”, al considerar “el reconocimiento y uso reflexivo de los aspectos gramaticales como puntos, comas, signos de interrogación y admiración, mayúsculas y minúsculas; el empleo de estructuras, funciones y formas mediadas por reflexiones intra e interculturales” (SEP, 2022, p. 19); por lo tanto, se promueve la reflexión de la lengua y de aspectos gramaticales.

En dicho plan, se conservan las prácticas sociales del lenguaje, en las que se promueve “la escritura autónoma de diversos tipos de textos —descriptivo, argumentativo, narrativo, conversacional— valiéndose de estrategias de planeación, revisión, corrección y socialización, considerando propósitos previamente establecidos y destinatarios reales” (SEP, 2022, p. 19). Es decir, los niños deben tener diversas experiencias para producir textos con distinta intención comunicativa dirigida a destinatarios reales; para favorecer la escritura creativa, definida como: aquella en la que expresamos el mundo real o imaginario, los fenómenos, la cultura y diversos aspectos de la vida, en general, utilizando formas estéticas del lenguaje; los cuentos, las novelas, los poemas, son ejemplos de este tipo de escritura. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, 2016, p. 3)

La escritura creativa permite a los estudiantes desarrollar su pensamiento creativo, para crear historias, de distintos tipos que rompen con los esquemas tradicionales, entre sus

características se encuentran: originalidad, imaginación, cohesión, innovación y creatividad. Se trata de que el estudiante se convierta en una persona creativa, teniendo presente que:

La creatividad designa las operaciones intelectuales de producción de contenidos centrados en la construcción y resolución de problemas con soluciones múltiples y no convencionales, de modificación de puntos de vista y de transformación y combinación de lo estático; la creatividad se basa en la interacción de dos matrices de pensamiento independientes y en la conexión de referencias normalmente inconexas. (García-Roca & Amo, 2017, p. 38)

Un asunto central de la creatividad es la construcción y resolución de problemas a partir de un pensamiento divergente, que busca soluciones diversas y entiende el problema desde otras perspectivas, distintas a las aparentes, además de que combina asuntos estéticos y busca relaciones diversas. Desde esta perspectiva la escritura creativa rescata el enfoque comunicativo de la producción textual y proporciona oportunidades al alumno para que “pueda crear su propia lengua y sentir que es producto de su voluntad y esfuerzo personal” (García-Roca & Amo, 2017, p. 40).

En este sentido, el programa sintético de la fase cuatro, en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) en el campo formativo de “Lenguajes”, plantea la producción de textos orales y escritos a partir del desarrollo de la creatividad de los alumnos, como es: la lectura dramatizada o la producción de escritos como poemas, cuentos, adivinanzas o entrevistas, en las que se promueva el desarrollo de su pensamiento divergente y logren generar estrategias creativas para resolver los problemas que se les presentan. (SEP, 2023)

Por último, los “Proyectos comunitarios” los cuales representan la sugerencia metodológica por el programa de estudios del campo formativo de “Lenguajes”; la posibilidad de acercamiento flexible a los elementos disciplinares de la literacidad y el desarrollo de un proceso de intervención docente desde un accionar transformador; definidos por la SEP (2022) como:

Una metodología activa que permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta, en la que, a través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente para responder a una problemática, resolver una situación real que deberán atender desde un proceso de investigación-acción, movilizand o conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinar y colaborativa.

Estos proyectos se caracterizan por el establecimiento de ideas, planes y acciones para mejorar la vida y/o necesidades básicas, que en términos didácticos, enfatiza en la “búsqueda de experiencias de aprendizaje de los alumnos, de forma que diversifiquen sus posibilidades

de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación, entre los que se encuentran el oral, escrito, corporal, teatral, literarios, entre otros”. (SEP, 2022, p.65).

Es preciso enfatizar que la elaboración de un proyecto comunitario comienza por la etapa de diagnóstico, que consiste en un profundo análisis de la situación de la comunidad y de las problemáticas, caso de esta investigación, pues como afirma Claret (2008), embarcarse en la *utópica tarea* de superar todos los escollos a la vez, aumentan considerablemente las probabilidades de fracasar, desperdiciando los esfuerzos y las herramientas que han conseguido para que participen activamente del proyecto.

Por tanto, conocer y comprender la realidad educativa de los estudiantes de tercer grado y hacer énfasis en el empleo de una metodología basada en proyectos comunitarios, permite al docente, explorar y conocer el entorno inmediato de los alumnos e identificar diversas situaciones- problema y construir alternativas de solución, cuestión que lleva a la dinamización y apropiación de contenidos y diálogos, así como a la conformación de nuevos sentidos y significados por medio de diversos canales comunicativos, así como promuevan la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, familias y comunidad en general.

Metodología

El paradigma de investigación que orienta la presente contribución es el interpretativo, centrado en comprender la realidad desde los significados que le otorgan los sujetos, por ello, se emplea el enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso, definido como: Una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiada para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. El potencial del estudio de caso radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. (Albert, 2005, p. 217)

Es importante señalar que, este momento corresponde a un proceso de indagación más amplio, en el que se pretende desarrollar la metodología de investigación-acción. El presente también retoma aspectos de la investigación diagnóstica desde la perspectiva de Escalada et al., (2004), debido a que supone análisis de situaciones, para ello, se recuperan los momentos centrales, como: la *identificación de la problemática* que emerge de la realidad y que constituye el objeto global de transformación del proceso de intervención, la *delimitación de la problemática*, la *ubicación de las manifestaciones y/o características de esa problemática* en el punto de partida, de sus rasgos o indicadores y de toda información cuali-cuantitativa y los *resultados* donde se muestran algunas producciones escritas de los estudiantes.

El proceso bajo el que se construyó el presente estudio, consiste en diseñar sesiones de clase referentes a la producción creativa de textos, a partir de un primer acercamiento empírico a la metodología de proyectos comunitarios, para diagnosticar las dificultades que enfrentan los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “Manuel Rangel”, en la producción creativa de textos, por medio de la recuperación de evidencias de la práctica como: el diario de campo, el cual ayudó a hacer anotaciones acerca de lo que sucedía en las sesiones de clase para después analizarlas, la grabación de una clase referente al tema para valorar las interacciones didácticas, aunado a fotografías de las producciones de los niños. Los resultados, se expresan a partir de una triangulación de información obtenida de los instrumentos, apoyados de un análisis del discurso como base de comprensión de las dificultades del alumnado y de la experiencia didáctica docente.

Resultados

En el desarrollo del proyecto comunitario, con el que se buscó fomentar la creatividad, responsabilidad, trabajo colaborativo, capacidad crítica y la toma de decisiones autónomas, así como favorece la interacción con el mundo actual en la redacción creativa de diferentes tipos de textos, que en palabras Díaz y Hernández (2005) ayuda a que los estudiantes desarrollen un fuerte sentido de identidad hacia su proceso de aprendizaje al partir de las necesidades sociales, se recuperaron algunos momentos que permitieron identificar algunas dificultades que presentaron los alumnos en la escritura de textos; el desarrollo de la creatividad, la reflexión de la lengua orientada hacia aspectos ortográficos y la coherencia de las ideas al redactar un texto.

Actividades para promover una supuesta creatividad en los alumnos

Dentro del proyecto se propusieron actividades orientadas a promover la escritura creativa, tal como lo afirma García-Roca & Amo (2017), quienes afirman que se puede presentar un texto al estudiante y motivarlos a que modifiquen su final, lo cual responde al PDA planteado en el programa, referente a la escucha y lectura de cuentos de distintos autores.

En una de las sesiones se propuso a los alumnos que escribieran el final de un pictocuento, donde ellos serían libres de redactar lo que ellos quisieran, para valorar el desarrollo de su creatividad y autonomía, en esta actividad, los niños formularon algunas preguntas a la docente con el propósito de validar sus ideas, uno de ellos la interrogó si podía agregar que el personaje tenía temor y al final logró sus sueños, a lo que la profesora respondió afirmativamente, tal como se observa en el siguiente fragmento de registro:

A1: Maestra ¿Puedo poner que Nano tenía miedo, pero al final logró ser el doctor que siempre había querido ser?

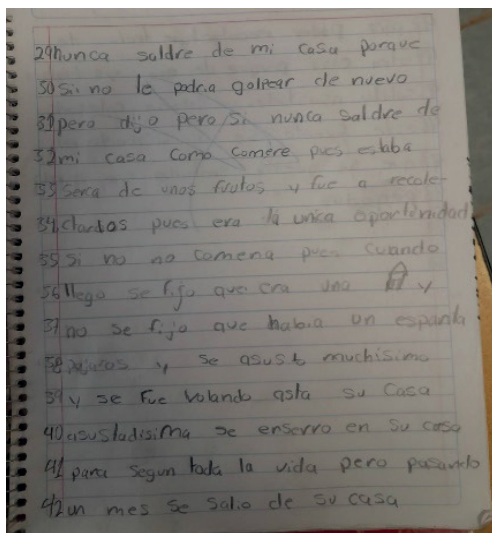
MF: Sí, Max, puedes poner lo que tú quieras, recuerda que el final tú lo escribes.

(X. Guillen, comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

En el fragmento de registro se observa que el estudiante infirió el final del cuento, asunto que era un tanto lógico por la trama del texto. Además, se observa que los estudiantes aún no han conseguido desarrollar su creatividad, debido a que se sienten inseguros de expresar sus ideas con autonomía y libertad, razón por la cual cuestiona a la maestra si la idea que tiene es correcta, ella responde que sí y le comenta que cualquier final que escriba será correcto. Esto ayuda a que el estudiante adquiera seguridad, sin embargo, no permite que profundice, fundamente y amplíe su idea, para que logre dar respuesta a problemas (García-Roca & Amo, 2017); no permite que adquiera la responsabilidad de aprender y/o desarrolle la habilidad de comunicar su pensamiento e imaginación por escrito, a partir de la devolución a la pregunta del estudiante (Sadovsky, 2005).

Figura 5.1

Producción del alumno en el que se refleja su creatividad



Fuente: X. Guillen (2023)

Otra actividad que se propuso a los estudiantes fue que redactaran un cuento a partir de una frase abstracta, que era: “Nano se escondió en su casa por la tormenta, cuando la tormenta terminó, Nano ya era una mariposa rosa”. La imagen uno muestra la producción escrita de uno de los alumnos, quien escribió: “no se fijo que había un espanta pajaros y se asusto muchísimo y se fue volando asta su casa asustadissima se encerró en su casa para segun toda la vida pero pasando un mes se salio de su casa”. (X. Guillen, comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

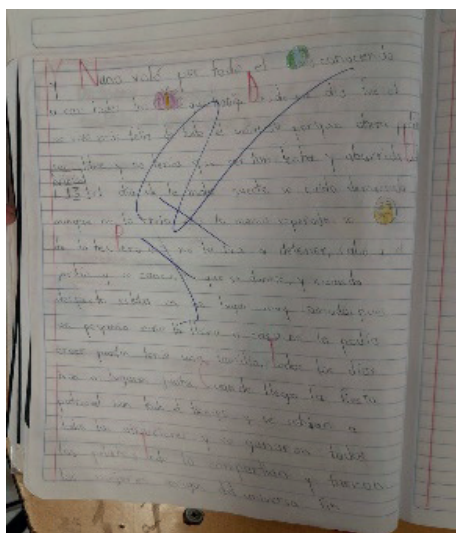
Es claro que la producción, mostrada en la Figura 5.1, es un texto original, que refleja que implementó sus propios medios y estrategias para escribir el cuento. Aunque no queda muy claro cómo estableció la relación entre la frase y el contenido de su texto, a simple vista se observa que cambió el género literario del texto, para pasar de alegría y felicidad a un cuento de suspenso. Por tanto se afirma que estudiante no comprendió el contenido de la frase y escribió lo primero que vino a su mente, debido a que el texto no muestra coherencia en las ideas, ni trama consistente; comenta que había un espantapájaros que lo asustó, se fue a casa, pensando que pasaría ahí toda la vida, pero al mes salió, ya que no se observan los momentos que conforman la estructura de un cuento (inicio, desarrollo y desenlace), ni cumplen con la función comunicativa de un texto literario, que de acuerdo con Kaufman A. (2007) consiste en expresar ideas, pensamientos y sentimientos.

La escritura creativa no olvida las convenciones ortográficas

En la escritura creativa no se dejan de lado los aspectos formales del lenguaje escrito, sin embargo, no son un asunto prioritario de la producción de textos, como lo afirma García-Roca & Amo (2017): “Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente del código escrito” (p. 49). Es importante reconocer que los estudiantes presentan faltas de ortografía, como muestra la imagen número uno, donde los alumnos no acentúan y cambian letras como “encerró” por “enserro”. Sin embargo, a partir de algunas correcciones ortográficas, mejoraron sus textos y lograron producir un texto como el mostrado en la Figura 5.2.

Figura 5.2

Escritura creativa de textos a partir de convenciones ortográficas.



Fuente: X. Guillen(2023)

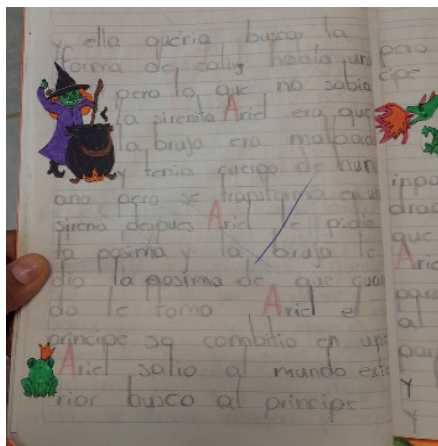
En la evidencia se observa que el alumno realizó un cuento pictográfico, donde marcó las mayúsculas con un color distinto, debido a la orientación que se le brindó en clases, además de que empleó algunos dibujos para representar el contenido del cuento, como la del “mundo” y las “mariposas”, de igual forma, construyó una trama sencilla en la que comentó que la mariposa es un ser vivo feliz porque conocía todo el universo y podía ser libre.

La estudiante normalista identificó en su práctica docente, que es necesario buscar estrategias que le permitan concentrarse en aspectos formales de la lengua escrita, como la ortografía (García-Roca & Amo, 2017), sin que esto represente dejar de centrar la atención en la producción creativa de distintos tipos de texto, ni que resulte una actividad monótona y autoritaria para la estudiante.

Otra muestra de la forma en la que se revisó la ortografía en los textos de los alumnos es la imagen número tres, en la que el estudiante remarca con color rojo las mayúsculas. Esta práctica fue arraigada por la maestra titular, quien desde el inicio del ciclo escolar les solicitó que marcaran con un color distinto las mayúsculas, cuestión que alumnos lo hacen como una actividad automática, sin que exista una reflexión sobre los diferentes usos de las mayúsculas y su importancia en la comunicación escrita. Tal como se observa en la siguiente evidencia (Figura 5.3), donde los niños marcan la letra “A”, al iniciar un sustantivo propio, sin embargo, en siguientes prácticas conviene que la futura profesora valore si el alumno está comprendiendo el transformado de la actividad.

Figura 5.3

Escritura de un pictocuento, empleo de mayúsculas.



Fuente: X. Guillen (2023)

La cohesión, otro rasgo de la escritura creativa

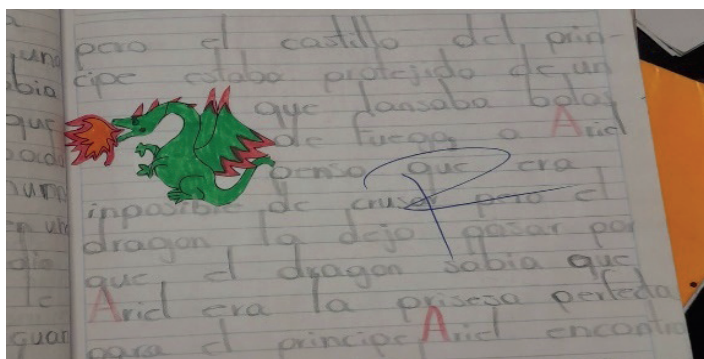
En la escritura creativa de textos se debe promover la apropiación de otras cualidades de la escritura, como la cohesión, definida por García-Roco & Amo (2017):

una propiedad superficial, de carácter sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de diferentes tipos, por ejemplo, repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores, etc. (P. 14)

En la Figura 5.4 se observa que el estudiante escribió frases inconexas, como: “pero el cariño del príncipe estaba protegido por el dragón, que lanzaba bolas de fuego, a Ariel pensó que era imposible de cruzar, pero el dragón la dejó pasar porque el dragón sabía que Ariel...”. En la producción del alumno se observa que repitió los sujetos de la oración, como fue el “dragón” y “Ariel”; por lo tanto, no logró generar una cohesión, que comunicara de forma clara el mensaje y la trama del texto, por lo tanto, es necesario prestar atención a este aspecto de la escritura.

Figura 5.4

Escritura de un pictocuento en el que se reflejan dificultades en la cohesión de ideas



Fuente: X. Guillen (2023)

Discusión

En los resultados se observa que los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria “Manuel Rangel” tienen distintas dificultades en la producción escrita, como: la creatividad autónoma para la producción de textos, debido a que, a pesar de las actividades que propone el docente, los estudiantes aún no tienen la madurez intelectual para escribir de forma autónoma ideas creativas, que den muestra de su libertad e imaginación. Al respecto Emilia Morote (2014) ha realizado otros estudios cuantitativos a partir de la aplicación de un cuestionario, en el que dividen en ítems la escritura creativa, como: el conocimiento de la tipología textual desde la creación personal y lúdica, además del desarrollo de competencias lingüística y literaria.

La segunda área en el que es necesario trabajar es la revisión de aspectos formales del lenguaje escrito, como la ortografía y la cohesión de las ideas, en este sentido Esteban (2017) plantea un estudio cuantitativo que podría servir de referente para ahondar en las dificultades de los estudiantes sobre la ortografía, como la confusión de letras o la falta de acentuación.

Las dificultades de los estudiantes en la producción de textos, identificados en esta investigación diagnóstica, ayudan a generar un espacio propicio para el desarrollo de una investigación mucho más amplia y profunda, a partir de la metodología de investigación-acción. En donde se valoren las fortalezas y áreas de oportunidad en la escritura de textos, a fin de que la estudiante normalista proponga alternativas de solución sustentadas en la revisión bibliográfica, a fin de diseñar e implementar metodologías didácticas que ayuden a intervenir y mejorar la realidad educativa.

Conclusiones

Se concluye que el desarrollo de las habilidades de la escritura creativa en alumnos de educación primaria, como la imaginación, autonomía y libertad se logran a partir de un trabajo continuo del docente, en el que a través de una práctica reflexiva el profesor repiense su proceder y proponga alternativas creativas, que aunadas a la metodología didáctica sugerida (proyectos comunitarios), generen escenarios didácticos para que los estudiantes resuelvan problemas y produzcan distintos tipos de textos, que respondan a un propósito y contexto específico.

La presente investigación logró su propósito medianamente, debido a que se identificaron y diagnosticaron las dificultades de los alumnos de tercer grado, sin embargo, se reconoce que hace falta un tratamiento mucho más riguroso para la sistematización e interpretación de los datos, que defina rutas claras para la intervención y mejora de la práctica docente. Se propone que, en el proceso siguiente, propio de la metodología de investigación-acción, se desarrolle un trabajo mucho más profundo y con pautas de análisis claras para obtener resultados de los estudiantes, que definan directrices claras sobre las metodologías didácticas a implementar.

Referencias

- Albert Gómez. M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: Mc-Graw Hill.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). ¿Qué es escribir? En Gómez Palacios M. & Martínez, O. A. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP, pp. 143-152
- Claret, A. (2019). *Proyectos Comunitarios e investigación Cualitativa*.

- Díaz, B. F., & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc-Graw-Hill.
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la educación básica 2022 de la. 5–187.
- Escalada, M., Fernández Soto, S., & Fuentes, M. P. (2004). El diagnostico Social: proceso de conocimiento e intervención profesional. *Revista de Es*, 159. <https://modulosocio-territorial.files.wordpress.com/2009/09/diagn3b3stico-social.pdf>
- Esteban, M. (2017). Mejora de la ortografía mediante textos creativos.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: XXI: Signo veintiuno editores.
- García-Roca, A., & Amo, J. M. (2017). *La Escritura Creativa* (Vol. 1980).
- Guillen, X. (2023). *Diario de campo*.
- Hurtado, V., Darío, R., & Yepes C., G. I. (2001). ENTREVISTA A YETTA M. GOODMAN Y KENNETH S. GOODMAN. *Revista Educación y Pedagogía*, pp. 149-155.
- Kaufman A. (2007). El día a día en las aulas.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. In *Educación matemática* (Vol. 15, Issue 3). <https://doi.org/10.24844/em1503.10>
- Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I. España: Paidós.
- Morote, P. E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. *Revista de estudios filológicos*. Tonos digital. Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Saorín, A. (2019). Capítulo 4 La Escritura. 1–24.
- SEP (2022). Programa Sintético. Fase 4. Nueva Escuela Mexicana. CONALTEG Guillen, X. (2023). *Diario de campo*.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. In *Educación matemática* (Vol. 15, Issue 3). <https://doi.org/10.24844/em1503.10>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática 1. *Reflexiones Teóricas Para La Educación Matemática*, 13–65.

SEP. (2023). *Vinculación entre Contenidos del Programa Sintético y Proyectos de los Libros de Texto Gratuitos Fase 4.*

Guillen, X. (2023). *Diario de campo.*

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. In *Educación matemática* (Vol. 15, Issue 3). <https://doi.org/10.24844/em1503.10>

Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática 1. *Reflexiones Teóricas Para La Educación Matemática*, 13–65.

SEP. (2023). *Vinculación entre Contenidos del Programa Sintético y Proyectos de los Libros de Texto Gratuitos Fase 4.*

Capítulo 6. La gestión y el liderazgo en la EN3N: el camino hacia el plan de acción institucional.

Maria Del Carmen Fragoso Flores
Benjamín Pérez Valor

Normal No.3 de NEZAHUALCÓYOTL

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.6

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo diseñar un plan de acción para impulsar la mejora del clima organizacional y solución de conflictos en los procesos académicos y administrativos de la EN3N a través de la gestión y el liderazgo como factores asociados en la dinámica institucional. Se retoma el enfoque cualitativo con una mirada fenomenológica. El estudio es respaldado con la aplicación de entrevistas abiertas a los directivos y de formularios a los docentes de la institución. Se consuma la investigación con la certeza de que la efectividad del liderazgo institucional favorece el clima organizacional y da apertura a la solución de conflictos académico-administrativos.

Palabras clave

Clima organizacional, liderazgo, Plan de acción

Introducción

La gestión educativa es un proceso a favor de las instituciones y actores que le competen, examinan la armonía y la igualdad para todos sus miembros en los diferentes niveles educativos que incluye el liderazgo, la planificación, operación, evaluación y mejora continua.

Dentro de las dinámicas institucionales se busca la sana convivencia y una cultura organizacional como meta colectiva; en el caso de las Escuelas Normales como formadoras de docentes se demanda desde la gestión y el liderazgo una adecuada comunicación e interacción entre los principales actores, que facilite la toma y el respeto de acuerdos, procesos de adaptabilidad, actualización y mejoras, superando las diferencias o conflictos. Los autores del presente escrito, enfatizan que el liderazgo y la gestión educativa en conjunto, socorren a la mayoría de los procesos institucionales siendo una estructura obligada para su adecuada ejecución; y en conjunto con los estudios antecedentes a esta misma línea como Rosa (2021), señala que el liderazgo está encaminado a favorecer y enriquecer los objetivos en común de los elementos que lo componen en el sector educativo y tiene como fin principal la capacidad de coordinar las acciones en búsqueda de mejoras, por lo que se consensa que la sana convivencia dentro de las instituciones educativas, favorece el ejercicio oportuno de las metas y objetivos planeadas por ellas mismas. Se considera de suma importancia que el acentuar en los procesos de gestión institucional favorece diferentes dinámicas que se viven en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

De tal manera que se apuesta por los diferentes beneficios que el oportuno liderazgo ejerce en los procesos tales como la convivencia colegiada, entre otros.

A lo largo del presente escrito el lector podrá distinguir la direccionalidad de la investigación de corte cualitativo que se expone, señalando el seguimiento de la misma, dando inicio en noviembre de 2021 y culminando en noviembre de 2023.

En un primer momento se contextualiza el objeto de estudio y se describe la problemática identificada, así mismo se analiza el estudio cronológico-histórico de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl (EN3N) en el afán de conocer los diferentes procesos directivos de la institución.

Posteriormente se realiza un análisis del marco teórico donde se conceptualizan los principales términos de acuerdo a las categorías de análisis de las que se compone la presente investigación, valorando la importancia de cada uno de ellos, su funcionalidad y proceder en la cotidianidad en la Escuela Normal, con ello se hace referencia a la metodología que enmarca la investigación, haciendo alusión a la propuesta metodológica fenomenológica,

precisamente por la apertura de un estudio cualitativo centrado en los procesos cotidianos y observables. Para finalizar se reflexiona en los resultados y conclusiones obtenidos, así como la propuesta del programa de mejora de la gestión, el liderazgo y del clima organizacional desde la funcionalidad de los colegios de grado, colegio de práctica educativa y colegios de trayecto que se desarrollan en la institución a lo largo del ciclo escolar.

Revisión de la Literatura

La presente investigación busca favorecer el proceso de gestión y liderazgo de todas las áreas y actores dentro de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, para después generar una propuesta de cambio y mejora en los procesos que sean necesarios, por lo que se dio a la tarea de identificar en otros estudios diferentes propuestas, procesos, posibles estrategias o soluciones de la praxis frente a conflictos que emergen dentro de las instituciones con esquemas de organización participativa, en vísperas de un clima organizacional favorable y para la mejora de la gestión y el liderazgo, impactando en sus actores inmediatos, de tal manera las siguientes líneas justifican las diferentes investigaciones que anteceden al presente proyecto y reflejan la importancia del tema en el marco educativo.

La gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada... es la capacidad de articular los recursos de los que se dispone de manera de lograr lo que se desea (Casassus, 1998), de la misma manera se puede considerar también a la gestión como un sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas (Chacon, 2014).

De manera general se puede asumir entonces que:

El concepto de gestión, en todo caso, permitirá descomponer la institucionalización de procesos educativos de forma tal que posibilitará el análisis de las luchas de poder entre sujetos, sus intereses, sus negociaciones, sus pactos, en el manejo y administración del sentido, la dirección y los resultados para el aprendizaje (Pacheco, Docoing, & Navarro, 2017).

De acuerdo a Mora (2009), se puede considerar que la disciplina considerada como gestión educativa se desarrolla en diversas partes del mundo desde hace más de 30 años, aunque es importante mencionar que ésta ha estado vinculada (directa o indirectamente) a la administración educativa.

Por otra parte, el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE) de la UNESCO define a la gestión educativa como “[...] un conjunto de procesos teórico-prácticos

integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir con los mandatos sociales” (IIPE, 2000: 16).

Según las aportaciones de (Pozner, 2000), se enfatiza que “la gestión educativa es la que se refiere al gobierno y la toma de decisiones sobre la educación de un país”, es decir, de acuerdo a los planteamientos a los autores antes mencionados, la gestión educativa son el conjunto de procesos tanto teóricos como prácticos que son integrados y relacionados, a nivel horizontal como a nivel vertical dentro del sistema educativo, para lograr el cumplimiento de las demandas sociales sobre la educación.

De acuerdo a los anterior, se puede sostener y argumentar que la gestión educativa tiene el objetivo de proporcionar a los actores escolares (directivos, profesores y padres de familia) herramientas teórico- prácticas para implementar acciones enfocadas al mejoramiento y transformación de la realidad escolar, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al liderazgo, también se consideraron identificar las diferentes posturas que ajustan a los objetivos de investigación:

Para Klein el liderazgo es una condición desde una acción individual hasta una acción colectiva en donde se conjugan varios niveles de acción. Es en esta condición en donde se generan espacios de 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, sino queda en aislado y tiene el riesgo de fracasar incluso sin intento alguno, luego entonces el apoyo individual no debe oponerse ni ser obstáculo del otro, entran en una asociación solo así el liderazgo cobra vida, 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.

Por supuesto 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, que colaboren, que se 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 con un flujo de información y de la movilización de recursos. Luego entonces la participación del liderazgo está en función del proceso de innovación y de cómo logra transformar los conflictos en colectivo para potenciar las responsabilidades, tareas y adaptarlas a los proyectos que de la misma organización emergen es decir la creatividad para enfocar las ideas en una propuesta social que incluya.

Esta investigación pretende entonces analizar el fenómeno desde una perspectiva funcional en donde permite identificar el liderazgo colaborativo como parte fundamental de la cohesión de los miembros que integran una organización, incorporando valores esenciales como compañerismo, colaboración y trabajo en equipo, llevándolos a planos de mejora profesional, de desarrollo y de compromiso académico.

Hoy en día el liderazgo y la gestión educativa son elementos que revelan la semblanza de un clima organizacional a favor de las interacciones internas que impactan en lo externo. De ahí la importancia de nuestro principal objetivo.

Metodología

En el presente estudio se construye el proceso metodológico bajo la postura de la siguiente hipótesis: “El clima organizacional de la EN3N se verá beneficiado a través de la oportuna gestión y liderazgo directivo, impactando en los procesos académicos y administrativos, en razón del plan de acción propio de la dinámica institucional”, por lo que, en el siguiente apartado, se expone el proceso metodológico implementado para su exposición. A la anterior explicación del proceso metodológico y partiendo desde la importancia de la metodología, Kant citado por Ocampo (2011, p.5) señala que la metodología se divide en dos partes: “la primera llamada doctrina de los principios, tiene por objeto el estudio de las condiciones del conocimiento; y la segunda, la Metodología general de toda ciencia y la manera de proceder en toda construcción científica”.

De acuerdo con la segunda definición es importante mencionar en toda investigación su proceder para llevar con claridad al lector de lo que hizo durante todo el trayecto de la investigación, siendo muy puntuales en los puntos a abordar y con énfasis en las estrategias empleadas para recabar información. Como lo mencionan Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006). “Tomar decisiones respecto a la selección del fragmento de la realidad a estudiar, claramente debe determinar qué es lo que desea aprehender, cómo lo va a aprehender, cuáles serán las estrategias que utilizará para abordar el objeto” (p.19), entonces es necesario elegir y desarrollar una metodología para lograr el propósito de la investigación.

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 tres directivos y docentes que laboran en la EN3N actualmente.

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.

La entrevista es una técnica muy importante para la recolección de información que según Albert (2007), la conceptualiza como “un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales”. Cada uno de ellos con una importancia relevante, el entrevistador y el entrevistado. En este caso se utilizará una entrevista del tipo semiestructurada que consiste en una conversación guiada entre entrevistador y entrevistado, es flexible ya que ofrece al investigador un margen de maniobra para rescatar la información del entrevistado y cuestionar o aprovechar alguna idea durante su desarrollo.

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 sus experiencias.

En cuanto a la población, de acuerdo a la Latorre y otros (1996, p. 78, como se citó en Albert, 2007, p. 60) es “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 docentes que laboran en la EN3N, que ostenten un nombramiento de horas clase, PTC o directivo.

El tipo de muestra es no probabilístico, se empleará un muestreo intencional, ya que permite seleccionar a sujetos particulares que son expertos en un tema o son fuentes relevantes que proporcionan información importante según criterios que se establecen previamente Bisquerra (2014). Es por eso que, de la población total de la escuela normal, se seleccionan a los tres directivos (director escolar, subdirectores académico y administrativo), docentes jefes de departamento, responsables de área o función, quienes por su experiencia y conocimiento aportan información relevante e importante para este estudio.

Las entrevistas se aplicaron en el mes de Junio de 2022, a los tres directivos institucionales con la finalidad de rescatar información relacionada con la gestión, el liderazgo y el como la llevan a la práctica desde sus funciones directivas. El instrumento que se aplicó consta de 30 preguntas divididas en 4 apartados: Datos personales, Habilidades personales, Dimensión pedagógico curricular, Dimensión administrativa

Recordemos que la presente investigación está sustentada desde la metodología fenomenológica, la cual nos permite tener una visión colectiva de los procesos implicados en los sujetos de estudio, respecto al tema de investigación por lo que se consideró la aplicación de un instrumento/formulario virtual a los docentes de la institución. El formulario se construyó con 11 reactivos, organizados en 4 bloques.

En el primer bloque se solicitan los datos básicos de los sujetos de estudio, en el segundo bloque se valoran las habilidades personales respecto al liderazgo y la funcionalidad de este entre los docentes de la institución, posteriormente el bloque de dimensión pedagógica valora el vínculo de los docentes con los directivos y finalmente la dimensión administrativa valora la relación de los docentes con los jefes de departamento y funciones.

El instrumento se aplicó a 22 docentes de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, Posteriormente se procedió al análisis de los resultados, valorando cada una de las aportaciones de los docentes.

Resultados

Resultados de los Directivos de la EN3N

En las siguientes líneas se marca el análisis conceptual y categorial de las reflexiones de cada directivo (Tabla 6.1).

Tabla 6.1

Cuadro comparativo conceptual

	DIRECTOR ESCOLAR	SUBDIRECTOR ACADEMICO	SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO
Liderazgo conceptual (Pregunta 7 dp)	Todos somos líderes, en cada uno de sus departamentos o áreas. Mudar de una imagen a otra. aprender a respaldar una decisión, es tomar una historia de una persona y como hace uso de ella.	Es el plus que se le tiene que dar a una función. Es el plus que le damos a esa responsabilidad que nos implica la parte funcional que nos tocó operar	La comunicación es importante. El saber escuchar para resolver problemas Un líder debe tener iniciativa para resolver problemas, saber escuchar y saber tomar decisiones
Liderazgo procedimental (Pregunta 6 dp, Pregunta 5 hp)	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 par apoyar las tareas, con integridad y respeto	Procedimientos que hay que atender para llegar a un objetivo	Saber escuchar al otro Es importante la comunicación e involucrar a las personas para comprometerse . Es importante el deber hacer
Liderazgo actitudinal (Pregunta 3 hp)	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
Gestión Conceptual	Es la habilidad de lograr los fines que se buscan con los medios que se tienen	Es un concepto amplio y polisémico.	La forma de organizar los procesos y tomar la iniciativa para lograr las

En la Tabla 3.5 se valoran las diferentes concepciones que se rescataron de las aportaciones de los directivos institucionales, señalando la representación de la gestión y que se habla de organización y fines en común

Resultados Docentes de la EN3N

De acuerdo con el instrumento aplicado a la planta docente de la Escuela Normal Numero 3 de Nezahualcóyotl se obtuvieron los siguientes resultados:

De 37 docentes que integran la comunidad escolar, se obtuvo una muestra de 22 participantes de los cuales sus edades oscilan entre los 30 y 55 años de edad. El 27% de los docentes cuenta con licenciatura, el 36% con estudios de Maestría y el 36% ha obtenido el grado de Doctorado. (Tabla 2). Entre las metas profesionales a corto, mediano y largo plazo que los docentes y directivos se han marcado se observa que los catedráticos cuya formación corresponde a nivel licenciatura, vislumbra realizar los estudios posteriores y obtener los siguientes grados académicos (Tabla 6.2).

Tabla 6.2*Metas profesionales, docentes con grado de licenciatura*

DOCENTE	
1	A mediano plazo pretendo estudiar maestría. A corto plazo seguir actualizándome
2	Seguir preparándome
3	Corto: Especialización en Excel Mediano: Cursar una maestría Largo: No definido
4	Seguir colaborando en la Administración con calidad
5	Culminar la maestría
6	A corto plazo me estoy enfocando en mi desarrollo como docente, mediano plazo tengo la consideración de estudiar y terminar una maestría para posteriormente presentar estudios de doctorado. Especializándome principalmente en temas de formación docente y Ciencias sociales. A largo plazo mi meta es tener culminado el grado máximo de estudios (doctorado), seguir en el desarrollo profesional docente e involucrarme en investigación académica

En cuanto a los docentes que cuentan con grado de maestría o doctorado, las metas a las que aspiran son generar investigación e impacto en la práctica docente. (Tabla 6.3).

Tabla 6.3*Metas profesionales de docentes con grado de maestría y doctorado*

Docente:	
1	Continuar preparándome para tener un perfil que permita acompañar a mis alumnos de la mejor manera
2	Atender la malla curricular de autonomía en las Escuelas Normales del Estado de México
3	He avanzado en ellas y actualmente me planteo nuevas perspectivas para el acercamiento académico.
4	A corto realizar mi practica de tal forma que motive a las alumnas y les permita hacer consciencia de la importancia de su formación a mediano lograr dar más cursos.
5	Cumplir en un 100% cursos de actualización en los tiempos que se establezcan para el logro de nuevas competencias profesionales en la mejora de la práctica profesional
6	A corto y mediano plazo la meta es poder consolidar a la investigación como un proceso recurrente de la docencia en la Normal y que permita fortalecer el proceso de formación de las futuras educadoras. A largo plazo es crear un CAEF y fortalecer la docencia en la Escuela Normal.

Docente:	
7	Las metas son continuar con el Perfil PRODEP y lograr integrar un cuerpo académico teniendo como base la investigación que se refleje en la mejora de la intervención
8	Ser mejor docente, continuar preparándome profesionalmente, crecer académicamente
9	Corto plazo: concluir la investigación mediano: retomar los retos de ser líder en la investigación largo:

En cuanto al concepto de liderazgo, las opiniones varían desde la experiencia de cada uno de ellos (Tabla 6.4):

Tabla 6.4

Concepto de liderazgo

Una característica que poseen las personas para guiar a otras
Considero el liderazgo como un conjunto de habilidades que un individuo tiene para influir en la dirección de actividades, la forma de ser o actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado (este a cargo o no)
Es el trazo de estrategias para alcanzar las metas trazadas o atender aspectos que beneficien a una institución, comunidad, equipo. Mediante el compromiso compartido y la colaboración de los implicados
Coordinar, gestionar acciones, recursos para el logro de objetivos en un equipo o grupo de trabajo.
La capacidad que tiene una persona de influir, organizar, motivar y realizar acciones para un fin común.
Es una capacidad conformada por conocimientos, sobre todo por habilidades que pueden ser fomentadas y fortalecidas. En esta habilidad hay un talento natural en quien lo posee. Tomar la iniciativa y las decisiones consensuadas son sus principales rasgos.
La manera correcta de dirigir un proceso o un grupo laboral con humildad, empatía, inteligencia, coherencia, tolerancia, siempre teniendo en cuenta que las prioridades son aquellos a quienes se está liderando, todo con el fin de obtener resultados a favor del grupo de trabajo no del líder

Respecto a la relación laboral con los docentes de la institución se manifiesta que hay una buena relación laboral y de cordialidad. Hay respeto de acuerdos y se mantiene comunicación entre los docentes. En contraste, el cuestionamiento: ¿Cuáles son las dificultades a las que se ha enfrentado en la relación laboral con los docentes de la institución?, enfatiza la falta de compromiso profesional o que más que una dificultad, representa un área de oportunidad. Señalan cuestiones secundarias como lo es la organización del horario y el no coincidir en tiempos y espacios con docentes del grado, trayecto o actividad académica, que en consecuencia dificultan procesos que interfieren en las relaciones laborales.

En esta línea, la valoración de la relación entre los jefes de departamento o función es favorable y existe apoyo entre los jefes de departamento.

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.

Los resultados obtenidos, mostraron los contrastes de la información de los diferentes directivos en relación a los indicadores, por lo que es relevante hacer énfasis en que algunos conceptos son compartidos sin embargo en el procedimiento son por completo con un estilo diferente de liderazgo sin embargo dentro del análisis y resultados se verá que esa diversidad le da la posibilidad no solo de contrastar sino de enfatizar en algunas áreas de oportunidad, entre las que destacan: Expresan su sentir y empatizan con las demás personas, toman decisiones por sí mismos y tiene confianza y seguridad en su persona.

Dicha situación, orienta también la necesidad de la intervención para atender las áreas de oportunidad de los diferentes departamentos y áreas de función. acuerdo a los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados y considerando las principales características que deben adquirir los directivos y docentes de la institución.

Por esta razón, las actividades a realizar estarán enfocadas primordialmente a la implementación y la divulgación de los hallazgos en diferentes foros y congresos. Rescatando la importancia que estos aspectos tienen en la construcción de las propuestas de trabajo de forma colegiada y que impacta en los diferentes departamentos y áreas a fines. A partir de ello se elabora un programa de mejora (Tabla 6.5) que impacta en el entorno del fenómeno orientado a tres rutas en los diferentes colegios. (Tabla 6.6).

Tabla 6.5

Programa de mejora.

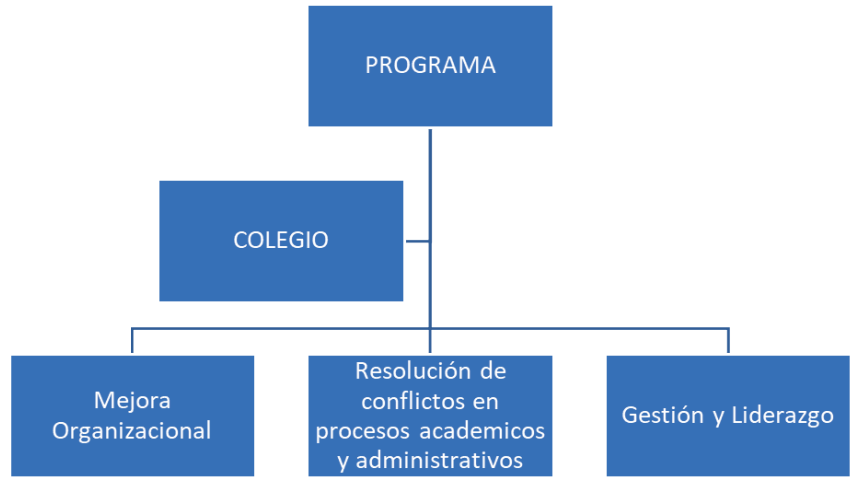


Tabla 6.6

Programa en colegios.

COLEGIO GENERAL	•Elaborar un cronograma de colegio general orientado a los propositos que se emanan de proyecto de desarrollo institucional.
COLEGIO DE GRADO	•La busqueda de resolución de conflictos de los desempeños académicos orientados a la convivencia.
COLEGIO DE TRAYECTO	•Construir canales de comunicación en función de los planes y programas de estudio, que proyecten la mejora en la gestión y el liderazgo.

Conclusiones

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.

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.

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

- Bisquerra, R. (2014). Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla S.A. Madrid.
- Casassus, J. (1998). Marco conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. La habana, Cuba : IPLAC .
- Chacon, L. M. (2014). Gestión Educativa del Siglo XXI; bajo el paradigma de la complejidad Revista Omnia Vol. 20 Núm. 2, 150-161.

- IIPE-UNESCO (2000). La gestión educativa estratégica, en Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Instituto Inter- nacional de Planeamiento de la Educación/Ministerio de Educación de la Nación/Unesco. México: Secretaría de Educación Pública.
- Klein, Juan-Luis, El liderazgo compartido: una condición para el desarrollo local
- Mora, David. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. Revista Integra Educativa, 2(3), pp 7-12.
- Pacheco, T., Docoing, P., & Navarro, M. A. (06 de mayo de 2017). Publicaciones ANUIES. Obtenido de Revistas:http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf
- Pozner, P. (2000). La gestión Escolar en el directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIGUE.
- Sirle Rosa Hasek de Barbúde, Luis Ortiz Jiménez. (2021) Liderazgo: Una Oportunidad de Gestión Educativa Leadership: An opportunity for Educational Management 1Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. Vol. 17 n° 2, diciembre, 2021.pág. 405-416

Capítulo 7. Pedagogía crítica con enfoque de análisis interseccional. Experiencias de docentes en formación en la atención a las infancias en situación de movilidad.

Javier Neftali Jiménez Quintana
Silvia Ruth Quirazco González
Rocío Maldonado Barrios
Sarina Ayala Cortez

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.7

Resumen

Este estudio parte de diversas experiencias en torno a la formación docente en educación migrante, tiene como objetivo analizar la experiencia al visitar albergues por parte de docentes en formación de Baja California desde el enfoque de la interseccionalidad. El análisis considera categorías como; la migración, infancias y cultura, en sentido amplio de la pedagogía crítica. La investigación es bajo un enfoque cualitativo, al rescatar el análisis hermenéutico de registros de observación. Se concluye en torno a la necesidad de reflexión sobre las niñas migrantes que por factores de edad y género, se enfrentan a desafíos específicos, y como esto potencializa el desarrollar enfoques más comprensivos y efectivos en materia de políticas y apoyo comunitario.

Palabras clave:

Infancias, Interseccionalidad, Migración, Pedagogía Crítica

Introducción

En el año de 2023 se registraron en las instituciones de educación básica más de 46,000 estudiantes extranjeros en situación de migración en el estado de Baja California; sin embargo muchos otros aún no logran llegar a las escuelas, se les puede encontrar en albergues y en otros espacios por los que transitan ya sea de manera acompañada o no. Todas y todos ellos llevan consigo esperanzas, anhelos y retos que las fronteras simbólicas y geopolíticas han perpetuado. Es por ello que, las escuelas normales del estado han buscado ofrecer una formación complementaria docente plena, incluyente, con base en los derechos humanos para que todas las infancias sin importar su condición o situación accedan a una educación de excelencia en cualquier contexto y en cualquier momento. Para ello, las Escuelas Normales forman futuros docentes analíticos y reflexivos desde una pedagogía crítica. En ese sentido, Ross (2020) asegura que la pedagogía crítica influye significativamente en el cambio de aspectos sociales y educativos que se realizan a través de investigaciones activas.

Esta investigación tiene como antecedente un trayecto estatal sobre Formación Docente en Educación Migrante para las 12 Escuelas Normales del estado en el plan de estudios 2018. Éste consiste en cuatro cursos que juntos conforman una especialización, y que tienen como propósito formar normalistas que atiendan a la diversidad de estudiantes en situación de migración. El presente estudio, parte de un informe previo de investigación que como objetivo principal buscaba explorar las reflexiones de los docentes en formación al visitar diversos albergues que atienden a niñas y niños en situación de migración en el municipio de Mexicali, B.C., con el propósito de fortalecer el perfil de egreso Se inicia con la premisa que la práctica reflexiva en la formación docente de las Escuelas Normales se revela como un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa, especialmente cuando se dirige la mirada hacia la niñez en situaciones de vulnerabilidad y movilidad. El desafío reside en la falta de habilidad del estudiantado normalista para desarrollar prácticas reflexivas desde una perspectiva inclusiva hacia la niñez migrante.

Se presentó la investigación bajo un enfoque cualitativo, específicamente un estudio fenomenológico de alcance exploratorio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se apoyó en el programa ATLAS.ti, para el análisis de datos. Los resultados presentados incluyen un ejercicio de codificación inductiva realizado por Inteligencia Artificial (IA) a narrativas, que ilustran las experiencias vividas por los estudiantes durante sus interacciones con la niñez migrante en los albergues, resultando 10 códigos identificados. La discusión y las conclusiones parciales revelan que el estudiantado, tanto de manera individual como colectiva, construye procesos reflexivos durante estas interacciones sociales. Es ahí donde, se destaca que al compartir estas reflexiones, los estudiantes consolidan aprendizajes

significativos y proponen intervenciones que pueden contribuir a un abordaje más efectivo de la educación inclusiva en contextos de movilidad y vulnerabilidad (Ayala et al., 2022).

El objetivo fue analizar la experiencia al visitar albergues por parte de docentes en formación desde el enfoque de la interseccionalidad, para profundizar en el entendimiento de los procesos de sensibilización y práctica reflexiva que promueven una formación integral del futuro profesorado.

Revisión de la Literatura

La interseccionalidad se ha vuelto en una parte central en la revisión teórica sobre migración y pedagogía porque permite reflexionar sobre la atención pedagógica que reciben las infancias durante la situación de movilidad, por ello, Miranda (2022) señala que las niñas, niños y adolescentes en situación de migración o provenientes de los pueblos originarios se encuentran en una condición de mayor vulnerabilidad debido a cuatro factores principales: la colonización ha generado que las personas indígenas sean menos valoradas socialmente; el género; la edad; y la pobreza les colocan en una perspectiva de inferioridad, opresión y/o sumisión frente a una sociedad adultocéntrica.

Es por ello que la migración de las infancias es más que una necesidad conceptual; es una realidad social. De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2023) la primera infancia se refiere a la etapa del desarrollo más importante, que abarca desde el nacimiento hasta alrededor de los 7 años, marcada por la velocidad en la que se producen los cambios en el crecimiento y desarrollo. A partir de esa edad se identifica la infancia hasta llegar a la pubertad y adolescencia. Desde la primera infancia se va desarrollando en un sistema sociocultural que construye una o múltiples identidades culturales, y hay dos modos de adquirirlas, Bourdieu (como se citó en Henao y Estrada, 2022, p. 20) menciona que:

... el aprendizaje total, precoz e insensible, efectuado desde la primera infancia en el seno de la familia y prolongado por un aprendizaje escolar que lo presupone y lo perfecciona, se distingue del aprendizaje tardío, metódico y acelerado, no tanto por la profundidad y durabilidad de sus efectos, como lo quiere la ideología del barniz cultural, como por la modalidad de la relación con la lengua y con la cultura que además tiende a inculcar.

Desde esta perspectiva, la formación complementaria de docentes que reciben las y los normalistas en Baja California sobre la atención pedagógica a las primeras infancias en situación de migración responde a las características específicas de esta población, para cualquier contexto y momento, por ello es relevante una práctica reflexiva que genere procesos de

sensibilización e intervención. Agreda y Pérez (2020) comentan que es necesario que los docentes sean capaces de realizar ejercicios de reflexión a través de la observación de su propia práctica para el enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas y del proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, es importante los testimonios de las y los futuros docentes que respalden sus reflexiones teóricas e interpretativas con base a sus experiencias durante los acercamientos con las infancias en condición de migración.

Metodología

La hipótesis que se persigue es: analizar la experiencia vivida al visitar albergues por parte de docentes en formación desde el enfoque de la interseccionalidad, permitirá profundizar en el entendimiento de los procesos de sensibilización y práctica reflexiva que promueven una formación integral del docente en formación.

Como menciona Rojas (2019), el soporte epistémico de las investigaciones educativas radica en la relación social manifiesta de sujeto a sujeto. La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo la cual se configura de manera pertinente para la educación, permitiendo aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa. Se soporta en la transferencia, producción concreta de conocimientos, ideas, acciones, materiales, las que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan.

Al considerar las acciones sugeridas dentro del Trayecto optativo “Formación docente en educación migrante”, que se mencionó anteriormente, se visitaron en tres ocasiones albergues que brindan atención a familias en movilidad. En la primera visita al albergue Cobina el 26 de noviembre de 2022, participaron 20 estudiantes normalistas. En ese momento albergaba a 98 niños, 12 adolescentes, 13 jóvenes y 38 adultos, todos en situación de migración. La mayoría provenía de Centroamérica y el sur de México. Se llevaron a cabo diversas actividades, como teatro guiñol, cuentacuentos, manualidades y convivio de alimentos. En noviembre del mismo año, se organizó otra visita al Albergue del Desierto, que atiende exclusivamente a mujeres y madres con hijos. Aunque inicialmente albergaba a 26 mujeres y 32 menores, el cierre del programa “Excepción del título 42” redujo el número a tres mujeres y cinco menores para la visita del 13 de diciembre de 2022. Asistieron 12 docentes en formación quienes realizaron actividades como el dibujo del “lugar feliz”, bailes y moldeado de figuras, entre otras. La tercera visita, se efectuó el 3 de junio de 2023, tuvo lugar en el albergue Cobina con la participación de 13 normalistas. La disminución en el número de personas se debió a que muchos fueron aceptados como refugiados en Estados Unidos. Las actividades

incluyeron dibujos, la lotería de los derechos, bailables, entrevistas y momentos de convivencia, evidenciando la evolución de la situación de los migrantes en el transcurso del tiempo.

A todo el alumnado normalista participante de la BENUFF se le invitó a redactar lo observado en un registro sobre su visita al albergue. El registro de información de acuerdo a Sánchez (2021) entendido como un informe que describe hechos, sucesos, o situaciones concretas, que se consideran importantes para un grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos; a los participantes se les pidió abordar cuestiones fundamentales como lo aprendido, las competencias docentes fortalecidas, los desafíos identificados en su papel como docentes, y también se les alentó a compartir reflexiones generales sobre la experiencia. Es así que, para la recolección de datos se consideró el muestreo por conveniencia ya que este tiene su origen en consideraciones de tipo práctico que permiten al investigador elegir la muestra de manera arbitraria, es decir el número de participantes que conformarán dicha muestra, de tal forma que permite obtener la mejor información en el menor tiempo posible de acuerdo con las circunstancias específicas que se presentan tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados (Hernández, 2021).

En cuanto al criterio de flexibilidad, que se refleja en la selección de instrumentos y técnicas en la recolección de datos, el cual hace referencia a la posibilidad de modificar el diseño inicial, como lo menciona Díaz (2021), referente a la cantidad y calidad de la información, así como a las técnicas establecidas se optó por el proceso de saturación de categorías bajo el criterio de exclusión considerando 21 registros de observación, de 45 que se presentaron, esto posterior al análisis a posteriori de las categorías identificadas en la investigación anterior.

Resultados

Con base en el marco interpretativo de la hermenéutica bajo el método de Interaccionismo interpretativo, se realizó el análisis de los resultados. Al ser la hermenéutica aquella investigación que busca la interpretación crítica del significado que cada individuo atribuye a la realidad desde su propia existencia, limitaciones y posibilidades históricas del contexto local y global que hacen que se desarrolle como tal. Se sostiene en la intención, libertad, significado, función y condicionamiento, de la comprensibilidad de las acciones humanas que configuran el mapa de los actos humanos. Asumen determinada precisión terminológica, demuestra sistemática y críticamente la forma en que emerge la estructura social (Rojas, 2019).

Se identificaron los resultados a través de la codificación temática en software de análisis de datos, se inició el proceso de codificación utilizando la herramienta AI Coding Beta del programa ATLAS.ti en su versión web v5.11.1-2023-08-16. Esta herramienta, que

utiliza inteligencia artificial, descompone el texto en párrafos, crea citas a partir de ellos y aplica automáticamente códigos inductivos siguiendo patrones de pensamiento humano (AI Coding Beta con tecnología OpenAI, s.f.).

En la siguiente imagen se encuentran las frecuencias de las citas identificadas para cada categoría o código, que analizan la información que permitió responder a la pregunta de investigación planteada: ¿Cómo contribuye las experiencias de las y los docentes en formación en albergues temporales en los procesos de sensibilización sobre las situaciones de vulnerabilidad que atraviesan las infancias migrantes, desde un enfoque interseccional?

Imagen 7.1

Resultados de frecuencia de códigos en ATLAS.ti web. identificados en los registros de Estudiantes Normalistas.



Fuente: Elaboración propia obtenido de la plataforma ATLAS.ti en su versión web.

Se obtuvo como resultado la categoría identificada de migración con 88 frecuencias, la categoría denominada infancia con 66 frecuencias y, por último, la categoría cultura con 34 frecuencias. Desde el enfoque de la interseccionalidad situaciones que atraviesan las infancias migrantes se observaron en las citas que consideraban los tres códigos; en donde se encontraron 32 frecuencias que convergieron las categorías migración, infancia y cultura. Se comparte en la siguiente imagen una muestra representativa de lo comentado, acorde a la organización del programa Atlas.ti en su versión web.

Imagen 7.2

Muestra representativa de los códigos relacionados identificados en los resultados de Estudiantes Normalistas.

Nombre	Nombre del documento	Códigos ↓
☐ para las mujeres se ve que es un poco más difícil ya que no existe la privacidad en estos lugares, los baños son muy pocos para la cantidad de personas, las madres de familia vienen con mucha familia y no se pueden dar abasto, es difícil vivir en esta situación, se fortaleció mi empatía con estas personas ya que en mi experiencia de convivencia un poco de alegría que se les puede dar en un día a niños, mujeres y hombres hace tener una satisfacción de hacer algo que sabes que les puede hacer bien, al momento de la convivencia con los niños se perdía el control de ellos debido a la gran cantidad de niños que había, como docente uno tiene que tener controlado para evitar accidentes dentro del aula, es una experiencia agri dulce entre lo bonito que se siente hacer algo que de alegría para esas personas, pero también triste por ver las situaciones y retos a las que se enfrentan y toda su historia para llegar hasta donde están ahorita, en mi formación como docente me es muy útil este tipo de experiencias por qué convives con muchos niños y fomentas tus valores como lo es el respeto, empatía, igualdad, solidaridad, confianza en ti mismo para tener trato con más personas.	STS. 29.docx	Cultura 34 Migración 88 Infancia 66
☐ Lo que aprendí en la visita al albergue desierto fue que en este lugar reciben ayuda de diferentes formas una es para lograr su sueño de poder irse a los Estados Unidos ya que hay un programa que es en que se apoyan y otra es que puedan tener un hogar un lugar donde vivir y también reciben clases por parte del programa CONAFE durante su estadía en México , también vimos como se interactúa con niños de otro país ya que tiene algunas palabras y cultura diferentes tanto ellos como sus mamás.	STS. 27.docx	Cultura 34 Migración 88 Infancia 66
☐ Cuando llegamos al albergue pude percatarme que eran muchos cuartos para todos los migrantes que estaban ahí, también me di cuenta de que está si siga no había tantos migrantes como a veces lo hay, estaba súper cocina y todo muy ordenado, hi ismos actividades y me di cuenta que a algunos niños les cuesta socializar y a otros no, a mi me tocó la actividad de los globos y me la pase muy bien ya que los niños fueron muy amables con nosotras igual que las señoras que estaban ahí, a la hora de entregar la comida todo fue muy ordenado, y al igual en todo momento se sintió que nos abrieron las puertas con buena actitud, me llevo una experiencia muy bonita, y espero poder regresar la siguiente visita.	STS. 40.docx	Cultura 34 Migración 88 Infancia 66
☐ El día sábado 3 de junio del 2023 se realizó una visita al albergue Covina con la finalidad de llevar a cabo actividades de festejo con temática del día de la familia. Un lugar que da refugio a familias migrantes con niños. Para este festejo se llevaron diferentes actividades como el juego de la lotería de los derechos, actividades de pintar, pintar su mano, juegos, piñatas y comida.	STS. 37_.docx	Cultura 34 Migración 88 Infancia 66
☐ Hay que reflexionar acerca de la Abrir Detalles llegar a entender y vivir un niño migrante, ya que esta vez asistimos a un albergue, pero la próxima podríamos verlos en nuestras aulas de clase, y ante esta realidad queda preguntarnos ¿Qué haremos?	STS. 12.docx	Cultura 34 Migración 88 Infancia 66

Fuente: Elaboración propia obtenido de la plataforma ATLAS.ti en su versión web.

Acorde a la categoría identificada fue migración con 88 frecuencias, los estudiantes normalistas compartieron algunas observaciones respecto a las conformaciones de las familias que migran, externaron que resultado de algunos diálogos entendían que buscaban mejores oportunidades de vida, o huir de diversas situaciones de violencia, así como las características de los espacios que los albergan, por ser tantos en algunos momentos. Un estudiante compartió “El como se ve y vive en un albergue, donde la mayoría de los residentes solo están temporalmente en este ya que buscan oportunidades para cruzar a Estados Unidos, otros buscan oportunidades aquí en la ciudad de Mexicali tanto laborales como oportunidades para seguir estudiando”. (S. 34)

Enseguida, se identificó la categoría infancia con 66 frecuencias, se compartieron casos particulares que dialogaban los docentes en formación con los niñas y niños de los es-

pacios, les comentaron que extrañaban sus hogares y a sus familiares. Observaron las dinámicas que se gestaban al llegar a la visita y presenciar sus reacciones de gusto, o de tristeza cuando los docentes en formación debían retirarse. Un docente en formación compartió:

Lo que más me sorprendió fue una niña de 7 años con una bebé recién nacida en brazos. Note que la niña quería jugar, pero por cuidar a su hermana no podía, por lo que me ofrecí a cuidarla y rápidamente la niña accedió. Pude observar y analizar que en la migración las niñas son forzadas a madurar rápidamente para hacerse cargo de los cuidados del hogar o de sus hermanos menores. Puedo sustentar esta reflexión porque ellas tenían un hermano más grande de 8 años, pero despreocupadamente si pudo jugar con los otros niños. (S. 38)

Otra categoría identificada fue la de cultura con 34 frecuencias, en donde las y los estudiantes normalistas plasmaron información en torno a la procedencia de las familias, en algunos registros compartieron las costumbres de las épocas decembrinas que les comentaban las familias. Un alumno normalista expresó “También pude aprender acerca de diferentes culturas y que aunque tengamos el mismo idioma hay palabras diferentes y que al momento de tenerlos en el salón de clases pudiera ver algunas dificultades al momento de interpretar las situaciones”. (S. 27)

Posteriormente se identificaron 32 frecuencias en donde convergieron las categorías migración, infancia y cultura, posibilitando así resultados desde un enfoque de la interseccionalidad. La visita al albergue en el contexto del fenómeno migratorio en aumento ha generado una transformación en la percepción de los datos previamente abordados en clase. El tema de la migración, inicialmente tratado de manera abstracta, ha cobrado una dimensión más significativa al establecer interacciones directas con individuos inmersos en esta realidad, particularmente con los niños migrantes. Un docente en formación compartió:

Es complicado hablar de un solo aprendizaje, pues en realidad fueron tantas cosas las que vivieron estas personas, la primera que puedo mencionar es la vulnerabilidad que presentan, pues la mayoría se encuentran esperanzados a lo que el gobierno y los mexicanos les otorgan de manera gratuita. Aprendí que cuando las cosas no salen como nosotros esperamos, tenemos que ir más allá a buscar lo que nosotros necesitamos, aunque eso signifique salir de nuestra zona de confort. También aprendí a no crear prejuicios acerca de los niños y las niñas migrantes, sin antes conocer un poco de su contexto y sobre todo que debemos dar el valor que se merecen como seres humanos y saber que existen organismos o instituciones que se encargan de proteger sus derechos. (S.6.)

Por otra parte, también externaron respecto a que la situación de las mujeres se presenta especialmente difícil en estos lugares, debido a la falta de privacidad, escasez de baños

en proporción a la cantidad de personas y la presencia de madres de familia con numerosos hijos, lo que dificulta la gestión de sus necesidades. En este sentido, un participante de la investigación comentó que “la convivencia con los niños y niñas del albergue me hizo sentir una mezcla de emociones agridulces, ya que al entrar al lugar podías ver cómo los infantes se alegraban de recibir visitas y se emocionaba al ver a mis compañeras disfrazadas de personajes. El solo hecho de ver eso te permite reflexionar acerca del contexto donde se desarrollan, su estilo de vida y como es su proceso de migración”. (S. 24)

Discusión

Resultado del análisis a profundidad que se realizó a la experiencia vivida al visitar albergues por parte de docentes en formación desde el enfoque de la interseccionalidad, permitió profundizar en el entendimiento de los procesos de sensibilización ante la diversidad de situaciones que atraviesa la niñez en movilidad, en lugar de profundizar en la práctica reflexiva. Lo anterior debido a que los momentos que se generaron para las visitas resultaron ser más de esparcimiento y convivencia, que de intervención docente. En este sentido, se podría considerar como una limitación lo anterior, acorde a la hipótesis originalmente planteada, desde otra perspectiva, se considera un descubrimiento al identificar categorías de análisis que valdría la pena revisar a profundidad. Implementando futuras investigaciones con instrumentos enfocados en el análisis propuesto.

Al considerar la interacción compleja de la migración, la infancia y la cultura, algunos puntos que se reflexionan son en torno al cómo se entrelazan las experiencias migratorias con las etapas críticas del desarrollo infantil, así como respecto al acceso a la educación se analizan las barreras culturales, lingüísticas o de otro tipo que podrían afectar su participación y rendimiento, en los casos de las niñas y niños inmersos posteriormente en espacios escolarizados.

Conclusiones

Se identificaron diversidad de experiencias de las niñas y niños migrantes, basadas en factores como género o edad, impactando en su desarrollo infantil al asumir responsabilidades de cuidado a una edad temprana, mayormente se identificó en las experiencias de las niñas, en donde se presentaron roles de cuidado tradicionalmente asociados con las mujeres adultas. Esta reflexión sobre las niñas migrantes que cuidan de sus hermanos pequeños proporciona una oportunidad crucial para comprender y abordar los desafíos específicos que enfrentan estas niñas y niños en un contexto migratorio, y para desarrollar enfoques más comprensivos y efectivos en materia de políticas y apoyo comunitario.

La vivencia en el albergue no solo enriqueció la comprensión de la migración, sino que también resaltó la relevancia de la empatía y la solidaridad en este contexto. La experiencia cercana con la realidad de los niños, niñas y adolescentes crea una conciencia más profunda sobre las complejidades de la migración y la importancia de brindar apoyo emocional y recreativo a quienes buscan un futuro más esperanzador.

La experiencia reveló la importancia de que, durante este tránsito en busca de un lugar más favorable para vivir, estos niños, niñas y adolescentes migrantes tengan la oportunidad de compartir, jugar y establecer conexiones con aquellos dispuestos a brindarles momentos de diversión y compañía, sin importar su lugar de procedencia. Esta reflexión interseccional es esencial para entender y abordar la diversidad de experiencias de los niños y niñas migrantes, reconociendo que la migración, la infancia y la cultura son dimensiones interrelacionadas que impactan de manera compleja sus vidas y perspectivas.

La pedagogía crítica con enfoques de análisis interseccional respecto a la migración de niñas y niños emerge como una respuesta necesaria y eficaz para proporcionar una educación inclusiva y significativa. Este enfoque no solo busca entender las complejidades de la migración infantil, sino también empoderar a los docentes en formación para que puedan enfrentar los desafíos y contribuir a la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Referencias

- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- AI Coding Beta con tecnología OpenAI. (s.f.). ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/codificacion-de-ia-con-openai#faq>
- Ayala, S., Jimenez, J. y Quirazco, S. (2022). *Reflexiones de docentes en formación sobre la diversidad cultural de la niñez en situación de migración* [manuscrito enviado para publicación] Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza. <https://conisen.mx/memorias>
- Enríquez, P. (2004). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. Universidad Católica de Córdoba, REDUC. <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Guanilo-Gómez, S., y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa–Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 334-350. Dialnet-RutaDeInvestigacionCualitativa-Naturalista-8145525.pdf
- Henao, M. y Estrada, L. (2022). *Un acercamiento al concepto de cultura*. Universidad ESAN.

- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancias. Universidad del Norte. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Magliano, M. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- Miranda, S. (2022). *Pagar los platos rotos. Violencias interseccionales contra niños, niñas y adolescentes trabajadores del hogar en Chiapas*. El Colegio de la Frontera Sur. https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1017/2349/1/62515_Documento.pdf
- Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219/230>
- Ross, E. y Bazán, S. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? / Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?. *Revista de Educación*, (21.1), 19-39. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4495/4536
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Strauss, A. y Corbín, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNICEF. (2023). *Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Educación de la primera infancia para todas y todos*. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_%20Educacion%20para%20la%20primera%20infancia%20FINAL.pdf

Capítulo 8. El estudio de aplicación de taller de inteligencia artificial aplicada a niños de sexto de primaria: inteligencia artificial para niños.

Carlos Enriquez Ramírez

Mariza Raluy Herrero

Francisca Angelica Elizalde Canales

Alma Delia López Hernández

Universidad Politécnica de Tulancingo

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.8

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ofrece un panorama tecnológico emergente que ayuda a las personas a lograr un mejor aprendizaje y prepara a las nuevas generaciones, adaptándolas al mercado cambiante que se vive en la actualidad, con mayores exigencias laborales. El presente trabajo expone el desarrollo de la enseñanza sobre inteligencia artificial a 16 niños de sexto grado de primaria, con el propósito de ampliar sus conocimientos y permitirles un mejor desempeño en el actual mundo digitalizado. La razón de este trabajo se explica desde una perspectiva cualitativa, analizando los resultados a través de la observación, en donde se registraron los aspectos importantes para la investigación, tales como actitudes, conocimientos, socialización y aprendizajes. Los resultados revelan que los alumnos perciben la inteligencia artificial con un impacto positivo para su desarrollo, porque les permite utilizar las tecnologías en beneficio de sus propios intereses.

Palabras clave

Inteligencia artificial, aprendizaje automático, enseñanza

Introducción

La creciente presencia y penetración de la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático (ML, por sus siglas en inglés: “machine learning”) en todas las esferas de nuestras vidas ha requerido que el ecosistema educativo sea consciente de la necesidad imperiosa de diseñar un plan de estudios que incluya herramientas y enfoques que promuevan que los niños utilicen el ML de manera eficiente. La IA tiene un papel generalizado en varios campos de la vida humana, incluida la educación. En el ámbito educativo se pueden distinguir aproximadamente dos ramas de investigación y práctica, superpuestas de un modo parcial: enseñar *con* IA y enseñar *sobre* IA. La primera rama concibe la IA como una herramienta para la educación y puede tomar formas tan concretas como el análisis de aprendizaje predictivo y personalizado y la detección facial automática (Leaton Gray, 2020). La segunda área aborda la IA como la sustancia de la educación, un objetivo del aprendizaje (Carvalho et al., 2022) a menudo denominado alfabetización en IA (Jandrić, 2019).

La investigación muestra que los niños desarrollan sus propias concepciones de tecnologías digitales abstractas, como internet, código y computación ubicua, antes de su introducción formal (Wennas, Brante & Walldén, 2023) Por lo tanto, la alfabetización en IA debe reconocer las ideas preconcebidas de los niños relacionadas con la IA, porque la exploración de las concepciones iniciales proporciona información sobre la comprensión inicial del tema por parte de los estudiantes, así como también informa a los diseñadores de planes de estudio y a los maestros sobre conceptos erróneos que podrían poner en peligro su aprendizaje. Si los estudiantes tienen un concepto erróneo antes de aprender un tema, esto puede evitar que aprendan el nuevo tema de una forma correcta, lo que lleva a nuevos conceptos erróneos. Ésta es una noción reconocida también en los marcos de alfabetización de IA (Kreinsen & Schulz, 2021).

Aunque la importancia de prestar atención a las (pre)concepciones que las personas tienen sobre la IA es ampliamente reconocida y aceptada (Vartiainen et al., 2021), las investigaciones específicas acerca de las concepciones de las personas sobre la IA todavía se encuentran en una etapa emergente. La mayor parte de la investigación relacionada se ha centrado en las actitudes hacia la IA (Bao et al., 2022;Gonzalez et al., 2022) y los pocos estudios existentes relacionado con el tema de la concepción se han concentrado en adultos (Chao et al., 2021). Las concepciones iniciales de los niños sobre la IA se han abordado sólo en breves actas de congresos con muestras pequeñas (N=10-12 en estudios cualitativos; N = 60 en estudios cuantitativos) y sin extractos de datos que arrojen luz sobre las habilidades de

los niños (Casal-Otero et al., 2023; Kreinsen & Schulz, 2021). En conclusión, para diseñar un currículo relevante se necesita más conocimiento acerca de las concepciones iniciales de los niños sobre la IA.

Es fundamental crear conciencia sobre la importancia de iniciar la educación en Inteligencia Artificial desde una edad temprana, resaltando los aspectos esenciales y su aplicabilidad en el ámbito educativo.

El objetivo de esta investigación fue analizar y evaluar el nivel de comprensión y adquisición de conocimientos de los estudiantes acerca de la Inteligencia Artificial (IA) y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de programas educativos apoyados con herramientas como GeoGebra y scratch.

El presente trabajo sigue una estructura que comienza con la exploración de diversas definiciones de Inteligencia Artificial (IA), seguida por un análisis de investigaciones previas sobre las percepciones que las personas tienen acerca de la IA. Luego, se detalla la metodología empleada en el estudio actual, seguida por la presentación de los hallazgos, su análisis y las conclusiones extraídas de ellos.

Revisión de la literatura

Como campo científico-tecnológico, la IA tiene apenas unas pocas décadas. El nombre fue acuñado en 1956 y, desde entonces, diferentes disciplinas (como la informática, las matemáticas, la filosofía, la neurociencia o la psicología) han contribuido a su desarrollo a partir de un enfoque interdisciplinario. La IA está orientada a comprender, modelar y replicar la inteligencia humana y los procesos cognitivos en sistemas artificiales. En la actualidad cubre una amplia gama de subcampos, como el aprendizaje automático, la percepción, el procesamiento del lenguaje natural, la representación y razonamiento del conocimiento y la visión por computadora, entre muchos otros (Russell & Norvig, 2021).

A partir de la década de 1970, la IA comenzó a surgir en contextos educativos a través de herramientas diseñadas específicamente para apoyar el aprendizaje, la enseñanza y la gestión de las instituciones educativas. Dado que muchos empleos ahora están relacionados con la IA y seguirán aumentando en los próximos años, algunos investigadores creen que la educación en IA debería considerarse tan importante como la alfabetización, en el sentido de desarrollar la lectura y la escritura (Kandlhofer et al., 2021).

Puede ser que no pensemos en la IA a diario, pero está a nuestro alrededor y la hemos usado durante años. Cuando efectuamos una búsqueda en Google, leemos nuestros correos electrónicos, hacemos una cita con el médico, solicitamos indicaciones para llegar a algún

lugar en automóvil u obtenemos recomendaciones de películas y música, estamos utilizando en forma constante las aplicaciones de la IA y su ayuda en nuestra vida. El creciente impacto y dominio de los sistemas de IA se revelan en la atención médica, la educación, las comunicaciones, el transporte, la agricultura y más. Es casi imposible vivir en una sociedad moderna sin encontrar aplicaciones impulsadas por IA (Akgun & Greenhow, 2022).

La inteligencia artificial se puede definir de una manera breve como la rama de la informática que se ocupa de la simulación del comportamiento inteligente en las computadoras y su capacidad para imitar e, idealmente mejorar el comportamiento humano. La IA domina los campos de la ciencia, la ingeniería y la tecnología, pero también está presente en la educación a través de sistemas de aprendizaje automático y producción de algoritmos (Naqvi, 2020). Por ejemplo, la IA tiene una variedad de aplicaciones algorítmicas en la educación, como sistemas de aprendizaje personalizados para promover el aprendizaje de los estudiantes, sistemas de evaluación automatizados para ayudar a los maestros a evaluar lo que saben los estudiantes y sistemas de reconocimiento facial para brindar información sobre los comportamientos de los estudiantes (Remian, 2019).

Las plataformas y los sistemas de algoritmos, destacan en la educación a través de diferentes medios de comunicación social, como sitios de redes sociales, sistemas de microblogging y aplicaciones móviles. Las redes sociales se integran cada vez más a la educación K-12 (Greenhow, et al., 2020) y subordinan las actividades de los alumnos a sistemas de algoritmos inteligentes (Sánchez García, et al., 2021). El término estadounidense “educación K-12” se refiere a la educación de los estudiantes desde el jardín de infantes (K; de 5 a 6 años) hasta el grado 12, que es equivalente a la educación primaria y secundaria. A pesar de los beneficios de las aplicaciones de IA para la educación, también presentan inconvenientes sociales y éticos. Como señaló el famoso científico Stephen Hawking, sopesar estos riesgos es vital para el futuro de la humanidad. Por lo tanto, es fundamental tomar medidas para abordarlos.

Los mayores riesgos al integrar estos algoritmos en contextos K-12 son: (a) perpetuar el sesgo y la discriminación sistémicos existentes; (b) perpetuar la injusticia para los estudiantes de grupos en su mayoría desfavorecidos y marginados; y (c) amplificar el racismo, el sexismo, la xenofobia y otras formas de injusticia e inequidad (García Vilca, 2022). La IA se conoce, ante todo, a través de diferentes aplicaciones y programas informáticos avanzados, como los sistemas de recomendación (YouTube), los asistentes personales (Siri, de Apple; Google, de Google, Cortana, de Microsoft; o Alexa, de Amazon), los sistemas de reconocimiento facial (detección de rostros de Facebook en fotografías) y las aplicaciones de aprendizaje (Duolingo) (Vera Balderas & Moreno Tapia, 2021).

Metodología

Cobrar consciencia del entorno en el que vivimos actualmente requiere de un proceso metodológico integral y detallado en su organización. Por lo tanto, una investigación se considera una actividad sistemática diseñada para proporcionar información útil que ayude a mejorar o cambiar paradigmas.

Debe tomarse esto en cuenta antes y durante la delimitación del marco metodológico para el trabajo que se va a realizar, ya que existe la posibilidad de analizar los métodos, direcciones y herramientas utilizadas en la implementación con el fin de elegir las acciones necesarias en la recopilación de datos concisos que ayudarán en el proceso de investigación.

De hecho, en los siguientes párrafos recogemos líneas de investigación actuales, consideraciones relativas, sustentos y fundamentos importantes relacionados con la inteligencia artificial en la educación y lo necesario para interpretar los resultados que se presentan a continuación, describiendo la naturaleza que requiere explicarse (Astorga, 2008).

Una vez que se ha definido el alcance del proceso, se procede a esbozar el diseño del estudio. Esto implica que la recopilación de datos debe estar cuidadosamente planificada, teniendo en cuenta diversos aspectos como la viabilidad, el enfoque y los paradigmas, tal como se describe en el proceso de investigación. El enfoque cualitativo ofrece distintas formas de configurar la investigación, dependiendo de los objetivos deseados. Entre estos métodos se incluye la teoría fundamentada, la etnografía y la investigación-acción (Hernández, et al., 2003).

Así mismo, este estudio adopta el diseño de la teoría fundamentada, según la interpretación de Hernández, et al., (2003), cuyo propósito es generar una teoría a partir de datos empíricos y luego aplicarla a un ámbito particular, como es el caso de la primaria Bartolomé Vargas Lugo de Acatlán, Hidalgo, en este contexto, se verifica la aplicabilidad de esta teoría en el entorno escolar inmediato utilizando datos de supuestos previamente establecidos.

En consecuencia, la etnografía tiene en cuenta el entorno donde se desarrolla la investigación, considerando que más del 80% de los estudiantes proceden de condiciones socioeconómicas desfavorables, donde ambos padres deben trabajar; por lo que el acompañamiento en el desarrollo educativo de los niños puede ser parcial o nulo. A partir de esta premisa, se vuelve imperativo explorar nuevas perspectivas sobre la importancia de la inteligencia artificial en la vida cotidiana, especialmente porque los alumnos carecen de acceso a internet y tecnologías de vanguardia en sus hogares. Por tanto, el interés reside en proporcionarles

una comprensión del panorama de la inteligencia artificial para integrarlos en la era digital, centrándose en sus experiencias específicas dentro del contexto escolar.

En el marco de la investigación-acción, se plantean soluciones para afrontar los retos identificados previamente. Durante el taller, se les proporcionaron a los estudiantes actividades diseñadas para fomentar el aprendizaje activo y la comprensión de la aplicación de la inteligencia artificial, especialmente en el ámbito de la geometría, utilizando el software GeoGebra y aprendiendo programación a través del lenguaje visual orientado a niños llamado Scratch. Durante el desarrollo de estas actividades, se observaron comportamientos positivos y actitudes colaborativas entre los estudiantes, teniendo en cuenta su participación en un proceso que proporciona información valiosa en el ámbito educativo.

Para recolectar la información necesaria, evaluando las técnicas mencionadas en función de los objetivos de la investigación, se llevó a cabo el método de observación, donde se consideró el uso de un diario de campo para registrar todos los eventos y sucesos ocurridos durante el desarrollo del taller (Sandoval, 2002). Utilizamos esta herramienta para documentar la información que consideramos esencial, se registraron no solo situaciones específicas, sino también las actitudes percibidas durante la interacción de los alumnos con la computadora y la actividad realizada, así como su relación con sus compañeros en el aula y su actitud hacia el conocimiento adquirido sobre la inteligencia artificial y la posible influencia en sus vidas.

Con el fin de llevar a cabo un análisis adecuado y definir las unidades en relación con las muestras, nuestra población de interés estuvo conformada por un grupo de estudiantes de sexto grado de primaria con un rendimiento académico sobresaliente, evaluado a partir de las calificaciones obtenidas durante el año escolar. Además, según Elorza (2008), una población objetivo se constituye por un conjunto de elementos que comparten ciertas características comunes, como en este caso, los alumnos comparten la misma edad, grado escolar, escuela, la asignatura de computación que cursan desde su ingreso al sexto año de primaria, así como el municipio donde se llevó a cabo el estudio, que es el lugar de residencia de los estudiantes.

Tras determinar el tamaño de la muestra en este estudio, se implementaron diversas estrategias, entre ellas la observación guiada y valoraciones, con el propósito de evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes respecto al tema tratado durante las sesiones. Los resultados obtenidos revelaron un nivel satisfactorio de comprensión, evidenciado por la capacidad de los alumnos para acceder a la plataforma y llevar a cabo las actividades propuestas de manera autónoma. Es importante destacar que se optó por un enfoque de muestreo por conveniencia en la selección de los participantes.

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria del municipio de Acatlán en el estado de Hidalgo, México, la cual cuenta con una población total de 60 alumnos de sexto de primaria. Únicamente se trabajó con 16 alumnos, debido a la cantidad de computadoras que se tenían para realizar el taller.

En la presente investigación se decidió utilizar el método no probabilístico por conveniencia, dado que el tiempo disponible era muy limitado, ya que los alumnos pronto terminarían el año escolar y el grupo se dispersaría. Otro factor que influyó en la investigación fue la falta de internet, pues la escuela tenía acceso limitado, además de considerar diversos factores en la capacidad de las computadoras con características limitadas lo que dificultó el proceso de aprendizaje, por lo que los alumnos trabajaron en equipos para hacer más eficiente la actividad.

Cabe mencionar que se eligió a los estudiantes más destacados para tener un mayor progreso en los aprendizajes.

La muestra la conforman 16 alumnos de sexto grado de primaria, con una edad entre 10 y 11 años y con pocos o nulos conocimientos acerca de la IA, ya que, al ser una escuela rural, la mayoría de los estudiantes tienen pocas posibilidades de contar con una computadora en casa y acceder a Internet. La mayoría de los alumnos no conocía la manera en que se realiza la IA. Sin embargo, al enterarse de cómo se emplea en nuestra vida diaria se dieron cuenta de que sí estaban familiarizados con el concepto.

Existen herramientas que les facilitan a los alumnos la construcción de modelos de ML. Estas herramientas se centran en los fundamentos de la programación y manejan entornos amigables para los usuarios. Con pasos sencillos es posible desarrollar modelos de ML a partir de un conjunto de textos o imágenes recopiladas. Para la presente investigación se utilizó LearningML.

A continuación, la Tabla 8.1 presenta el calendario de actividades realizadas durante el taller. Se incluyen las actividades a desarrollar y sus objetivos. Más adelante se proporcionan los resultados de dichas actividades.

Tabla 8.1

Calendario de actividades

Actividad por sesión	Objetivo
Reunión con padres de familia	Difundir el proyecto entre padres de familia
Conceptos básicos de la programación orientados al área de geometría.	Introducir conceptos básicos de programación, enfocados en su aplicación en el área de geometría
Introducción a la programación en bloques scratch: explicar sección, poner un escenario, mover objetos, realizar un ejemplo básico.	Dar a conocer el entorno de programación por bloques Scratch a los alumnos.
Conceptos de inteligencia artificial; Video y práctica demostrativa con figuras geométricas. LearningML.	Identificar un reconocimiento de texto y uno de imagen, haciendo uso de figuras geométricas básicas como triángulos.
Identificación de figuras geométricas de tres lados, usando un modelo en la plataforma LearningML.	Crear un modelo de aprendizaje automático para reconocer figuras geométricas mediante texto.
El alumno identificará tipos de triángulos, como equiláteros, isósceles y escalenos, utilizando un modelo en la plataforma LearningML.	Desarrollar su propio modelo de aprendizaje automático para reconocimiento de imágenes con la finalidad de identificar figuras geométricas.
Crear un ejemplo en la plataforma para demostrar el proceso de creación de un modelo de texto o imagen visto en el curso. Cierre de actividades.	Evaluar el conocimiento del proceso de creación de modelos de Machine Learning.
Encuesta final	Conocer el grado de satisfacción del curso.

Fuente: elaboración propia

Dentro del contexto de la experiencia educativa, el taller de Inteligencia Artificial proporciona al estudiante un valioso acercamiento al mundo de la programación. A través de este aprendizaje, se le dota de herramientas esenciales para aprovechar los beneficios y las oportunidades que ofrece la tecnología. Esta capacitación no solo fomenta el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también promueve la capacidad del estudiante para comprender y aplicar conceptos complejos de manera práctica. Asimismo, el taller de IA facilita la adquisición de un pensamiento lógico y analítico, habilidades fundamentales en el contexto actual de rápido avance tecnológico. Esta experiencia educativa no solo ofrece conocimientos en programación, sino que también empodera al estudiante para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades en el mundo digitalizado de hoy.

La realización del taller se desglosó en tres etapas. Durante la primera fase, se instruyó a los estudiantes en los conceptos fundamentales de la programación a través de Scratch,

enfocándose particularmente en el ámbito de la geometría y en la comprensión de los distintos tipos de triángulos. Los alumnos llevaron a cabo el reconocimiento de texto a través de un ejemplo práctico en la plataforma LearningML, utilizando un modelo para identificar figuras geométricas conformadas por tres lados, es decir, triángulos isósceles, escalenos y equiláteros. La actividad consistió en introducir las definiciones de cada tipo de triángulo y almacenarlas en la memoria de la computadora, familiarizando así a los estudiantes con la programación mediante bloques: comprendiendo la explicación de la sección, creando un escenario, moviendo objetos y realizando un ejemplo básico para comprender los conceptos fundamentales de la Inteligencia Artificial. Los resultados obtenidos fueron alentadores, ya que la mayoría de los alumnos completó la actividad de manera correcta y logró ingresar la información de los conceptos en la máquina, demostrando un alto grado de interés, entusiasmo y satisfacción. Es importante destacar que en la planificación de actividades también se evaluó el nivel de motivación que mostraron los alumnos hacia el tema.

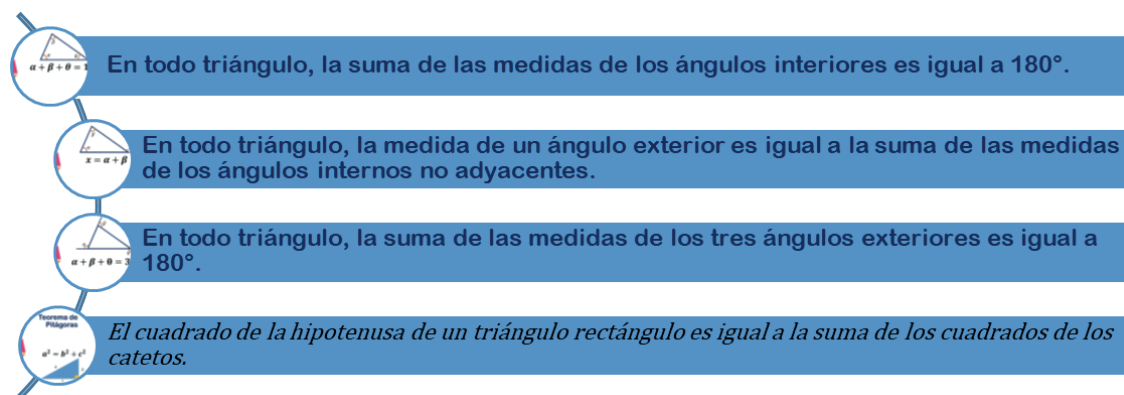
En la segunda fase del taller, los estudiantes llevaron a cabo el reconocimiento de imágenes utilizando ejemplos de figuras geométricas que habían elaborado previamente en casa, incluyendo diferentes tipos, colores y tamaños de triángulos, para luego ingresarlos a la plataforma de LearningML mediante un modelo especializado en la identificación de figuras geométricas. Se obtuvieron resultados favorables, ya que la mayoría de los estudiantes logró cargar las imágenes en la computadora. Es importante señalar que, para esta actividad, los alumnos se organizaron en equipos de tres personas, lo que les permitió presentar el diseño de la figura a la máquina y fotografiarla. A pesar de que algunas computadoras presentaron fallas técnicas que impidieron realizar la actividad, el trabajo en equipo facilitó que los estudiantes comprendieran la tarea con mayor entusiasmo y motivación, lo que contribuyó a un aprendizaje más significativo.

En la tercera etapa, la actividad se llevó a cabo en la plataforma, donde los estudiantes interactuaron directamente con la computadora. El objetivo era comprender el proceso de creación de un modelo, que consistía en lo siguiente: presentarle una imagen a la computadora para que ésta muestre la definición correspondiente de dicha imagen, y viceversa, presentarle la definición de una figura de triángulo a la máquina para que ésta muestre la imagen correspondiente. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, ya que los alumnos lograron identificar el diseño y el funcionamiento de la plataforma, y trabajaron en ella realizando diversas tareas relacionadas con las figuras geométricas, específicamente con los tres tipos de triángulos. La actitud de los estudiantes frente a esta tarea fue de gran interés y satisfacción, ya que comprendieron cómo la máquina procesa la información recibida, lo que les permitió entender de manera práctica el concepto de inteligencia artificial.

Asimismo, se llevaron a cabo actividades en la plataforma de GeoGebra, donde los estudiantes manipularon los grados y las distancias de los triángulos, lo que contribuyó a reforzar su aprendizaje. En la Figura 8.1 se presenta el concepto creado para esta actividad.

Figura 8.1.

Desarrollo de actividad en GeoGebra.



Fuente: elaboración propia

Resultados

En este análisis, se pudo apreciar un marcado interés por parte de los alumnos en el tema presentado. Este abordó el conocimiento necesario para comprender cómo la Inteligencia Artificial (IA) está integrada en situaciones cotidianas, como la interacción con asistentes virtuales como Alexa, la consulta del clima, la navegación para encontrar direcciones y la exploración de conceptos matemáticos de manera dinámica y atractiva. Además, se destacó el valor del trabajo colaborativo en el que participaron los estudiantes, así como la influencia de sus propias experiencias, las cuales sirvieron para enriquecer y contextualizar sus conocimientos teóricos sobre la IA. Este enfoque permitió una comprensión más profunda y significativa del tema, fomentando una visión más amplia y aplicada de la IA en su vida diaria y en su formación académica.

A partir de la observación registrada en el diario de campo, se pudo observar que el 25.0% de los niños lograron realizar las prácticas de manera satisfactoria y explorar más opciones de las herramientas que brinda el software utilizado, un 43.8% de los estudiantes completaron las prácticas sin mostrar interés por explorar más las herramientas, el 25% completaron con dificultad las prácticas e incluso se distrajeron con vídeos o juegos a los que tenían acceso a través de Internet, el 6.3% de los alumnos no finalizó las prácticas, prefiriendo

distraerse con otras actividades como dibujar en sus cuadernos, a pesar de los intentos de motivarlos para que completaran las actividades, no mostraron ningún interés ni atención en cuanto a la posibilidad de acceder a la dinámica escolar que se estaba desarrollando.

Al finalizar el taller, se administró a los alumnos una encuesta de satisfacción, en la que el 60% expresó sentirse muy satisfecho con el curso, el 33.3% indicó estar satisfecho y el 6.7% mostró una opinión neutral. Entre los comentarios recibidos, los estudiantes percibieron la actividad como innovadora, pues era diferente de las que normalmente realizaban en el laboratorio de informática. Esta actividad les proporcionó una comprensión sobre el uso de la IA como un respaldo para diversas tareas futuras en su trayectoria académica, permitiéndoles explorar y utilizar nuevas herramientas tecnológicas, además de desarrollar habilidades para aprender programación a través de un enfoque lúdico e interactivo, lo que les permitió experimentar y aplicar la inteligencia artificial en su vida cotidiana.

Discusión

La investigación actual destaca que los beneficios de la Inteligencia Artificial no deben limitarse exclusivamente a preparar a los estudiantes para una sola faceta de su vida. Más bien, se subraya la importancia de desarrollar herramientas atractivas que estimulen su participación más activa en el crecimiento educativo y profesional, evitando que perciban a la tecnología como un obstáculo insuperable. Por consiguiente, se enfatiza la necesidad de integrar la enseñanza y el aprendizaje con el uso de la tecnología desde las primeras etapas de la formación, lo que contribuirá al desarrollo de una mayor confianza en su manejo.

Los avances digitales en la educación, especialmente a través de plataformas y sistemas algorítmicos, están adquiriendo una importancia cada vez mayor en los niveles educativos como primaria y secundaria (Greenhow, et al., 2020); Estas plataformas están teniendo un impacto significativo en las actividades de los estudiantes desde una edad temprana gracias a los algoritmos inteligentes. Por lo tanto, es esencial que los beneficios de la Inteligencia Artificial no se limiten exclusivamente a la adquisición de habilidades tecnológicas, como la participación en redes sociales, (Sánchez García, et al., 2021) sino que también se centren en la creación de herramientas atractivas que promuevan la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Aunque la Inteligencia Artificial en contextos educativos se ha utilizado como herramienta para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la gestión dentro de las instituciones educativas, es importante reconocer que la falta de recursos puede obstaculizar su implementación efectiva. Por lo tanto, se sugiere iniciar un proceso de implementación de computadoras en las escuelas de educación básica, permitiéndoles a los estudiantes desarrollar

habilidades prácticas que beneficien su desempeño tanto en el ámbito educativo como social; esta preparación es aún más vital dado el aumento en el uso de la IA y la expectativa de que esta tendencia continúe en aumento en el futuro (Kandlhofer et al., 2021). En consecuencia, es necesario abordar los desafíos relacionados con la implementación de la IA en la educación, encontrando soluciones innovadoras que garanticen un acceso equitativo y efectivo en el entorno educativo.

Luckin (2018) explora cómo la Inteligencia Artificial puede influir en la planificación y diseño de los planes de estudio para adaptarse mejor a las necesidades individuales de los estudiantes y mejorar la efectividad del proceso de enseñanza. Además, examina cómo la IA puede personalizar el aprendizaje para optimizar el rendimiento estudiantil y la adquisición de habilidades. Por tanto se sugiere actualizar los planes de estudio para enriquecer la formación integral de los alumnos, proporcionándoles nuevas competencias tecnológicas que faciliten su acceso a una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad. Este enfoque los preparará para abordar los desafíos presentes y futuros de la sociedad, ya que forman parte esencial de una comunidad digital en continua evolución.

Conclusiones

La presente investigación permitió advertir la importancia de dotar a los niños de educación básica de facultades en el uso de las tecnologías, ya que eso les permitirá la inclusión requerida para enfrentar los retos de la vida moderna. De tal modo, contarán con las bases necesarias en el aprendizaje de la IA y, al interactuar entre sí con los objetos y las plataformas digitales, accederán a una experiencia diferente en cada actividad, de acuerdo con sus habilidades y conocimientos.

La inteligencia artificial le permite al alumno conocer y aplicar las diferentes plataformas, en conjunto con las técnicas de aprendizaje vivencial. Ahí, el estudiante encuentra la solución de un problema, mientras se reconoce como protagonista de su aprendizaje. Esto le facilitará desarrollar una actitud crítica y reflexiva para aprovechar su potencial al máximo, mientras se desenvuelve a su propio ritmo.

Una propuesta para el futuro de las instituciones de educación básica es implementar proyectos basados en la inteligencia artificial que posibiliten a los alumnos trabajar en ambientes digitales con características apropiadas a las materias, con el fin de desarrollar programas que den soluciones a retos o problemas contextualizados, útiles para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo y que, como consecuencia, mejoren sus hab-

ilidades lógico-matemáticas, pudiendo alcanzar los objetivos en su formación académica. A la larga esto habrá de permitirles insertarse en una sociedad digital globalizada, influida por la inteligencia artificial.

Referencias

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Astorga Vergara, K. y Whiteley Briceño, J. (2008). Discurso y Práctica Docente en relación a la Enseñanza y Aprendizaje de Geometría en Segundo Ciclo de Educación Parvularia. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106627>
- Bao, L., Krause, N. M., Calice, M. N., Scheufele, D. A., Wirz, C. D., Brossard, D., Newman, T. P., & Xenos, M. A. (2022). Whose AI? How different publics think about AI and its social impacts. *Computers in Human Behavior*, 130(107182), 107182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107182>
- Carvalho, L., Martinez-Maldonado, R., Tsai, Y.-S., Markauskaite, L., & De Laat, M. (2022). How can we design for learning in an AI world? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(100053), 100053. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100053>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Chao, P.-J., Hsu, T.-H., Liu, T.-P., & Cheng, Y.-H. (2021). Knowledge of and competence in artificial intelligence: Perspectives of Vietnamese digital-native students. *IEEE access: practical innovations, open solutions*, 9, 75751–75760. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3081749>
- D Ayuso-del puerto & Gutiérrez-Esteban Prudencia, (2022) La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25, núm. 2. España.
- Educación y Pedagogía en Latinoamérica 2018, educación y pedagogía, Iquatro, capítulo 7. La inteligencia emocional en la educación primaria. Astorga Guereca Reyna Isabel.
- Elorza, H.P.T (2008) Estadística para las ciencias sociales de comportamiento y de la salud. México: Cengage Learning Editores.
- Flores Méndez, C.E., Quintana López, M., Orozco Aguirre, H.R. & Rodríguez Pérez, I. (2019) Arquitectura de un juego serio inteligente basado en retos de matemáticas básicas. *ReCIBE. Revista electrónica de computación, Biomédica y Electrónica*, 8(2).
- García Vilca, M. J. (2022). TICs y el aprendizaje en el área de comunicación de estudiantes de sexto grado en el I.E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, 2021: ICTs and learning in the area of communication among sixth grade students from I.E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, 2021. *Revista RELEP- Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), 46–55. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.510>

- González, M. F., Liu, W., Shirase, L., Tomczak, D. L., Lobbe, C. E., Justenhoven, R., & Martin, N. R. (2022). Allying with AI? Reactions toward human-based, AI/ML-based, and augmented hiring processes. *Computers in Human Behavior*, 130(107179), 107179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107179>
- Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A decade of re-search on K–12 teaching and teacher learning with social media: Insights on the state of the field. *Teachers College Record* (1970), 122(6), 1–72. <https://doi.org/10.1177/016146812012200602>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª edición). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jandrić, P. (2019). The postdigital challenge of critical media literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 1(1), 26–37. <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002>
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Lassnig, J., Menzinger, M., Baumann, W., Ehardt-Schmiederer, M., Bieber, R., Winkler, T., Plomer, S., Strobl-Zuchtriegl, I., Miglbauer, M., Ballagi, A., Pozna, C., Miltenyi, G., Alfoldi, I., & Szalay, I. (2021). EDLRIS: A European driving license for robots and intelligent systems. *KI - Künstliche Intelligenz*, 35(2), 221–232. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00716-8>
- Kreinsen, M., & Schulz, S. (2021). Students' conceptions of artificial intelligence. *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*.
- Leaton Gray, S. (2020). Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*, 18(2). <https://doi.org/10.14324/lre.18.2.02>
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. Bloomsbury Academic.
- Miller, F. A., Katz, J. H., Gans, R., & Ai, I. (s/f). The OD imperative to add inclusion to the algorithms of artificial intelligence. *Squarespace.com*. Recuperado el 24 de agosto de 2023, de <https://static1.squarespace.com/static/56b3ef5a20c647ed98996880/t/62a76b4fcad9d5469ab68577/1655139152111/AI%2BArticle%2BODP.pdf>
- Naqvi, A. (2020). *Artificial Intelligence for Audit, Forensic Accounting, and Valuation: A strategic perspective*. John Wiley & Sons.
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Jeon, M., Hmelo-Silver, C., Mott, B., Lee, S., & Lester, J. (2021). How do elementary students conceptualize artificial intelligence? *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*.
- Remian, D. (2019). Augmenting education: Ethical considerations for incorporating artificial intelligence in education. https://scholarworks.umb.edu/instruction_capstone/52/
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence, global edition a modern approach*. Pearson Deutschland.

- Sánchez García, J. E., Valdez Sandoval, A., Soto Vega, J. E. y Gutiérrez Herrera, B. E. (2021). Comparación del nivel de desempeño de una competencia usando tres instrumentos, dos basados en rúbrica y otro basado en lógica difusa: A comparison of the level of competency using three instruments; two rubric based instruments and a fuzzy logic-based instrument. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 2(4), 123–145. <https://doi.org/10.46990/relep.2020.2.4.245>.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Vartiainen, H., Toivonen, T., Jormanainen, I., Kahila, J., Tedre, M., & Valtonen, T. (2021). Machine learning for middle schoolers: Learning through data-driven design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29(100281), 100281. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100281>
- Vera Balderas, S. y Moreno Tapia, J. (2021). Experiencias de aprendizaje en YouTube, un análisis durante la pandemia de COVID-19. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1139. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1139
- Wennås Brante, E., & Walldén, R. (2023). “Internet? That’s an app you can download”. First-graders use linguistic resources to describe internet and digital information. *Education Inquiry*, 14(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1950273>

Capítulo 9. Proceso de inclusión e interculturalidad de alumnas con una diversidad lingüística: La inclusión de la diversidad lingüística de alumnas de pueblos originarios.

Yuliana Serna Ornelas
María Manuela Valles Ornelas
Efren Viramontes Anaya
Vera Lucía Ríos Cepeda

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.9

Resumen

Este artículo presenta resultados de investigación cualitativa basada en el método de la fenomenología hermenéutica; describe e interpreta las experiencias que viven las alumnas normalistas en relación a la inclusión de la diversidad lingüística como un elemento para fortalecer los procesos interculturales en una escuela formadora de docentes, con técnicas e instrumentos como la encuesta para el análisis de datos, observación participante y diario de campo; se reconoce la percepción respecto a la inclusión e interculturalidad de las alumnas, características demográficas y los elementos que en relación a su diversidad lingüística les permiten aprender.

Palabras clave

Aprendizaje, Diversidad lingüística, Enseñanza, Inclusión, Procesos interculturales.

Introducción

La diversidad lingüística en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), escuela formadora de docentes de educación primaria y preescolar es una característica que actualmente engrandece a la misma, convergen en dicha institución alumnas provenientes de diferentes estados de la república mexicana pertenecientes a diversos pueblos originarios hablantes de alguna lengua indígena, por ello la importancia de investigar la inclusión de esta variedad en la enseñanza a fin de conocer los procesos interculturales en la misma. La apertura y otorgamiento de becas a las alumnas procedentes de pueblos originarios favorece la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas cuya lengua materna sea indígena, una oportunidad para rescatar y preservar la diversidad lingüística del país.

Esta investigación no sólo beneficia a las alumnas normalistas en su objetivo primordial, habrá de mostrar un análisis y reflexión de las experiencias mismas que permita a maestros y maestras formadores de docentes concientizar en el sentir de estas alumnas provenientes de pueblos indígenas, su diversidad lingüística y cultural comprendiendo desde la experiencia misma, Van Manen (2003) “la fenomenología en educación... no se limita a simples descripciones o explicaciones... apuesta a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes” (pág. 189). Por ello las experiencias que se rescatan en la investigación y que se describen permiten el análisis de aquellos elementos pedagógicos en los que el docente tiene interés a fin de mejorar la misma práctica.

La Ley General de Educación en Artículos como el 14 y 48 (Diario oficial de la federación, 2019) establece la importancia de la participación de las comunidades indígenas, dentro del ámbito educativo, modificaciones a planes y programas que apremian la necesidad de garantizar una educación que permita la inclusión de los pueblos indígenas y grupos sociales más desfavorecidos, son algunos antecedentes normativos, elementos que apremian las Escuelas Normales Rurales del país, en específico, la ENRRFM en la que las becas ofertadas de ingreso directo a alumnas con orígenes indígenas es un hecho que se vive desde el año 2017.

En México se han legislado leyes que orientan los derechos de personas indígenas y el respeto a la diversidad lingüística, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas cuya última reforma se publicó en el Diario Oficial de la Federación (2023) emite algunos decretos entre los que se reconoce las lenguas indígenas como parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico de la nación, se menciona en su artículo tercero como una

de las principales expresiones de la composición pluricultural. Así mismo en la Ley General de Educación, artículo 74 federal de México promueve la paz y el respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) establece derechos fundamentales y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 2º constitucional reconoce y garantiza el derecho de estos pueblos y comunidades a la libre determinación y autonomía lo que refiere a sus formas de organizarse, sus propios sistemas normativos, el preservar y enriquecer sus tradiciones, costumbres y cultura, entre otros, elemento que compete a la temática abordada donde su inclusión como alumnas de pueblos originarios en los centros educativos es considerando iniciativa en un país intercultural como respuesta a la petición de los pueblos en el abatimiento de la injusticia, una práctica con una larga historia en el país.

En este sentido García (2017) afirma que al hablar de inclusión educativa “supone hablar del derecho y no del privilegio de las personas... considerándose esta diversidad un valor, una característica positiva” citado por Suarez y López (2018), es entonces cuando se genera la duda, si realmente se está facilitando esta inclusión a las alumnas de la Escuela en mención y da pauta a reflexionar si en realidad ejercen un derecho; cuando en los centros escolares de educación básica o media superior las oportunidades de aprendizaje pueden no realizarse en las mismas condiciones que las de sus compañeros y compañeras provenientes de escuelas regulares, de organización completa o zonas tanto rurales como urbanas con mayores servicios educativos a los de regiones serranas.

Actualmente la Escuela Normal de Saucillo, Chihuahua atiende a alumnas que poseen una diversidad lingüística por lo que se plantea el objetivo central: describir las experiencias de las alumnas de pueblos originarios respecto los procesos de inclusión de la diversidad lingüística para detectar elementos que favorezcan la interculturalidad en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Con ello se pretende también: conocer las prácticas educativas que favorezcan la interculturalidad en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, describir cómo se vive la inclusión educativa en la institución, identificar la percepción de las alumnas respecto al tema de la inclusión educativa en su institución, reconocer los factores de la diversidad lingüística que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las alumnas de pueblos originarios, definir las estrategias que favorecen la inclusión de las alumnas de pueblos originarios en la escuela formadora de docentes y describir cómo se presentan los procesos interculturales en la misma.

Revisión de la Literatura

En una institución formadora de docentes la cultura es más que un elemento socialmente común, es una realidad vivenciada, entendida como esa conjugación de aspectos y características identitarios de una comunidad determinada, las alumnas presentan características, costumbres y tradiciones que las diferencian entre sí, algunas provienen de diferentes estados y pueblos originarios por lo cual sus culturas varían, ello da lugar a un término que se ha usado para hacer referencia de las convivencias que integran sin exclusión a los individuos, esto a fin de crecer en sociedad, construir puentes entre culturas en pro del respeto.

Existen teorías sobre la lingüística estudiadas desde el siglo XIX y un amplio acervo en relación al tema entre las que resaltan la teoría del estructuralismo surgida en el año de 1916, el autor principal de dicha teoría es Saussure, pero se destacan otros europeos como N. Trubetzkoy y R. Jakobson, seguidores del ya mencionado. La teoría que se aborda respecto a la lingüística deja en claro los conceptos como lengua, lenguaje y habla, Medina (2020) “el objeto de la teoría saussuriana es lo lingüístico, y el concepto de signo es su expresión, tomada de nuestra tradición” (p. 1), el autor de la teoría se propuso convertir la lingüística en una ciencia a fin de presidir de otros elementos del lenguaje.

La lengua para Saussure es un conjunto conformado en un sistema de valores puros entre el sentido y el sujeto, teorías sobre lingüística permiten ver de manera objetiva la relación entre elementos sustanciales como lengua, lenguaje y habla y que a su vez distan uno del otro, dejando claro que la lengua integra la forma más no la sustancia, comprender esta teoría deja en claro la constitución del signo lingüístico en donde el significante se conforma de la parte fónica, mental de un sonido y el significado de la concepción, la asociación a ese sonido. Es importante resaltar que la teoría señalada refiere a la lengua como sistema en el cual cada elemento tiene un valor según su posición, en el caso de las alumnas provenientes de pueblos originarios en la ENRRFM, todas manejan la lengua del español como su segunda lengua, es decir, su lengua materna o primera lengua es indígena aprendida en sus pueblos de origen.

Abordar diferentes teorías respecto a lingüística es indispensable por la naturaleza misma de la investigación, comprender desde sus orígenes el término es importante para entender las variantes representadas en la población escolar y que las distingue como una institución rural. La inclusión se ha constituido actualmente como elemento importante

para el ámbito educativo, una necesidad latente que se debate a nivel internacional, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se hace mención en el artículo segundo sección B:

La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos (CPEUM,2023, p. 3).

Para Booth y Mel (2000) “la inclusión se relaciona a un exhaustivo análisis de las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado” (p. 17), en ese sentido algunas personas o actores del gremio educativo tienden a perder de vista la finalidad del mismo y que va más allá de incorporar a ciertas personas a las escuelas, una escuela inclusiva se compromete con su población y evalúa su proceder para lograr mejoras permitiendo una participación de toda la comunidad educativa.

Ausubel (1989) con la teoría de la asimilación del conocimiento, que actualmente ha resurgido con mayor fuerza al revisar los nuevos programas educativos que la Secretaría de Educación Pública implementa en el país, permite reconocer la idea de un aprendizaje significativo relacionando el término con el hecho de dar un significado a lo que se aprende y a su vez estos aprendizajes que se adquieren nuevos tienen una correlación con los que ya se poseen, hablar de la teoría de la asimilación referencia el aprendizaje significativo que se estudia a profundidad en las escuelas formadoras de docentes como una de las teorías más importantes para la práctica educativa y que de igual manera deben ser aplicada dentro del mismo contexto escolar de nivel superior, Él resume el concepto de aprendizaje significativo de la siguiente forma:

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esta interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (p. 348).

La teoría ha evolucionado y se puede recurrir a un sinnúmero de artículos al respecto, autores correlacionan la teoría de Ausubel en cuanto a esa conjunción constructivista de pensamiento en conjunto con los sentimientos y los actos mismos a fin de proporcionar una buena actitud al conocimiento, en el ambiente educativo de nivel superior se podría suponer las alumnas normalistas tienen mayor interés en su aprendizaje y reflexionando

los aportes la integración de estos con los pensamientos, lo que cada una siente y aporta permite aprendan de manera significativa y no como acción mecánica.

Cruz (2015) en su investigación *La interculturalidad en las Políticas de Educación Intercultural* cuyo objetivo es aportar criterios normativos para la evaluación de las políticas que se ajustan a los ideales de la interculturalidad, hace un análisis de las problemáticas en la educación intercultural y propone una serie de criterios normativos para fundamentar políticas de educación intercultural que lleguen a promover valores del interculturalismo latinoamericano, una comparación entre acciones afirmativas de modelo multicultural con las políticas interculturales con una valoración de los problemas existentes en temas de educación intercultural para la promoción del interculturalismo latinoamericano. Los resultados muestran la viabilidad de estas políticas educativas que asimilan las culturas subalternadas por aquellas dominantes y acentúa el existente aislamiento entre ellas, promoviendo los diálogos, el respeto y la convivencia entre culturas en un posible marco de igualdad, lo que se esperaría en las instituciones que albergan esta multiculturalidad.

Interculturalidad, democracia y formación valoral en México, escrito por Sylvia Schmelkes (2009) muestra un análisis de los cambios que el país requiere en cuanto al sistema educativo, propone una educación de enfoque intercultural, aún y reconociendo a México como un país pluricultural esta no había sido aceptada del todo, menciona la autora, rescata elementos interesantes que atañen abordando la importancia de la interculturalidad para el logro de una verdadera democracia, cuya práctica debiera ser tarea de todo docente y enfoque de cada institución.

El análisis percibido en cuanto a la composición del aula culturalmente homogénea, la importancia de la diversidad en el aula, enmarca claramente la cotidianidad en la escuela formadora de docentes en la cual se investiga, brindando algunas posibilidades de adentrar a las alumnas en esas formas variantes de pensamiento y valores, una disparidad enriquecedora que sin duda es un elemento clave en las aulas concluyendo que la educación intercultural debe ser para toda la población de lo contrario, no es intercultural.

La investigación directa con las alumnas provenientes de pueblos originarios permite obtener descripciones específicas sobre el objeto de estudio en contraste a las experiencias vividas a fin de comprender la manera en que perciben el tema de la inclusión, describiendo experiencias y sentimientos en cuanto al proceso de inclusión que viven a fin de conocer qué conlleva su diversidad lingüística en estos procesos. Si bien es ya conocido la existencia de

esta diversidad en todo el país, el respeto a la misma y sus derechos a la educación e inclusión no es claro como enfrentan estos procesos en el nivel superior, sus vivencias, fortalezas y áreas de oportunidad en las instituciones.

Metodología

La investigación de tipo fenomenológica no parte de alguna hipótesis comprobable, o de una configuración de estudios de amplio alcance, sino, con un diseño de profundidad ya que en la investigación se busca el descubrir los fenómenos que atañen y que se observan en los sujetos investigados, conocer de qué manera viven y sienten su inclusión y cómo vive los procesos de enseñanza aprendizaje partiendo de su realidad por medio de las interpretaciones de resultados, respuestas, conductas que permitan una construcción que de significado a la descripción de su realidad. Para definir la población participante en un primer momento: alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores, institución de nivel superior de tipo internado en la que convergen señoritas de diferentes estados de la república de entre diecisiete y veintiún años aspirando ejercer la docencia en educación primaria o preescolar.

La selección de los participantes, equivale a un muestreo de forma anidada, aun empleando instrumentos cualitativos, la encuesta permite para cuantificar información que genere datos de la población y realizar entrevistas a profundidad de la cual se genere un análisis. Después de la aplicación de la encuesta se estructura el plan para recopilar información a través de los otros instrumentos, como se visualiza en la Tabla 9.1.

Tabla 9.1

Tipo de información y técnicas de recogida de información implementadas

Técnica	Instrumento	Tipo de información a recabar	Categorías/ variables a rescatar
Entrevista	Guion de entrevistista	Alumnas	Inclusión
			Aprendizaje
	Cuestionario		Enseñanza
	Guion		Diversidad lingüística
			Adaptación
Conversatorio, Entrevista estructurada, Entrevista a profundidad	Preguntas generadoras	Alumnas, investigador	Inclusión
			Aprendizaje
			Estrategias de enseñanza

Técnica	Instrumento	Tipo de información a recabar	Categorías/ variables a rescatar
Grupo focal	Preguntas generadoras	Alumnas, investigador, docentes	Inclusión Aprendizaje Estrategias de enseñanza Experiencias Retos
Observación participante	Guion de observación sistemática	Alumnas	Inclusión
	Diario de observación	Aportaciones, comentarios, puntos de vista de investigador y participantes (introspección)	Aprendizaje Enseñanza
	Registro anecdótico	Alumnas	Diversidad lingüística
	Diario	Ambientes	

Fuente: Elaboración propia 2023.

El cuestionario aplicado: *La inclusión de la diversidad lingüística en la enseñanza y el aprendizaje para fortalecer los procesos interculturales* permitió recabar información respecto a la situación actual de las alumnas con relación a la inclusión de la diversidad lingüística en la enseñanza y aprendizaje, conocer su sentir en relación a dicha inclusión educativa, resultados que se llevan a valoración por medio del coeficiente Alfa de Cronbach.

Validez y confiabilidad del proceso cualitativo en el cuestionario semiestructurado

Conociendo varios tipos de validez dentro del ámbito investigativo y sus variantes en criterios; la validez de contenido, la validez de constructo y la validez de criterio a fin de asegurar que los instrumentos empleados son convenientes y la información sea asertiva y confiable se aplica la validez de criterio para la estimación de la variable que mide la diversidad lingüística en las alumnas normalistas y la validez predictiva para verificar esas correlaciones a posteriori. Alfa de Cronbach muestra valores que van del 0 al 1, indicando una buena consistencia interna entre 0,70 a 0,90 y pueden ser referidos o indicados desde trae a veinte ítems o reactivos, arrojando una correlación significativa en el nivel 0,01 en su revisión.

La revisión previa se llevó a cabo por docentes especialistas en el campo, de dicha revisión se retomaron elementos a considerar para que el instrumento fuer accesible y entendible generando constancias que acreditan la valoración del mismo. La Validez interna del instrumento se efectuó a fin de tener control respecto a las variables manejadas en el mismo y poder asegurar que realmente mide lo que se pretende y no otros elementos o factores

externos, de la misma manera, la fiabilidad interjuez o interobservador se aplicó para prever que los resultados sean confiables. A su vez se piloteo con alumnas egresadas para comprobar, al ser un elemento en línea, que su activación y modalidades de respuestas funcionaran de manera correcta.

La muestra se retoma del subconjunto de sujetos seleccionados entre la población a fin de generalizar resultados en la misma, en el caso particular, alumnas en formación docente conforman la población y aquellas provenientes de pueblos originarios la muestra rescatada, el instrumento aun siendo utilizado mayormente en investigaciones de tipo cuantitativas, tenderá a un giro cualitativo en relación al análisis de sus resultados mismos que permiten el planteamiento de algunos pasos a estudiar en el fenómeno de forma estandarizada, acotando las inferencias de los sesgos del investigador.

En un primer momento se procede a la recolección de datos a través del cuestionario, posteriormente al análisis de los mismos, antes estos habrán de ser estructurados y organizados para la captura de información, el análisis de los datos, al igual que los obtenidos del grupo focal efectuado se procesan en el programa Atlas Ti para generar elementos de análisis certero, la captura de los datos permite la codificación, para ello, organizar la información obtenida concentrada en las diferentes categorías como la interculturalidad, la lingüística, el sentido de igualdad, las implicaciones en su aprendizaje es indispensable.

Los análisis a efectuar de los elementos deben estar centrados en la credibilidad, para ello, la codificación de los mismos es indispensable, por una parte, la comparación de la unidad medida, que permitirá la creación de categorías y la comparación de las mismas. Para garantizar un ejercicio ético se toma en consideración la propuesta de Latorre (2005) presenta la lista de comprobación básica específica en el proceso de la ética (pág. 32), los cuales se efectuaron paso a paso: Negociar el acceso con autoridades y participantes, garantizar la confidencialidad de la información, la identidad y los datos, además del derecho de los participantes a retirarse de la investigación, de mantener a otros informados y mantener los derechos de la propiedad intelectual.

Resultados

Para concretar la investigación se hizo análisis previo de la problemática observada rescatando que del total de la población encuestada el cinco por ciento manifiestan pertenecer a un grupo étnico en coincidencia al porcentaje con las alumnas que hablan alguna lengua indígena. El porcentaje pareciera bajo en la muestra, pero es suficiente para considerar el objeto de estudio en el ámbito de la inclusión viable, se rescata que en el alumnado hay estudiantes que forman parte de algún grupo étnico y hablan alguna lengua materna indígena, resultando la

etnia Tarahumara y Tepehuana con mayor alumnado entre Zapoteco y Mayo con un dominio en la lengua indígena Ralámuli o Tarahumara de la alta y baja, Tepehuano, Mixteco bajo y O'dam, siendo el español la lengua materna que predomina.

Los resultados permiten formar redes de categorías entre las que se identifican dificultades presentadas por las alumnas de pueblos originarios, fortalezas y debilidades en relación a su diversidad lingüística, propuestas que contribuirían en el proceso de la inclusión, un elevado porcentaje de alumnas manifiestan tener dificultad para entender a sus maestros, siendo los parámetros siempre y en ocasiones los más altos en rango, manifiestan que sus docentes no hacen uso de estrategias que incluyan su lengua materna en la clase que desarrollan, así como el no tomar en cuenta otras lenguas en el desarrollo de las sesiones a excepción del inglés que se lleva como un curso en la malla curricular.

Hablando de la enseñanza manifiestan que los docentes, en general, les motivan para participar en clases y con ellos pueden expresarse con libertad, consideran que la inclusión educativa tiene una importante influencia en su aprendizaje personal, así como elemental en sus prácticas profesionales, sus respuestas refieren que se sienten incluidas por el solo hecho de ser tomadas en cuenta, aun así un porcentaje arriba del setenta por ciento del alumnado consideran se puede adecuar espacios en su escuela para propiciar la inclusión educativa así mismo consideran que en la Escuela Normal se puede erradicar la desigualdad cultural y lingüística.

Análisis de los resultados por objetivos:

En cuanto a la percepción de las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón en relación al tema de la inclusión educativa en su institución se encuentra que su conceptualización respecto al significado de la inclusión educativa era errónea, se consideraban incluidas el hecho de pertenecer a la comunidad educativa, ser miembros de la institución y pertenecer a un grupo, es decir estar inscritas en la escuela, una vez avanzada la investigación, el grupo focal arroja elementos que permiten distinguir que aún falta acciones para considerar que en la ENRRFM se den prácticas educativas inclusivas, su concepto de ser incluidas cambia.

Conocer las experiencias educativas que favorezcan la interculturalidad en la ENRRFM es indispensable para la concientización sobre la importancia de la inclusión educativa y la diversidad lingüística, las entrevistas, registros y observaciones efectuadas rescatan el análisis de las alumnas involucradas, describen el impacto de la diversidad lingüística en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje al compartir elementos propios de sus lenguas maternas y correlacionar a las diferentes temáticas y proyectos institucionales.

Detallar cómo se percibe la inclusión educativa en la institución ha reflejado en una red de análisis diferentes propuestas que para las alumnas en cuestión podrían implementarse para que la inclusión educativa sea una realidad en su escuela, narrar sus experiencias ha llevado a una reflexión personal y grupal de la situación actual que se vive, ante ello, describir su recibimiento, el trato, cómo se han sentido en diferentes momentos y aspectos académicos, sociales y culturales en relación al resto de las alunas manifiesta la gran desventaja en que las alumnas de pueblos originarios llegan en relación a la totalidad de la base estudiantil, aspectos percibidos como su fluidez en el lenguaje, la lectura, la comprensión de textos, consignas e instrucción y hasta a una sencilla participación grupal, en la que se pone en manifiesto el desarrollo de su segunda lengua el español, que en varios de los casos se desarrolló hasta la etapa escolar y no desde su primer infancia.

Analizar y definir el impacto de la diversidad lingüística en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de las alumnas en formación resume el trabajo colaborativo del personal docente como un factor importante, en el análisis de entrevistas y redes elaboradas así como el diario se percibe el interés de algunos docentes por favorecer la inclusión de las alumnas de pueblos originarios, como en el caso al igual que la falta de capacitación en el tema; aplican alguna estrategia o actividad alfabetizadora en la que se trabaja la variable de la lengua materna, dan apertura a las alumnas de expresarse en su lengua materna, se les motiva a traducir textos para aprender de sus lenguas y culturas, pero nada estructurado o planificado como tal.

Se rescata la importancia de generar prácticas educativas que favorezcan la interculturalidad en la ENRRFM y promover la inclusión educativa en la misma con acciones de participación lo cual permitirían involucrar a las alumnas, desde su diversidad étnica, social y cultural, según manifiestan, es posible si se trabaja esta diversidad como un elemento que enriquezca a la comunidad estudiantil en una labor conjunta con el resto del alumnado.

Discusión

Al retomar la inclusión se rescata el cambio conceptual en las alumnas, en un inicio, ser partícipes y pertenecer al entorno escolar, ellas se consideraban incluidas por el solo hecho de estar inscritas en la institución, en una segunda valoración, la inclusión es vista más allá del ser parte e implica ser valoradas, reconocidas y tomadas en cuenta con sus variantes culturales y su diversidad lingüística.

Según la UNESCO (1994), la inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas

y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. implica cambios y modificaciones en contenido, enfoque, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.3)

Por tal motivo, las alumnas, luego del proceso de investigación manifiestan cambio en el sentido de la verdadera inclusión.

La red generada al analizar resultados por medio del programa Atlas Ti identifica propuestas de las alumnas bilingües, así como las limitaciones que ellas manifiestan en sus proceso de aprendizaje; no comprender de manera clara las indicaciones o consignas, el hecho de que algunos de sus docentes hablen demasiado rápido o términos técnicos cuando algunas de ellas aprendieron el castellano como segunda lengua, se reconoce a su vez que la institución cuenta con alumnas bilingües primarias y secundarias y arrojan elementos que permiten una secuencia en la investigación.

En cuanto a la diversidad lingüística, una vez revisado el análisis de los resultados se identifica cómo el estructuralismo de la lingüística enmarca la desventaja de las alumnas procedentes de pueblos originarios, para quienes el español fue su segunda lengua y como bilingües secundarias muchas de ellas no tienen un dominio, un elemento importante para futuras investigaciones, el fortalecimiento de dicha lengua. En el análisis de la teoría de Saussure Medina (2020) se reconoce como la lingüística ha sido dominada de manera hegemónica por el estructuralismo y actualmente este dominio está superado.

Conclusiones

Una vez concluida la investigación que permitió integrar una amplia descripción de los elementos estudiados por medio de los sujetos involucrados se reconoce la situación actual de las alumnas en formación docente de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón con relación a la inclusión de la diversidad lingüística en la enseñanza y el aprendizaje, conocer el sentir de las estudiantes sobre la temática, información que habrá de apoyar la concientización en la institución y que pudiese propiciar un cambio positivo en la misma a fin de lograr una educación inclusiva.

Se concluye que las alumnas provenientes de pueblos originarios se consideraban incluidas en el entorno escolar desconociendo lo que implicaba una educación inclusiva para luego de redefinir el concepto y reconocen que hace falta trabajo al interior de la normal para lograr es inclusión, sus propuestas una vez expuestas podrán ser consideradas para enriquecer los procesos interculturales.

El objetivo de la investigación de tipo fenomenológica se cumple con la descripción a detalle del proceso de inclusión que las alumnas viven en la institución, permitiendo reconocer las grandes contradicciones conceptuales en torno a los ambientes interculturales y la inclusión educativa, conocer las experiencias de las alumnas de pueblos originarios, sus vivencias y anécdotas implicó un proceso complicado que se gestó desde ganar la confianza de las mismas, las alumnas de pueblos indígenas resultan ser más reservadas, calladas, tímidas, así se les visualiza desde su llegada a la institución, no confían con facilidad, por lo cual generar vínculos de confianza permitió el acercamiento para compartir información más amplia y confiable.

Los descubrimientos permitieron conocer estos procesos de las alumnas, y clasificarles como bilingües primarias a quienes aprendieron su segunda lengua desde casa, sus familias les enseñaron la lengua materna y el español desde pequeñas, algunas como bilingües secundarias, ellas aprendieron la lengua indígena como lengua materna y ha sido hasta su ingreso al sistema educativo que aprendieron como segunda lengua el español, algunas de ellas hasta llegar a la secundaria y hubo casos que hasta preparatoria, lo cual en la etapa de nivel superior les pone en desventaja en cuanto a las habilidades de lenguaje y comunicación al resto de sus compañeras marcando una vulnerabilidad lingüística.

Conocer las implicaciones de la educación intercultural, la diversidad lingüística, reconocerse como personas bilingües con grandes habilidades y fortalezas da pie al crecimiento de ellas mismas, su empoderamiento, el sentir pueden ser parte en el proceso del aprendizaje y una fuente que enriquezca la enseñanza y el aprendizaje de las normalistas rurales.

Con el análisis de los resultados de los instrumentos de investigación y el diseño descriptivo del proceso de la misma, las experiencias, conductas, y vivencias permite la exposición de una realidad que se vive en la institución formadora de docentes, la cual puede ser percibida como una institución inclusiva y de enfoque intercultural apenas en comienzos, se pretende que cada lector pueda visualizar la realidad de las alumnas de pueblos originarios a su llegada a las instituciones a fin de provocar análisis y reflexiones que generen una transformación a futuro, se concluye que la institución formadora de docentes tiene grandes elementos por ser valorados aunado a su visión humanista y se convierte en un punto importante para contrastar los elementos y enfoque intercultural deseado por la Secretaría de Educación.

Ante lo expresado en análisis se visualiza una posible línea de investigación que pudiese llevar a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que las alumnas normalis-

tas llevan en la institución en función del trato igualitario de sus estudiantes, el ejercer sus derechos como originarias de pueblos indígenas en una educación de nivel superior en el tránsito de la igualdad retomando su vulnerabilidad lingüística a fin de mejorar su condición lo cual implica cambios importantes desde las políticas educativas y prevalecer el sentido intercultural en dicha escuela a la par con los enfoques interculturales que el nuevo plan y programa educativo pone en manifiesto en todo el país.

Referencias

- Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bonilla, C. E. Rodríguez S, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Booth, T. y Mel, A. (2000), Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), Bristol UK.
- [Cruz, R. \(2015\). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 191-207. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. Redalyc.LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL](#)
- Diario oficial de la federación (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de gobernación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019), *Ley general de Educación*. Secretaría de gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Medina, M. P. (2020). *En Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad y formación valoral en México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. [Interculturalidad, democracia y formación valoral en México \(scielo.org.mx\)](https://scielo.org.mx/interculturalidad-democracia-y-formacion-valoral-en-mexico)
- Suárez, B. y López, A. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.
- UNESCO. (1994). Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO, Salamanca, España

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

Capítulo 10. Características del ejercicio del poder en una escuela formadora de docentes, desde la perspectiva de los sujetos y actores. Estudio exploratorio.

José Gabriel Marín Zavala
María Elizabeth Luna Solano
Paul Díaz Ponce
Jessica Lisette Limón Barroso

Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.10

Resumen

En México, la formación docente en Escuelas Normales es crucial para preparar a futuros maestros de educación básica, por lo que estas instituciones representan el referente obligado para la tarea de guiar a las nuevas generaciones de docentes hacia la inserción laboral. En la presente investigación, se caracterizan las relaciones de poder que existen entre docentes y estudiantes en la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (ENIJTB), del municipio de Cuautlancingo en el estado de Puebla. En este sentido, el objetivo es comprender las características y percepciones de este ejercicio de poder a través de una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico. Para ello se aplicaron entrevistas semi-estructuradas con docentes de las cuatro licenciaturas que laboran en la institución. Los resultados arrojaron que, tanto docentes como estudiantes de la ENIJTB, poseen percepciones divergentes sobre lo que significa el ejercicio del poder hacia el interior de la institución, lo cual se traduce en visiones distintas sobre el alcance de sus funciones, responsabilidades y propósitos profesionales.

Palabras clave

Poder, autoridad, percepción, formación de docentes

Introducción

En México, la formación docente en Escuelas Normales es determinante para preparar a futuros maestros de educación básica, mismos que se ubican en el ámbito laboral a través de la Convocatoria Servicio Profesional Docente, emitida cada año por la autoridad educativa federal (SEP, 2023). Las relaciones que se establecen en cada institución formadora, plantean algunos rasgos que es necesario indagar. Independientemente de las características de los perfiles de los docentes encargados de esta formación, cuya envergadura sería motivo de otro estudio, las interacciones se realizan en el contexto de relaciones de poder que pocas veces se toman en cuenta para su análisis. El poder, entendido como la capacidad de influir en otros, desempeña un papel importante en la formación y las interacciones en estas instituciones. En este trabajo se identifica y analiza el caso de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (ENIJTB) en Puebla, cuya dinámica de poder afecta a la educación y el desarrollo de los futuros docentes. Es fundamental considerar que investigar y analizar el poder que se ejerce en las escuelas de formación docente es importante para comprender cómo este mismo afecta o beneficia en la formación de los futuros docentes. Además, entender que, si los estudiantes de la normal reciben una formación de calidad en un ambiente de igualdad y respeto, es más probable que impartan una educación de calidad y promuevan valores positivos en sus estudiantes. El objetivo de la presente investigación, es caracterizar las percepciones y características del ejercicio de poder, desde la mirada de docentes y estudiantes en la ENIJTB. De esta manera es posible establecer tres preguntas que dan paso a la investigación de este fenómeno: ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los docentes de la ENIJTB en cuanto al ejercicio de poder dentro de la institución?, ¿Cómo perciben los estudiantes de la ENIJTB el ejercicio de poder por parte de los docentes en su proceso educativo? Y ¿Qué características y manifestaciones de poder se observan en las interacciones entre docentes y estudiantes en la ENIJTB? Por lo anterior, es que se busca comprender las características y percepciones de este ejercicio de poder.

Revisión de la literatura

Las instituciones educativas, como centros de relaciones sociales, representan un campo en el que necesariamente se llevan a efecto, relaciones de mando. Foucault (citado en Cárdenas y Andrade, 2020), menciona que “el poder debe ser comprendido en el cuestionamiento acerca de las relaciones, dominios, mecanismos e implicaciones, a partir de las distintas extensiones interaccionales que el concepto de poder prescribe en los diversos escenarios de realidad” (p. 653). El propio Foucault (1980), comenta que

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones

de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (p. 157).

Por su parte, García (citado en Ramos et al., 2020), afirma que las bases del poder en gran manera se ven influenciadas por las estrategias que emplean las personas dentro de una organización, esto con el propósito de influenciar sobre los demás y cumplir ciertos objetivos. Para Álvarez-Buylla et al. (citado en Cárdenas y Andrade, 2020), el poder representa la fuerza de cambio dentro de un sistema debido a que hace uso de esfuerzos y potencialidades que, a su vez, reflejan una organización e identidad de este.

En el ámbito educativo, el concepto de autoridad plantea diversas aproximaciones. Acerca de este concepto, uno de los principales estudiosos es Weber (citado en Gómez, 2020), quien define a la autoridad de manera tradicional como alguien que tiene una dominación legítima sobre las demás personas, y ésta ha sido designada por tradición u ordenamiento. Por su parte, Cruz-Soto (como se citó en Hernández et al., 2021), refiere que su origen se centra en Aristóteles, debido a que él visualizaba a la autoridad como el ejercicio de una persona que es capaz de realizar ciertas actividades de manera superior a los demás, llevando a efecto mejores acciones, de manera que se justifica que los demás lo sigan y obedezcan.

En el terreno escolar, Merani (citado en Esteban, 2015) sostiene que las relaciones de poder son un elemento implícito en la enseñanza, convirtiéndose en una parte esencial de la estructura de una organización. Siguiendo esta línea, Merani (citado en Esteban, 2015) sugiere que toda la estructura educativa se fundamenta en las relaciones de poder, siendo la autoridad el pilar central de su organización, es decir, la autoridad del docente se extiende desde el inicio hasta el final de las clases. Desde el punto de vista del profesorado, Acuña et al. (2022), sugieren que, como autoridad pedagógica, tiene el deber de cumplir con ciertas actividades como lo son, el orden en el aula y difundir códigos de conducta, los cuales le serán útiles a los estudiantes para la convivencia en sociedad, pero sobre todo, captar su atención con la intención de transmitir conocimientos dentro del aula. Por el contrario, Greco (citado en Acuña et al., 2022), señala que en la actualidad es importante dejar de lado la figura que tradicionalmente se tenía de la autoridad del profesorado, que está por encima de los estudiantes y, de esta manera, reformular su imagen.

Otro aspecto clave es la manera en que cada persona interpreta y comprende cierta información. En ese sentido es fundamental abordar el concepto que percepción, en el cual Olalde (2020) señala que es “la capacidad que tienen los organismos para obtener información sobre su contexto a partir de los efectos que producen los estímulos sobre sus sistemas sensoriales, esto les permite interactuar adecuadamente con su medio ambiente” (p. 61).

Una idea adicional a este concepto es la de Matlin y Foley (citado en Olalde, 2020) quienes declaran que “es la forma en la que el cerebro humano interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos: vista, oído, gusto, tacto y olfato” (p. 61).

El tema sobre el poder que existe en las Normales ha sido abordado por algunos investigadores. Así Balderrama et al. (2018), realizaron un estudio sobre las relaciones de poder que imperan en las escuelas formadoras de docentes. Para ellos, hablar de este tema implica estudiar las prácticas pedagógicas de los catedráticos, pero no solo la esencia de las prácticas educativas sino también las conductas y las interacciones que se dan entre docente-estudiante y estudiante-docente. El estudio lo realizaron con estudiantes que oscilan entre los 18 y 24 años, de la Esc. Normal Experimental “Miguel Hidalgo” de la ciudad de Chihuahua, con 33 catedráticos de entre dos y 40 años de servicio. Para el estudio eligieron la metodología etnográfica, por presentar características teóricas y técnicas con apertura y flexibilidad en el estudio de la cultura y la vida cotidiana de las personas. De esta forma hallaron que, el poder se presenta de distintas maneras dentro de la Escuela Normal y que éste puede ser benéfico o perjudicial tanto en estudiantes como en los docentes con diferentes situaciones académicas, donde existe el abuso de autoridad, imposición de creencias, conductas, etc.

En otro estudio, Castro et al. (2018), realizaron una investigación correlacional entre el poder y la afectividad, con población adolescente escolarizada. En este caso, propusieron tres grandes categorías: instrumentos de poder, relaciones afectivas y autonomía, con el fin de crear una estrategia de gamificación que permitiera a los participantes generar un primer acercamiento a las relaciones de poder, desde el compromiso ético político de tomar conciencia sobre la importancia de asumir éste como una oportunidad para mejorarse a sí mismo y a los demás. Dicho trabajo se orientó hacia una intervención directa con población escolar del Colegio Santa Clara el cual se encuentra ubicado en Bogotá Colombia. Trabajaron con 31 estudiantes de séptimo grado, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años. Utilizaron técnicas de recolección de datos como diarios de campo, talleres, encuestas y entrevistas, las que permitieron el análisis de la información. Utilizaron el método etnográfico y les fue necesario recurrir a técnicas que les permitieron plasmar la realidad comprendida en el contexto académico. Para tal fin, seleccionaron como herramientas las notas de campo realizadas, las entrevistas semi-estructuradas a docentes y el taller lúdico. Como resultado lograron verificar que las estudiantes generan distintas dinámicas de poder que involucran significativamente el liderazgo, tanto de los docentes como de ellas mismas, y que además, perciben el poder como algo político, puesto que este es impuesto por la misma institución. Así mismo, en el análisis obtenido de la respuesta de los docentes, coincidieron en que es importante trabajar en el aula las habilidades socio-afectivas de las estudiantes para que ellas en distintas

situaciones puedan tener un mejor control de sus estrategias comunicativas, la empatía, inteligencia emocional, entre otras, y que la amistad influye significativamente para permear situaciones que les impiden seguir reglas y establecer límites.

Metodología

Este trabajo se insertó en el paradigma cualitativo (Salazar, 2020), ya que se estudió el en la situación contextual de la Escuela Normal, con el propósito de interpretar los significados que los participantes dan a las relaciones de poder. Para Loayza (2020), este paradigma se enfoca en la comprensión de fenómenos y cómo o porqué ocurren. Desde este punto de vista, el paradigma permite obtener las experiencias vividas de los sujetos participantes, que conducen hacia la descripción del fenómeno con la finalidad de entenderlo y explicarlo por medio de la aplicación de diferentes métodos y técnicas. El estudio se abordó desde un enfoque etnográfico (Cotán, 2020), en el entorno de los propios participantes, docentes y estudiantes, y en el marco de los códigos escolares que se crean y se asumen de forma cotidiana en la Escuela Normal.

En el estudio participaron diez estudiantes y cuatro docentes que laboran en la ENI-JTB. Los estudiantes fueron de segundo, cuarto y sexto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Los docentes que respondieron, forman parte de la academia de la propia licenciatura. Las edades promedio de los estudiantes va de los 18 a los 21 años. En cuanto a los docentes, las edades promedio se ubican entre los 34 y los 43 años. El género que prevaleció fue el femenino, con un porcentaje equivalente al 72% de estudiantes y al 75% de los docentes.

Para la recolección de los datos, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas (Ibarra et al., 2023), cuyas preguntas giraron en torno a la toma de decisiones, su proceso, el establecimiento del poder, su ejercicio en el aula y las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, a partir del ejercicio del mismo. Para tener una visión global sobre el fenómeno, primero se realizó una lectura holística de las entrevistas (Carhuancho et al., 2019), que nos permitió entender las distintas experiencias relacionadas con el poder que han tenido estudiantes y docentes a partir de diversos acontecimientos, producto de sus interacciones en el contexto real. En un segundo momento, se efectuó un análisis de dominio léxico (Coffey y Atkinson, 2003) a través del cual se rescataron aquellas frases reiteradas que tuvieron mayor presencia en el discurso de los participantes. Por último, se realizó un análisis de fragmentos de lenguaje metafórico (Coffey y Atkinson, 2003). Se utilizó una base de datos y se identificó

aron las palabras que se presentaban con mayor frecuencia (moda). Apoyados de las recurrencias y de las fases predecesoras, las cuales fueron clave para poder definir las, fue posible establecer las categorías, delimitar el fenómeno y ligarlas al objetivo del estudio.

La hipótesis de trabajo es que, en el contexto de la ENIJTB, los estudiantes tienen una percepción negativa sobre el ejercicio del poder que ejercen los docentes sobre ellos, debido a la inercia de la dinámica tradicional de enseñanza, la cultura institucional arraigada y las expectativas individuales, abren una brecha entre las nuevas generaciones de jóvenes docentes y el ejercicio de la autoridad de los formadores, quienes normalizan su actuar sin sustentos profesionales académicos. Esta hipótesis propone que las discrepancias entre la percepción de los estudiantes y la imposición de autoridad por parte de los docentes son el resultado de una interacción compleja de múltiples factores, incluyendo el enfoque pedagógico, las normas culturales de la institución y las experiencias personales de los individuos involucrados.

Preguntas estudiantes:

1. ¿Qué significa para ti el término de panóptico?
2. ¿Cómo crees que se puede interpretar el poder absoluto dentro de la normal?
3. ¿Por qué es importante generar la toma de decisiones en la comunidad Jaime Torres Bodet?
4. ¿Cómo manifiestan el poder tus maestros en el aula?
5. ¿Opinas que el poder que tienen los docentes es ejecutado correctamente? ¿Por qué?
6. ¿Consideras que en la licenciatura (aula) los alumnos manifiestan situaciones de poder? ¿Cuáles?
7. ¿En tu aula has presenciado alguna situación donde el poder favorece más a un género? ¿Podrías describirla?

Preguntas docentes:

1. ¿Qué opina acerca del término panóptico?
2. ¿Qué opina acerca del poder absoluto en cuanto a la relación con sus estudiantes?
3. ¿Cómo influye el proceso para la toma de decisiones que aborda con

sus estudiantes?

4. ¿Cómo manifiesta usted el poder en el aula?
5. ¿Considera que este lo ejecuta correctamente? ¿Por qué?
6. ¿Considera que en la licenciatura (aula) los alumnos manifiestan situaciones de poder? ¿Cuáles?
7. ¿Cree que de alguna manera el poder que usted tiene en el aula podría beneficiar más a un género que a otro? ¿Por qué?

Resultados

Para el análisis de los resultados, se diseñó un constructo interpretativo que integró la mirada de Van Manen (2003) y las ideas de Coffey y Atkinson (2003) sobre las estrategias, con el fin de dar sentido a los datos cualitativos. En este sentido, el marco para analizar los resultados, partió de tres momentos que fusionaron ambas posturas. En primer lugar, se realizó una lectura holística de los resultados. En segundo lugar, para realizar la aproximación selectiva, se acudió a las ideas de Coffey y Atkinson (2003), con el objetivo de realizar un análisis del dominio léxico. El tercer momento, con el fin de realizar la revisión línea por línea que propone Van Manen (2003), se utilizó la estrategia de identificación de lenguaje metafórico. A partir de lo anterior, se identificaron cuatro categorías a partir de las percepciones de los estudiantes como futuros docentes. Estas categorías fueron:

- a. Como estudiantes estamos sometidos.
- b. Los docentes imponen su poder.
- c. Abusan y no toman en cuenta nuestra opinión.
- d. Los docentes tienen favoritismos.

Así, entre los resultados que se obtuvieron, se ubicaron respuestas relacionadas a conductas de imposición. Quedó claro que en cada una de las actividades académicas dentro y fuera del aula, se toman decisiones que no siempre son las más adecuadas para los estudiantes, en cuanto al formato de los cursos, la impartición de clases, o el consenso sobre temas que involucran a los estudiantes de forma directa o indirecta. En este sentido, manifestaron que pocas veces se toman en cuenta las opiniones de los estudiantes, en contraste con el poder ostentado por parte de los docentes, cuyo ejercicio es constante, no obstante ser los destinatarios directos del ejercicio docente de los formadores.

A través del ejercicio de la lectura holística, fue posible identificar creencias, actitudes y valores que se presentan a partir de las diversas experiencias que manifestaron los participantes, por lo que fue fundamental considerar esta lectura para pasar a la siguiente fase. De este modo, los estudiantes consideraron que, tanto dentro como fuera de las aulas, se sienten sometidos al poder de los docentes, debido a que generalmente no les es permitido opinar sobre la forma de evaluación durante el semestre, pues esta decisión es impuesta por el encargado de cada asignatura. Además, aseguran que no siempre las decisiones que toman los docentes son las más apropiadas, porque en muchas ocasiones no consideran la carga de trabajo que los estudiantes tienen, provocando en ellos estrés, desmotivación y un bajo rendimiento académico. Al respecto, señalan la importancia que tiene incluirlos en la toma de decisiones de distintos procesos educativos, lo que traería como consecuencia un ambiente más favorable en toda la institución, principalmente en las aulas, lo que además promovería la igualdad y equidad de género en los distintos procesos educativos que se llevan a cabo en la ENIJTB.

Además, durante el ejercicio de aproximación selectiva, se rescataron frases que tuvieron una mayor presencia, las cuales se consideraron como ejes centrales de análisis del dominio léxico, ya que evidenciaron las percepciones de los entrevistados sobre el fenómeno del poder al interior de la ENIJTB. Así, los estudiantes perciben el poder como un sometimiento debido a la fuerza que ejercen los docentes en las aulas, a partir de las situaciones en las que se imponen a través de actos durante el proceso enseñanza, sin tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, y en muchas ocasiones favoreciendo más, de diferentes maneras, a un género que a otro.

Por otra parte, desde la perspectiva de los docentes, la mayoría manifestó no estar del todo convencidos sobre las condiciones en las cuales deben ejercer su poder, pues éste tiene varias implicaciones sociales, no solo educativas. Son conscientes, de que, por su posición dentro de la institución, tienen un poder que cada uno maneja de manera diferente, pues en ello influye su carácter y personalidad. Sin embargo, hacen énfasis en que es importante establecer límites desde donde puedan respetar también la figura de los estudiantes. Señalan que no siempre está a su alcance el realizar propuestas en beneficio de sus estudiantes, y que éstas sean aprobadas, por lo que los docentes deben llevar a cabo el protocolo que maneja la propia institución, aunque ello vaya en detrimento de los propios destinatarios de su actividad educativa.

Para los propios docentes, es muy importante que la institución contribuya significativamente hacia el logro de perfiles de egreso, en los protocolos de formación docente y que la toma de decisiones sea la más adecuada en función de los estudiantes. Para ellos, esto justifica que los docentes tengan autoridad durante el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que eso

les permite tener un control eficaz de los logros. Sin embargo, a los docentes, vistos como actores del proceso, los lleva a caer en ideas de control que les hace visualizarse como modelos a seguir, como ejemplos que nutren la formación de los estudiantes normalistas, aunque sus propios perfiles no sean los más idóneos para desempeñar sus cargos.

Con base en lo anterior, las coincidencias se centraron en cuatro categorías:

- a. El poder es una condición social, no solo educativa.
- b. Hay docentes que no conocen sus límites.
- c. El poder me ha sido asignado como representante de las autoridades.
- d. Ejercer el poder es una condición que se basa en mis conocimientos porque sé más que los estudiantes.

En el caso de los docentes, este análisis reflejó que, las categorías obtenidas del análisis de las entrevistas aplicadas a estudiantes, tuvieron un correlato en relación con los aportes de los docentes.

Discusión

Los estudiantes estamos sometidos. Los docentes imponen su poder.

El poder para Foucault (citado en Ávila-Fuenmayor, 2006), es una relación que está constituida por dos partes que incluyen la autoridad y la obediencia, además de ser una situación estratégica que se genera en una sociedad determinada. En este sentido, el poder incita, suscita y produce. A partir del análisis de los resultados obtenidos, los estudiantes perciben el ejercicio del poder sobre ellos a través de la imposición de reglas dentro del aula, que en su caso el docente lleva a cabo, lo cual puede producir efectos positivos o negativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como se muestra en este fragmento.

Los maestros muestran su poder al no preguntarnos o pedir nuestra opinión acerca, por ejemplo, de los porcentajes asignados para la calificación, y de esta manera nos someten a sus decisiones. (Estudiante C, 2o semestre)

Abusan y no toman en cuenta nuestra opinión. Los docentes tienen favoritismos.

La configuración en la mayoría de las escuelas normales contempla una estructura jerárquica vertical. Tradicionalmente, la figura de autoridad en este espacio es el maestro y de esta manera lo asumen los estudiantes en formación, sin que ello signifique que así tengan que ser las interacciones, en una institución de educación superior. Al respecto Bourdieu (1984), sostiene que el poder siempre se manifiesta a través de las relaciones sociales, y que éste es

necesario para que existan reglas indispensables de convivencia. En este sentido, tanto para los docentes como para los estudiantes queda clara esta relación; los estudiantes perciben que el poder ayuda a generar un ambiente apto para el aprendizaje. Sin embargo, como señalaron los estudiantes, en diversas ocasiones este poder puede ser mal encausado por los docentes y deja de percibirse como un elemento clave para la formación. Principalmente, queda al descubierto que el discurso para promover el pensamiento crítico y creativo de los futuros docentes queda solo en el papel de los documentos normativos, como se muestra en este fragmento:

Hasta cierto punto creo que los maestros tienen un poder absoluto dentro del aula, porque algunos no permiten que nosotros como alumnos realicemos sugerencias ante alguna situación, entonces, se hace lo que ellos dicen, sin tomar en cuenta nuestra opinión, cuando podría enriquecer lo que hacemos diariamente. (Estudiante J, 4o semestre)

Giraldo (2006), afirma que el poder no es algo que se posea o sea una propiedad, más bien es una estrategia. En este caso, este poder como estrategia no promueve la equidad, llegando a cargarse abiertamente hacia un extremo. Así, con base en la experiencia dentro de la ENIJTB, los estudiantes perciben que este poder es una capacidad de los docentes para hacer uso del mismo en diversas medidas, muchas veces contradictorias, llegando a abusar del uso que hacen de él, cayendo en excesos y favoreciendo de alguna manera a un género más que a otro, sin razones de peso. Así se menciona en este ejemplo:

A veces desde mi punto de vista, algunos maestros siento que favorecen más a las mujeres, como que tienen a sus preferidas; al final creo que tendría que ser todos parejos porque para eso te esfuerzas durante el semestre entonces sí creo que eso está mal. (Estudiante M, 6o semestre)

El poder es una condición social, no solo educativa. Hay docentes que no conocen sus límites.

Otro aspecto importante que resaltar fue que el poder que ejercen algunos docentes en sus aulas genera que los estudiantes se motiven, tengan actitudes positivas y se interesen por la asignatura. Además, de que son conscientes de que de alguna manera ellos ejercen poder en el aula, para la toma de algunas decisiones de acontecimientos o eventos en la institución. De acuerdo con la información obtenida por parte de los docentes, ellos se visualizan como una autoridad dentro del aula, donde por el cargo que tienen, incluye este poder que les ha sido conferido. Vaillant y Marcelo (2001), señalan que el docente debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debido a su posición, tiene el papel de transmitir valores y comprometerse con su profesión, pues es un ejemplo y formador de futuros docentes. Entre los

resultados obtenidos, se hizo evidente que muchas veces se queda en el discurso el enfoque de derechos que se ha venido promoviendo en el ámbito educativo. En este sentido, varias opiniones se refirieron a éste de la siguiente manera:

Los docentes saben que pueden ejercer su dominio, y en ocasiones llegan a obligar a los estudiantes, debido por el desconocimiento que tienen los alumnos de sus derechos. En ocasiones, esta situación y este tipo de acciones, llegan a extremos, como regañar a los alumnos y exhibirlos. (Estudiante B, 2o semestre)

Queda claro que los docentes entrevistados se visualizan como los portadores de poder institucional, pues su posición en el aula es de una figura que promueve el respeto y disciplina por parte de los estudiantes, muchas veces dejando en segundo plano el carácter formativo de su ejercicio docente, es decir; atendiendo con mayor énfasis a la forma que al fondo de la actividad formativa de las nuevas generaciones de docentes.

El poder me ha sido asignado como representante de las autoridades. Ejercer el poder es una condición que se basa en mis conocimientos porque sé más que los estudiantes.

Por último, Giraldo (2006), afirma que el poder se involucra en todas las relaciones sociales y que genera situaciones, discursos y realidades que pueden impactar positivamente en donde este sea ejercido con el propósito de transformar una sociedad. En este sentido, tanto el carácter como la naturaleza del poder ejercido hacia el interior de la institución, puede definir claramente impactos positivos en la búsqueda de congruencia entre el discurso y el hecho, y ser un factor que democratice la toma de decisiones en beneficio de los destinatarios de la formación docente. En este sentido, los estudiantes entrevistados manifestaron que el grado de poder que ejercen, también se relaciona con la vida institucional, refiriéndose fundamentalmente al que ejercen dentro del aula, y la influencia que en determinado momento tienen con sus pares, unos sobre otros.

Conclusiones

El ejercicio de poder en el ámbito educativo genera distintos significados, a partir de la mirada de los sujetos y su posición dentro de una organización. En este caso, una institución formadora de docentes y la de los actores, cuyos niveles de decisión y poder no son equitativos en términos de desarrollo académico y de formación de una cultura incluyente, limita que las instituciones se desarrollen de forma más justa y comprometida socialmente, que les lleve a consolidar mejores generaciones de docentes, que sean mejores personas, en el contexto de una sociedad cambiante y con mayores y diversas necesidades.

Es claro, y hasta natural, que docentes y estudiantes de la ENIJTB posean percepciones distintas sobre lo que significa el ejercicio del poder hacia el interior de la institución.

Desde su propia experiencia, los estudiantes experimentan vivencias negativas en cuanto al uso del poder que hacen sus docentes, lo que los lleva a descubrir la importancia que tiene este ejercicio. Es importante resaltar que también han presenciado vivencias positivas, donde el ejercicio de poder ha sido crucial para generar ambientes más propicios dentro de las aulas, o los ha llevado a mostrar mayor interés y responsabilidad con sus propios aprendizajes. En este caso, los vestigios del paradigma de la enseñanza tradicional, continúan manifestándose en la forma de entender la educación por parte de docentes en la escuela normal. Será muy importante que, desde el punto de vista del ejercicio del poder, las nuevas generaciones de aspirantes a docentes de educación básica, asuman la responsabilidad que tiene ser estudiante de escuelas públicas, lo que les lleva al deber de involucrarse en la vida administrativa, financiera, académica, investigativa y de gestión de las instituciones formadoras, de las cuales forman parte.

Debido a que los docentes visualizan su poder como una función que les ha sido conferida, sería oportuno que se les invitara a participar en actividades relacionadas con actualización sobre el enfoque de derechos en educación y el desarrollo socioemocional de las comunidades académicas, con el fin de orientar su quehacer hacia la formación de ciudadanos en entornos más justos e incluyentes. Es claro que cada uno de los docentes entrevistados ejerce su poder de distinta manera, debido a que influyen diversos factores relacionados con su grupo étnico, sus trayectos formativos y profesionales, sus características psicosociales, entre otras. Sin embargo, las características de los ejercicios de poder que ejercen en las instituciones, deben dar un giro hacia lo social, en términos de desarrollo humano y desde enfoques relacionados con los derechos humanos.

Referencias

- Acuña, C., Parra, J., Aguayo, G. y Díaz, C. (2022). La autoridad pedagógica: una visión desde la formación inicial docente. En *Páginas de Educación*. Vol. 15. Núm. 1. pp. 93-111. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-93.pdf>
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*. Vol. 8. Núm. 2, pp. 215-234. Venezuela: Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Balderrama, B., Sandoval, C. y Díaz S. (2018). Relaciones de poder. Realidades al interior de una Escuela Normal. En CONISEN. Investigar para formar. Memoria del congreso nacional de investigación sobre educación normal. Vol. 2. Núm. 2. pp. 1-11. Aguascalientes: Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Bourdieu, G. (1984). *Tratado de ciencia política*. México: UNAM
- Cárdenas, L. y Andrade, J. (2020). El poder: una mirada desde la complejidad. En *Revista Ratio Juris*. Vol. 15. Núm. 31. pp. 645—667. Colombia: Universidad Autónoma Lati-

noamericana.

- Carhuancha, I., Nolasco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística*. UIDE Universidad Internacional del Ecuador: Ecuador.
- Castro, C., Ardila, S. y Huertas, H. (2018). *Prácticas de poder que contribuyen al desarrollo humano*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14377/ArdilaCamargoSindy-VanessaCastroBuitragoCristianDavidHuertasSalazarHectorGiovanny2018.PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. En *Márgenes. ¿Hacia dónde va la investigación educativa?*, ESTUDIOS Y ENSAYOS. Vol. 1. Núm. 1. pp. 83-103. España: Universidad de Málaga. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Esteban, K. (2015) La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. En *Horizonte de la Ciencia*. Vol. 5. Núm 9. pp. 127-133. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420558>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. En *Tabula Rasa*. Vol. 4. pp 103-122. Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100006&lng=en&tlng=es.
- Gómez, E. (2020). Max Weber y Norbert Elias: poder, dominación y configuraciones. En *Temas y Debates*. Núm. 40. pp. 145-158. Argentina: Universidad Nacional de Rosario <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i40.475>
- Hernández, K., Zayas, F., Cubillas, M. y Velarde, A. (2021). Autoridad profesoral e implicaciones en la formación de estudiantes en la Universidad de Sonora. En *Revista Vértice Universitario*. Vol. 23. Núm. 89. pp. 3-12. México: Universidad de Sonora. <https://www.scielo.org.mx/pdf/vu/v23n89/2683-2623-vu-89-3.pdf>
- Ibarra, M., González, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 41. Núm. 2. pp. 501-522. España: Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. En *Educare et Comunicare*. Vol. 8. Núm. 2. pp. 56-66. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

Olalde, M. (2020). Percepción y pensamiento visual. En *Revista Tecnología y Diseño*. Vol. 9. Núm 13. pp. 59-69. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Ramos, V., Villamarín, M., Franco-Crespo, A., Herrera, F., Pazmiño, P. y Tejera, E. (2020). En *Revista Espacios*. Vol. 41. Núm. 40. pp. 218-233. Venezuela: Grupo Editorial Espacios GEES. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n40/a20v41n40p17.pdf>

Salazar, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. En *CIENCIAMATRIA*. Vol. 6. Núm. 11. pp. 101-110. Venezuela. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>

SEP. (2023). Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM). México: SEP.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. España: Ediciones Aljibe.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.

Capítulo 11. Perspectivas en torno a la implementación del plan de estudios 2022 en la escuela normal experimental Salvador Varela Reséndiz.

Rosa Miriam Estrada Contreras
Juan Abraham Legaspi Durán
Martha Oliva Ianthe Delgado Ortiz
Yessica Sandoval Gómez

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.11

Resumen

El plan de estudios 2022 ofrece oportunidades y potencialidades que para su oportuno despliegue requieren de una transformación de las estructuras organizativas y psicopedagógicas asimiladas en las escuelas normales. Este trabajo se aborda desde los principios del método dialéctico-crítico fortalecido con aspectos del método etnográfico para ambientes educativos, teniendo como objetivo describir las potencialidades, limitantes y propuestas resultantes de la implementación del Plan de estudios 2022 de la LEPRI en la escuela normal experimental Salvador Varela Reséndiz de Juchipila, Zacatecas.

Palabras clave

Dimensiones curriculares, estructuras organizativas, formación docente inicial, interdependencia con la comunidad, Plan de estudios 2022

Introducción

La reforma curricular de los planes de estudio para la formación de docentes de educación básica propuesta para 2022, pretende ser una transformación del sistema de instituciones formadores desde el papel desempeñado en la etapa de codiseño así como en la implementación de los principios filosóficos, políticos y pedagógicos que están presentes en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Por lo tanto, es de suma importancia generar espacios que le aporten a la comprensión de este hecho educativo para propiciar una implementación crítica que contemple las diversas maneras en que están involucrados agentes como las autoridades educativas, los órganos académicos y los profesores y profesoras de dichas escuelas formadoras.

Este trabajo informa de una investigación dialéctico-crítico para conocer las potencialidades del Plan de estudios 2022 y las limitantes para el despliegue oportuno de los principios de la NEM. Este modelo se implementa oficialmente en agosto de 2023 después de la publicación del Acuerdo 08-08-23 que además anula los planes 2011 y 2017 para la educación básica. En la formación de maestros y maestras, se implementa desde agosto de 2022 el nuevo currículo que está sustentado en los mismos principios filosóficos y pedagógicos. Sin embargo, la implementación del cambio curricular no quedó libre de tensiones que para aligerarlas es importante el desarrollo de un diálogo entre el nuevo plan, las interpretaciones que se tienen sobre éste y las intenciones de los diversos agentes educativos que se generan al momento del desarrollo curricular.

El objetivo principal de la investigación es conocer críticamente el Plan de estudios, en particular el anexo vinculado con la Licenciatura en Educación Primaria, para elaborar una postura sobre éste y establecer sus aportes y potencialidades a la formación de docentes, así como las limitantes contextuales que representan un riesgo para el logro de sus propósitos formativos. Por lo tanto, este informe desarrolla un conjunto de reflexiones que permitieron avanzar sobre el objetivo, dando muestra del conocimiento y comprensión a través de las implicaciones que tiene la implementación y el desarrollo curricular.

Revisión de la Literatura

El 15 de mayo de 2019 fue publicada en el DOF la Estrategia de mejora de las escuelas normales, posteriormente el 14 de agosto de 2022 fue publicado el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” en el Diario Oficial de la Federación (Anexo al Acuerdo número 14/08/22, 2022) replanteando entre sus ejes principales: integración curricular; autonomía profesional del docente; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y el derecho humano a la educación. Lo anterior, en

un contexto de postpandemia por COVID-19 que Ángel Díaz Barriga afirma “hizo evidente la crisis estructural de la educación” (2022) en la que las prácticas pedagógicas y estructuras curriculares enfatizaron en la necesidad de cuestionar ¿cuáles son los efectos y significados del sistema educativo tal como se le conoce?, ¿quién define la educación?, ¿a qué responde la escuela?

Para la formación docente inicial, cuestionamientos semejantes fueron planteados al revisar los Planes de estudio 2018 dentro un proceso participativo entre docentes normalistas a nivel nacional en el que durante los años 2019 a 2022 derivaron en el actual Plan de estudios 2022, mismo que plantea un currículo desde un enfoque de capacidades, el cual concibe a la formación inicial de los profesores de nuestro país como humanista, compleja, enmarcada en los derechos humanos y la diversidad para alcanzar la vida digna (DGESUM, 2022a).

En los programas de estudio vigentes se enuncian dominios y desempeños que constituyen gradualmente a los docentes en formación inicial como personas sensibles a las diferencias, a las necesidades educativas de las niñas, los niños y los adolescentes, así como a la historia y las prácticas culturales de las comunidades en las que juntos puedan encaminarse hacia una mejor sociedad (DGESUM, 2022b). La Licenciatura en Educación Primaria, se encuentra organizada en tres fases formativas: inmersión, profundización y despliegue, en las que las y los normalistas consolidarán aprendizajes que se verán reflejados en transformaciones desde diversas dimensiones siendo protagonistas de sus propias historias en vinculación con nuestras comunidades (Wenger, 2013).

Estos antecedentes provenientes del paradigma humanista, encaminados hacia la promoción de los procesos integrales de la persona y al favorecimiento del desarrollo humano en sus potencialidades (Hernández, 2011) implican también el reconocimiento de los conflictos derivados de la escolaridad tal como se le conoce, como se ha vivido y fomentado hasta este momento. Los documentos oficiales vigentes relacionados con la formación inicial docente y los programas 2022, señalan en la importancia de ir más allá de un “cambio de planes de estudio” y encaminarse tal como la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales menciona: a “una transformación de la relación didáctica y la irrupción de la escuela tradicional y sus efectos en nuestras comunidades” (DGESUM, 2022b).

Este currículum, se orienta por dimensiones para la formación de los docentes, las cuales responden a la necesidad de replantear las finalidades de la escuela, la recuperación de la pedagogía: con énfasis en procesos en vez de productos, retomar el planteamiento de la escuela activa: educar en la vida, la colaboración y la responsabilidad con la sociedad, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje a partir de problemas así como el vínculo

entre escuela, comunidad y el entorno, que en ideas de John Dewey se avance desde la educación hacia la democracia y en las de Celestin Freinet, las de la responsabilidad con el medio social (Díaz Barriga, 2022).

En consecuencia, el acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica en su anexo 1 considera que las dimensiones del perfil de egreso de los futuros docentes de las escuelas de educación básica son: política, personal, pedagógica y psicológica desde una perspectiva integral fundamentada en las siguientes dimensiones del currículum: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, que para la comprensión del estudiantado considera los diferentes contextos de nuestro país a partir de un enfoque integral, universal y humanista. Lo anterior se encuentra dentro de un marco curricular que se caracteriza por ser abierto: considera aprendizajes nacionales comunes y otros comunitarios; flexible: se adapta a las realidades de las y los estudiantes normalistas; e inclusivo: brinda atención a la diversidad y a las diferencias para todas las alumnas y alumnos (2022a).

El currículum también considera dimensiones que permiten concebir la docencia, sus fundamentos y la aplicación de estos en las comunidades. La dimensión social caracteriza la formación docente como cultural y colectiva para trascender hacia mejores condiciones de justicia social y solidaridad; mientras que la dimensión filosófica en apego al Artículo 3º constitucional orienta hacia la vida digna, el desarrollo de las facultades del ser humano, el interés superior de las niñas, los niños y jóvenes como prioridad para la participación en la educación desde una perspectiva de género con orientación integral. Por otra parte, la dimensión epistemológica concibe a los docentes en formación como productores de saber pedagógico y conocimiento en interacción con otros apoyados en los conocimientos de frontera provenientes de las áreas de conocimiento de la educación (DGESUM, 2022a).

Por su parte, la dimensión psicopedagógica contempla que los docentes en formación desarrollarán capacidades para enseñar, interdisciplinariamente, contenidos relevantes que promuevan un pensamiento crítico. La dimensión profesional permite que tanto el plan de vida personal como el plan de vida laboral coincidan favorablemente y se les añadan elementos favorables como el reconocimiento y el valor social de su labor profesional, la motivación por aprender durante toda la vida así como la capacidad investigativa. Finalmente la dimensión institucional permite su desarrollo a partir de la investigación educativa, la ampliación de fronteras de conocimiento y las posibilidades de que las escuelas de práctica sean espacios en los que los docentes puedan mantenerse actualizados en distintas áreas de conocimiento (DGESUM, 2022a).

El plan de estudios para la licenciatura en educación primaria se incluye junto con los del resto de las licenciaturas en un currículo que transita del enfoque por competencias, entendidas como “estructuras curriculares cerradas a acciones específicas y datos objetivos encaminados a la certificación” (SEP, 2022) hacia un enfoque por capacidades desde un principio filosófico y principios éticos de justicia social, respeto a la dignidad humana para alcanzar una vida digna-buena (Nussbaum, 2010). Como seres humanos se está sujeto a un proceso biológico y natural que se desenvuelve en relación al ambiente, lo cual permite que las capacidades innatas se conviertan en habilidades, algunas capacidades crecen en un ambiente propicio de aprendizaje, como el habla, mientras que otras, requieren procesos formales de enseñanza y aprendizaje como escribir, esta transformación permite crecer con la mente abierta para asumir la responsabilidad de tomar decisiones, asumir sus consecuencias y valorar o analizar la relación con la comunidad (Andere, 2023 citado en Díaz Barriga, 2023). El Plan 2018 y el Plan 2022 de la LEPRI consideran el enfoque por competencias y el enfoque por capacidades respectivamente. En ambos se hacen evidentes sus principios, particularidades y diferencias, aun cuando en la práctica docente real, no en todos los casos se entienden y llevan a cabo con claridad.

Como consecuencia del replanteamiento curricular, el Plan de estudios 2022 implicó un trabajo arduo para ser conformado tanto en los cursos de la malla a nivel nacional como en los cursos de flexibilidad a nivel estatal e institucional, esto en virtud de dar respuesta a la demanda de las instituciones formadoras de docentes que desde hace tiempo demandaban las complejidades de implementar un currículum único a nivel nacional, en el que se olvidaban las particularidades de las distintas regiones de nuestro país, por lo que actualmente se obtiene respuesta con el establecimiento de una autonomía curricular. En esta se hace presente el trabajo con metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, detección de incidentes críticos, aprendizaje colaborativo además de un conjunto contenidos flexibles por entidad federativa y otros con énfasis en identidad institucional. Los cursos se encuentran organizados por cinco trayectos formativos y tres fases.

En virtud de los elementos que se enuncian anteriormente y considerando las demandas de la crisis estructural de la educación identificada a partir de la pandemia por COVID 19, la degradación de la sociedad, así como la necesidad de recuperar la pedagogía, se acentúa la necesidad por construir una educación para el fomento de la ciudadanía que la sociedad necesita y que coloca al docente como elemento clave de la transformación social. El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de estudios 2022 conlleva a cuestionarse ¿se consigue la transformación de la escuela a partir de este plan? ¿es posible romper con la escuela del siglo XIX y al sistema educativo como ha sido concebido? ¿más que una transformación impuesta, es un cambio más de planes de estudio? ¿la formación do-

cente inicial es congruente con los principios del Plan de estudios de manera profunda o superficial? ¿cómo se vive el currículo deliberativo a partir de la participación de los docentes en el co-diseño?

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se empleó el método dialéctico-crítico, que a diferencia de la investigación-acción tiene sus fundamentos en el paradigma materialista-histórico o dialéctico. Este se basa en el principio de que la realidad es dialéctica, es decir, es la manifestación de un momento en el que inciden diversas causalidades, incluidas las razones e intereses del investigador. La realidad y la ciencia solo existen en la conciencia de los sujetos, es por eso que se parte de un proceso de elaboraciones e interpretaciones que dan sentido y expresan el problema de estudio. Este parte de las preocupaciones y saberes del investigador para elaborar y definir el objeto de estudio (Álvarez y Álvarez, 2014).

Desde esta perspectiva se asumió la investigación como una elaboración que involucra a los agentes participantes, entre quienes también es de importancia considerar a los investigadores. Es entonces, una perspectiva epistemológica en la que la realidad es una construcción psico-social. La complejidad de los hechos sociales como objetos de investigación se aborda con mayor pertinencia con una perspectiva en la que se acepta la existencia de constructos intangibles, en ocasiones imposibles de conocer con métodos de medición empleados desde una postura neopositivista. El paradigma dialéctico es la alternativa que mejor aborda el estudio de objetos de conocimiento que por su naturaleza escapan a los alcances de la tradición cuantitativa.

A diferencia de métodos tradicionales o comunes en la investigación educativa, la investigación dialéctico-crítica prescinde del modelo experimental o intervencionista y lo suple una estructura de reflexiones y discusiones sobre el objeto de estudio, que en este artículo son las potencialidades y limitantes del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Por lo tanto, el enfoque de este estudio es cualitativo porque el objeto de investigación, en este caso las potencialidades y limitantes del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, se abordan desde la postura de los docentes involucrados en el desarrollo de este nuevo planteamiento curricular. La acción de conocer está íntimamente relacionada con las intenciones e intereses de las investigadoras y comprender desde el texto oficial así como del contexto específico de la Escuela Normal de Juchipila.

El supuesto del que se partió es que este plan de estudios en particular ofrece nuevas oportunidades y potencialidades que para su oportuno despliegue requieren de una transformación de las estructuras organizativas y psicopedagógicas que están asimiladas en la es-

cuela normal. Su abordaje se apoyó de los principios del método dialéctico-crítico fortalecido con aspectos del método etnográfico para ambientes educativos (Álvarez y Álvarez, 2014). La intención de ambos métodos es conocer un aspecto de la realidad; el primero lo hace a través del ejercicio de las capacidades humanas para aprender desde la conceptualización y teorización por parte de quienes investigan. La etnografía como tal facilita conocer los rasgos culturales del tipo de pensamiento de los involucrados. Considerando las características de ambos métodos, el alcance de la investigación es descriptivo e interpretativo, ya que el objetivo es describir las potencialidades y limitantes resultantes de la implementación del Plan de estudios 2022 de la LEPRI en la escuela normal mencionada.

Los participantes se pueden considerar en tres esferas. En la primera convergen las investigadoras, en la segunda son los participantes del trayecto de práctica profesional y en la tercera el colegio general de profesores. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental y la observación participante. El diálogo entre las autoras permitió la denominación del objeto de investigación y la elaboración de un esquema de investigación enfocado principalmente al análisis crítico del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (SEP, 2022), el Anexo 1 y el Anexo 5 (DGESUM, 2022a; DGESUM, 2022b). El esquema, como instrumento de investigación, se orientó a conocer los principios del currículo, las implicaciones para su implementación así como los retos que trae consigo esta nueva perspectiva de plan de estudios co-diseñado con la participación de un amplio número de docentes normalistas.

La técnica de la observación participante permitió recuperar las percepciones sobre el nuevo proyecto curricular de los participantes de la segunda y tercera esferas, datos que aportaron las investigadoras desde los roles desempeñados en cada una de éstas. La observación se centró principalmente en la manera en que se asumen los integrantes de la institución en la implementación y desarrollo del plan de estudios y sus programas.

Resultados

El Plan y programas de la licenciatura en educación primaria es un claro ejemplo de un ejercicio bastante loable de co-diseño curricular. Para quienes lo viven desde el interior de las escuelas normales, se sabe que este Plan es el fruto de un diálogo amplio y profundo sobre el ejercicio de la docencia en las escuelas primarias. Decenas de horas de diálogo y discusión están detrás de las primeras páginas del Anexo 5 del Acuerdo 16-08-22. Es loable, sí, por las tantas horas invertidas de cientos de formadores sincronizados en espacios virtuales. También lo es por la esencia que logra recuperar después de finalizadas las jornadas antes

mencionadas. Lo es porque el contenido de sus líneas tiene su origen en las experiencias y saberes de profesionales que se encuentran día a día en contacto con la realidad de las escuelas primarias.

Es en ese sentido que el Plan y programas de estudio 2022 rompe con la idea de contar con un único plan, con cursos de aplicación nacional, aun cuando cada territorio de la República cuenta una historia diferente. Se les dio la oportunidad a las escuelas normales, incluidas las del estado de Zacatecas, de ejercer como instituciones de educación superior (IES) la facultad de diseñar y proponer los currículos para la formación de profesores. Este hecho me parece que lo coloca como un Plan de estudios que ya ha marcado un hito en la historia del normalismo mexicano. Me parece un acierto el que se le haya dado voz a los formadores de docentes para darle vida a un Plan que responda a las exigencias sociales a través de un modelo pedagógico que se centre en la restauración del bien social.

Además de considerarlo un acierto, también se le puede ver como una necesidad de por sí apremiante el que se involucraran los formadores en la toma de decisiones sobre y para el currículo. La diversidad de contextos y los retos que traen consigo para los formadores, así como la riqueza en las experiencias acumuladas a lo largo y ancho del país, merecía que se diera la oportunidad de participar en el diseño curricular a aquellos que críticamente se encargan de la formación de licenciados y licenciadas en educación primaria. Significa, para nosotros, un voto de confianza a los formadores de las escuelas normales por parte de las autoridades educativas para delegarles la responsabilidad y la facultad de formar a las maestras y maestros de educación primaria que los contextos de influencia de las EN necesitan. También es el reconocimiento de las facultades y potencialidades del personal docente de las escuelas normales como agentes proactivos y críticos que pueden hacerse responsables de las decisiones sobre la formación de maestras y maestros.

Se considera que el Plan y programas recupera atinadamente el sentir, la experiencia y las necesidades observadas por los formadores a lo largo y ancho del país. Si bien ya se ha comentado del impacto que tuvo el que se involucrase el personal académico de las EN, también es importante el hecho que en la esencia de este documento están los saberes de toda una generación de educadores.

Es justo sobre la esencia del programa en donde radica la innovación principal, desde esta perspectiva y en consonancia con lo trabajado por Díaz-Barriga y otros impulsores del modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Se trata no solo de un instrumento para formar maestros, sino que la mayor aspiración es dirigir la transformación de los contextos que por efectos de la injusticia, la exclusión y las violencias se han visto degradados. El Plan está im-

pregnado de ese carácter socio-crítico que pretende que la profesión de maestro y maestra de educación primaria coadyuve en la regeneración del tejido social.

Sin embargo, hay algunas debilidades inherentes a todos estos adelantos y aciertos que representa en sí el Plan de estudios y la manera en que se conformó. Principalmente en el alcance de la comunicación del enfoque de la licenciatura y el referido al enfoque centrado el aprendizaje e interdependencia con la comunidad. Aunque se han desarrollado talleres nacionales de habilitación de presencia virtual, los esfuerzos por dialogar con la totalidad de los docentes de las normales se han quedado por debajo de las expectativas frente a lo ocurrido en otros momentos de cambio curricular y esto es justo la manera en como se está percibiendo y adoptando el Plan de estudios 2022, como un cambio más. Es claro que las actitudes asumidas en el fondo de dichas acepciones representan un obstáculo para lograr el desarrollo armónico del currículo.

Más que colocar la responsabilidad en los agentes encargados del desarrollo curricular, que son los docentes como cuerpo académico de las EN, es para expresar el anhelo de contar con los recursos y estrategias necesarias para que en la realidad, en lo cotidiano, en cada aspecto de la gestión y la vida académica de las instituciones formadoras de docentes, se asimile y se transpiren cada uno de los principios filosóficos, políticos y pedagógicos que caracterizan a este plan de estudios como una transformación de la formación de profesores y profesoras.

Discusión

Los avances que representa el Plan de estudios 2022 vienen acompañados, paradójicamente, de limitaciones. Primeramente, el enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad en sí mismo representa una revolución con respecto al enfoque centrado en la educación escolarizada. La aspiración es romper la tradición de la formación de docentes a través del modelo escolarizado que adoptó técnicas y formas de la educación de la industrialización, con todo lo que ello conlleva: control, evaluación, seguimiento del avance en los contenidos, roles en el aula, entre otros.

En ese sentido, la propuesta de las estrategias centradas en el aprendizaje con interdependencia con la comunidad, significa otro acierto. Aunque las estrategias de aprendizaje y enseñanza propuestas en el Plan 2022 son las mismas que se venían promoviendo en planes como el 2012 y 2018, el enfoque con interdependencia con la comunidad acentúa las virtudes de dichas propuestas pedagógicas porque fomenta la generación de situaciones auténticas y relevantes de aprendizaje.

Estos aspectos que se podrían con toda seguridad calificar como avances, o al menos no retrocesos, vienen emparejados con sus limitantes. Estas se encuentran en la dimensión del desarrollo curricular. Para el primer avance se tiene la limitante y dificultad que romper con la cultura pedagógica que ha caracterizado por décadas a las normales no se dará por decreto. Si bien es cierto que la aspiración pedagógica es revolucionaria, es preciso prever las tensiones que se están dando, en el mejor de los casos, entre prácticas consolidadas en la escolarización como sistema y un modelo que privilegia el diálogo, la flexibilidad, el reconocimiento de sí mismos y de los demás para tomar una postura crítica respecto a la misma profesión y al desafío de formarse para ejercerla.

Sobre la decisión de darle continuidad a las estrategias de aprendizaje situado la limitante también se encuentra en la práctica del currículo y en el diseño mismo. En el modelo dialogante se reafirma el estudio de los textos científicos, pedagogías y otras formas de sistematización del conocimiento. Los autores se convierten en un agente más que participa de ese diálogo. Pero el problema se está haciendo presente, o nunca ha dejado de estar presente, cuando desde el co-diseño curricular muchos cursos se están elaborando a partir de las referencias disponibles. Es decir, las fuentes de consulta se convierten en las que dictan el curso y pareciera revertirse el papel crítico y creativo del formador y del docente en formación en el proceso de aprendizaje. En el desarrollo de los cursos es aún imposible prescindir del sistema de escolarización porque las reglas de control escolar siguen estando pensadas para dicho sistema.

Análisis de los componentes del proceso del proceso de enseñanza y aprendizaje en el programa docente.

Los principios o componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje del Plan de estudios 2022 orientan, como ya se ha señalado, a la formación inicial de docentes bajo el enfoque centrado en el aprendizaje con interdependencia con la comunidad. Implica el reconocimiento de los contextos y escenarios que configuran cada uno de los territorios de la república en donde ocurre el aprendizaje y desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes de docentes en formación.

Esta perspectiva tiene su fundamento en la teoría de la enseñanza situada (Díaz-Barriga, 2006) para lograr aprendizajes significativos. Los principios de esta propuesta tienen una estrecha relación con el enfoque antes mencionado del Plan de estudios, ya que todo experiencia y aprendizaje se sugiere que parta las características sociales, políticas, culturales y lingüísticas de las comunidades escolares así como de aquellas de las que los normalistas forman parte.

La primera parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje da lugar a una problematización en la que se involucra, de distintas maneras, a los docentes en formación. Es el inicio de cualquiera de las estrategias mencionadas en el Plan de estudios y da paso a una serie de acciones que pretenden conocer, comprender, explicar y aplicar nuevos modelos de la realidad estudiada. Esa serie de acciones detonan el momento en el que el diálogo y el involucramiento de los estudiantes cobran sentido y relevancia, ya que deben asumirse como los responsables del desarrollo de sus concepciones, de la transformación de sus capacidades y su posicionamiento en dichos escenarios.

Aunque no son componentes como tales, pero los agentes participantes y sus roles adquieren un papel especial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El formador o formadora tiene la responsabilidad de generar los ambientes adecuados que propicien el despliegue de los saberes existentes en los estudiantes. Asimismo, también deben considerar que las situaciones favorezcan el desarrollo de los dominios del saber. Por su lado, los docentes en formación juegan un papel crucial en la consolidación de todos los tipos del saber, ya que son concebidos como personas capaces de desarrollar habilidades y actitudes siempre que estén dispuestos y convencidos de querer hacerlo.

La formación en este Plan ya no se entiende por completo si se dejan fuera los contextos y las comunidades. La comunidad es ese componente central sobre el cual gira el aprendizaje porque éste última se re-significa al dejar de lado el enfoque de competencia de los individuos. Ahora, aprender adquiere relevancia en la medida en que se reconozcan los diversos agentes del proceso educativo en una relación de interdependencia, donde la mejora de uno significa la mejora de todos y viceversa.

El aprendizaje y la enseñanza tienen nuevos matices, como los que utópicamente se mencionan de la educación para la transformación. Sí, hasta este momento los planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos siguen siendo una aspiración que si no viene acompañada de acciones contundentes para apoyar a los implicados en el cambio y en su transformación, corre el riesgo de quedar como un Plan revolucionario en las ideas pero sin efecto concreto en las acciones.

Se desea hacer énfasis en que los planteamientos del enfoque centrado en el aprendizaje con interdependencia en la comunidad están planteados en el Plan de estudios. En los programas que constituyen cada trayecto formativo se traduce de manera específica en propuestas de aprendizaje y para la formación. En este documento no se aborda el análisis de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de un curso específico ya que la consigna es retomar el plan de estudios en sus aspectos generales.

Análisis de los objetivos (nivel y complejidad):

Actualmente los Planes de estudio 2018 y 2022 poseen un enfoque distinto entre sí como fue mencionado en el apartado de fundamentos al iniciar este trabajo. Es importante identificar ambos, reconocer como docentes formadores que aun cuando haya términos que pueden ser análogos o significar relativamente algo semejante, es necesario no reducirlos a símiles, pues aun cuando ambos enfoques tienen coincidencias, sus propósitos y perspectivas teóricas y filosóficas pueden tener diferencias ligera o ampliamente contrastables. Con este antecedente, ahora se forman a dos generaciones por egresar con el plan de estudios 2018 que tiene gran influencia de los hallazgos de la psicología cognitiva en los que se indica que no basta con aprender a hacer algo sino hacerlo bien, demostrarlo y por ende, medirlo: el enfoque por competencias. Mientras que en el enfoque del plan de estudios 2022, se ha mencionado que entenderlo desde esta perspectiva permite a las y los estudiantes potenciar sus capacidades en situaciones cotidianas, comunitarias y también en aquellas diseñadas en un contexto de aprendizaje y enseñanza formal. Lo anterior tiene implicaciones trascendentales y profundas que lamentablemente no se han podido consolidar, tal es el caso de la evaluación formativa, una evaluación que enfatiza más en los procesos de aprendizaje que en los productos, en los niveles de dominio que en las competencias demostrables. La evaluación del aprendizaje en nuestro sistema educativo, tiene tareas pendientes en cuanto a evaluación formativa.

Por otra parte, el Anexo 05 señala que “el perfil general es el marco filosófico que define las capacidades que todas las estudiantes y los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad federativa y licenciatura que estudien” (DGESUM, 2022b), mientras que el perfil profesional “se refiere a las capacidades que las estudiantes y los estudiantes deben desarrollar en función de la naturaleza propia de una licenciatura, el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, la edad y madurez biológica, cognitiva y emocional de las alumnas y alumnos” (DGESUM, 2022b).

En nuestra experiencia, el plan de estudios puede analizarse a partir de los dominios y desempeños, los descriptores de los cursos de cada trayecto formativo así como de las fases en que está organizada la malla curricular para la formación. Desde este punto de vista, hay congruencia, no así claridad, pues en varios de los cursos que recién se encuentran en co-diseño, se hace énfasis por considerar contenidos relevantes propios de una educación situada que responda a las problemáticas, temas o desafíos de la comunidad donde se ubica. Esto sin considerar que las alumnas y los alumnos de la licenciatura en educación primaria, no han sido contemplados para el co-diseño, al menos no puntualmente en la estructura curricular del co-diseño nacional, estatal o de identidad institucional.

Conclusiones

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria representa una innovación en la práctica y la teoría curricular por el proceso en el que se ha desarrollado. Se han movilizaba cantidad importante de agentes, principalmente los y las formadoras. Recupera en sus líneas la necesidad de una transformación de la escuela normal y la escuela en general. Una de las maneras más lógicas de lograrlo es que los docentes en formación inicial sean testigos de un modelo que rompe con el modelo de la escolarización para la calificación, para el avanzar de grado, para el certificado. Si se continua con el plan y se dialoga hasta que exista convencimiento de que lo imposible que parece plantear es posible si se le determina, será el principio de una nueva era: la era de la educación para dignificar la vida, las sociedades y las culturas.

Los desafíos están ahí: en las aulas de las instituciones formadores de docentes, en las reuniones de academias, en la planeación de la próxima experiencia de aprendizaje y en la postura y las actitudes que asumen los que leen, interpretan y deciden qué hacer con estos preceptos.

Propuesta

Las escuelas normales se encuentran en contextos que perciben realidades distintas entre sí pero que a su vez, enfrentan retos y desafíos semejantes, a nivel nacional comparten planes de estudio, contenidos que son adaptables a la identidad de cada comunidad. Este plan de estudios, impuesto en un momento histórico de transiciones, crisis sociales, problemáticas comunes para los ciudadanos del mundo, entre otros, permite vislumbrar diversas invitaciones a cambiar la mirada hacia la educación, reconociendo que por mucho tiempo, ha ido de la mano del gobierno, por lo que vale la pena preguntarse ¿qué tipo de gobierno, de sociedad y de docentes se fomentan con la forma de enseñar que implementada diariamente en el aula? Finalmente, cada semestre, trayecto, curso, día, sesión, diálogo tendrán una repercusión importante para dar respuesta a esta pregunta.

Preguntarnos ¿cómo debe ser ahora el trabajo de aprendizaje en la escuela normal?, ¿qué prácticas pedagógicas deben prevalecer, fortalecerse y cuáles transformar?, ¿qué mecanismos para el trabajo colaborativo y en comunidad se podrá fortalecer para evitar el trabajo docente de manera aislada? Son cuestionamientos que se consideran relevantes al estar inmersos en la implementación de este plan de estudios. Los cuales se acompañan de las siguientes propuestas:

- Fortalecer el trabajo por academias docentes, de semestre y de trayecto así como grupos de interés que puedan abonar a la ruta académica de los estudiantes normalistas.
- Ejercer los principios de los ejes articuladores.
- Modificar la estructura de la clase, de los cursos en general, principalmente de aquellos parcialmente articulados o de aquellos que siguen basados en el trabajo mayoritariamente por lecturas y productos o evidencias del mismo.
- Favorecer las relaciones horizontales y las interacciones entre miembros de la comunidad de práctica a la que se pertenece para aprender con los demás.
- Implementar proyectos articuladores de enseñanza situada siempre que sea posible con los estudiantes normalistas.
- Las jornadas de práctica como trabajo de campo y despliegue de lo aprendido en las aulas de la escuela normal.
- Desde el co-diseño, articular los principios teóricos, epistemológicos y filosóficos de las dimensiones del currículo 2022.
- Entender a las dimensiones del currículo con sus respectivas profundidades y perspectivas para su concreción en los cursos diseñados de normalistas para normalistas.
- Énfasis en el reconocimiento de sí mismos y de la comunidad a partir de relaciones en las que se haga presente la reciprocidad y ayuda mutua como formas cotidianas de convivencia.
- Delegar en los estudiantes normalistas responsabilidades sobre la planificación y desarrollo de los trayectos de aprendizaje que deriven de los proyectos. La apropiación de los mismos, favorecerá su autonomía y mejorará las relaciones docente – alumno. Permitirles constantemente preguntarse ¿qué y para qué quiero aprender?
- Vivir desde la escuela normal, experiencias pedagógicas distintas.
- Creer en la normal como un espacio para formar una docencia distinta y favorable.
- Fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas normales y las habilidades para la investigación.

Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Sugerencias para la concreción del plan y programas de estudio 2022 en educación básica.
- DGESUM. (2022a). Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. (23 de agosto de 2023). <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822#:~:text=ACUERDO%20por%20el%20que%20se,Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20que%20se%20indican>.
- DGESUM. (2022b). Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. (23 de agosto de 2023) https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/vQtWgf6R6x-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 45(180). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill México.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Hernández, G. (2011). Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidós mexicana.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>

Capítulo 12. Las fuerzas creativas: una ruta para la (trans)formación docente.

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

PTC Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.12

Resumen

El paradigma cualitativo de la historia oral y de vida aproxima a una escucha íntima de la apropiación de las fuerzas creativas en los procesos de formación docente, narrada por estudiantes de primer año de una normal pública en Morelos. Las fuerzas creativas son una propuesta alternativa para reconstruir desde la cotidianidad de la escuela al sujeto como devenir, para transformar nuevas realidades desde su práctica, desde donde brota un mapa epistémico-pedagógico que delinea rasgos de transformación y que busca entre sus capas a ese sujeto íntimo, entramado en la profunda, compleja y extraordinaria profesión docente.

Palabras clave

Apropiación, Formación docente, Fuerzas creativas, Historia oral y de vida, Práctica profesional

Introducción

El movimiento de transformación sociocultural reciente resaltó la presencia de la (post)pan-
demia y su impacto en distintas dimensiones como el campo de la educación y la formación
docente. La agitación sociocultural, abrió rendijas para percibir en momentos de crisis e in-
certidumbre algunos hilos que se han descuidado en el tejido del proyecto educativo humano
-de niños y jóvenes-; uno de estos hilos es la relación del intelecto y la vida misma (Alvírez
R., 2013) su conservación y cuidado en todas sus expresiones (Ricoeur, 1996). Otro hilo
que amerita su atención lo constituyen los procesos complejos de actos humanos íntimos,
que llevaron a redescubrir al sujeto social en formas diferentes, rasgos que delinearon a las
<fuerzas protagónicas y creativas>; mostrando el despliegue de potencialidades y procesos de
construcción-creación en la mirada, escucha, habla, significado, acto, narración para consigo
mismo, con otros, la vida y con el mundo.

Las fisuras de la Escuela Normal mostraron también la intimidad de sus procesos
de formación docente, matizados en <fuerzas protagónicas creativas> es decir, fuerzas “que
mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos hu-
manos...ideas, sentimientos, motivos internos” (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 16). Actos de
significado y de transformación educativa (Venegas, 2017), frente a un escenario de formas
culturales complejas que remiten a un campo de líneas de fuerza que se oponen y se agregan
(Bourdieu, 1975)

Las fuerzas protagónicas creativas, emergen en escenarios de prácticas profundas y
complejas, en la que tienen lugar diversidad de momentos creadores (Tapia Uribe, 1994) dar
cuenta de su presencia remite a su potencialidad para enfrentar el riesgo, lo incomprensible, la
alteridad, lo incierto, la desesperanza y nuevas convivencias; el giro de las fuerzas creadoras,
pudiera constituir un posible paradigma, que recupere actos de significado, para el <cuidado
de sí y del otro>, (Ricoeur, 1996), y su mediación entre la necesidad de innovación y sentido.

La necesidad de impulsar las fuerzas creativas, desde el actuar cotidiano de los forma-
dores y futuros docentes de las normales, plantea el reto de preparar el camino para generar
una cultura escolar: ético-epistémico (Ricoeur, 1996), construcción-creación (Piaget, 1975),
posibilidad, esperanza, poesía y proporcionalidad (Beuchot, 1996), que abran nuevos hori-
zontes, que iluminen puntos de armonía, unan y hagan convivir las líneas de fuerzas que se
agregan y oponen con prudencia (Beuchot, 2013) y gran asombro.

El atisbo de la cultura ético-epistémica y la constitución del sujeto de las fuerzas pro-
tagónicas creativas se presenta en este reporte parcial como la posibilidad de dar origen a

proyectos creadores, alternativas y prudentes que guíen al sujeto social en escenarios cotidianos-inciertos, al reconocimiento de sí y del otro, para fusionar horizontes entre la complejidad de las tensiones de la diferencia.

Los maestros y los estudiantes la Escuela Normal emergen una vez más como uno de los actores más importantes de la sociedad, ya que tienen el poder de incidir en la configuración de sujetos sociales (Bourdieu, 1975). En este movimiento de transformación sociocultural, las fuerzas creativas se desempolvan para aproximarse al <cuidado de sí>, <el cuidado del otro>, y el <cuidado de la vida y el mundo> (Vignale S, 2011), incluso el cambio social (Venegas, 2017).

Las fuerzas creativas recorrieron velos para visibilizar nuevas necesidades, comprensiones, diálogos y significados del sujeto social, la vida, su comunidad y el mundo. Las fuerzas creativas, como actos humanos íntimos develan el <sí mismo>, identidad que inviste al sujeto histórico de una “variedad íntima del acto de pensar ...que duda, entiende, afirma, niega, que quiere o que no quiere, que imagina o que siente” (Ricoeur, 1996) con voluntad, intención, asombro, deseo, necesidad y acción que uno “ejerce sobre sí, mediante las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y transfigura” (Vignale S, 2011).

Esta variedad íntima de actos de pensar llamaron poderosamente la atención para visibilizar el reconocimiento de la persona como sujeto frágil, pero a la vez fuerte, sujetos sociohistóricos que se transforman en la solidaridad con otros y con sus realidades, que traman el tiempo con planes, proyectos y utopías, capaces de conservar, redescribir y reinventar la vida humana y el mundo, con asombro, esperanza, sueños, amor, imaginación, subjetividades culturales que entretejen armonía y posibilidad.

Son estos algunos modos de conocimiento de sí mismo, de la identidad de una persona histórica enigmática y hacerla familiar requiere de procesos del modelo del aprendizaje y de la formación del ser humano, conservación, cuidado de la vida y el mundo. Dimensiones que se corresponden recíprocamente entre el orden de “la inmediatez de la reflexión” (Ricoeur, 1996) y la inversión del orden del sentimiento, para convivir y entrar en armonía. Gestos de complejidad y de asombro para ir más allá del territorio (Zemelman, 2003) salir de nosotros mismos, retornar a la intimidad, entrar a la aventura del descubrimiento, la creación de alternativa y enfrentar situaciones adversas. ¿Cómo aproximarse a esa osadía del ser humano? Paradigma alternativo que requiere de llevar la <cabeza erguida>, apertura, atención, mirada, escucha, pensamiento, autoconocimiento, modificación, transformación (Vignale S, 2011) y prácticas pedagógicas creativas.

El poder de las fuerzas creativas develan nuevos rostros y escenarios de comunidad, lenguajes y percepciones que visibilizan rasgos enigmáticos del sujeto social, incluso rutas para el <cuidado de sí> y del <otro> a partir de procesos de asombro, reconstrucción y deconstrucción de significados, con la esperanza de ir más allá de una ráfaga y cuidar que no se oculten (Beuchot, 1996); para pensar, sentir, narrar, actuar y redescubrir nuevas realidades en la formación de maestros en el siglo XXI.

Los retos y desafíos en la formación del ser humano apuntan, por un lado, a buscar procesos cualitativamente diferentes, a desestructurar y/o deconstruir formas de pensamiento y prácticas conservadoras, dar cuenta de sus procesos y avanzar sucesivamente en niveles de mayor complejidad reinterpretar nuevos diálogos y aspirar al logro ético-epistémico de construcción-creación-, posibilidad-sentimiento.

Aspirar a la formación humana creadora desde la formación docente, entretiene el redescubrimiento y comprensión del propio sujeto social, a su sí mismo y al otro, pero también la de ese otro más íntimo que conocemos muy poco (De Praz, 2023). Las fuerzas creativas y procesos de intersubjetividad pueden llegar a constituirse en una de las posibilidades para desarrollar nuevos enfoques paradigmáticos sobre los problemas educativos (Tapia Uribe, 1994).

Esta revuelta que pegó en la fragilidad humana alertó al mundo científico e intelectual, para enfrentar desde el paradigma de las fuerzas creativas, según Edgar Morin (Mateos V, 2021), a una sociedad compleja, interconectada, cambiante, incierta y desafiante. Las coordinadas a nivel internacional reconocieron una vez más a la educación y la formación de educadores, como sistemas de referencia importantes que busquen el desarrollo humano (Venegas, 2017), conservación, cuidado y transformación de la vida y el mundo.

El campo educativo y lo enigmático del proceso de formación docente abrió los marcos teórico-prácticos para replantear la cultura convencional de aprendizaje por la cultura de sí, aquella ruta que permita el reconocimiento del sujeto sociohistórico. Actos formativos que se aproxima desde las voces de estudiantes normalistas, uno de los actores protagónicos que dan cuenta de los procesos de formación docente, para hacer familiar la cultura escolar de las fuerzas creativas. Acercarse a su complejidad requirió emprender nuevas narrativas, mapas, brújula y poesía. Desde este escenario surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se entretienen las fuerzas creativas en el proceso de formación docente de estudiantes normalistas de primer año?

Revisión de la Literatura

En esta corriente de cambio del siglo XXI, cabe preguntarnos ¿Qué tipo de Escuela Normal se necesita? y ¿la presencia de las fuerzas creativas en la formación docente? ¿Qué tipo de diálogo y mirada profundizar juntamente con nuestros estudiantes desde el primer año, para avizorar un nuevo abrazo con la vida? La escuela normal ha caminado históricamente para responder a los desafíos que reclama la complejidad social, entretejida con formas de enseñar y de aprender legitimadas en cada época como rutas epistémico-pedagógico, paradigmas que han constituido una relación entre modelo y arte para enseñar la regla o método y guiar a las demás escuelas (Bazán, 1996).

El transitar histórico desde diversas epistemologías enmarcaron teorías y prácticas de formación para aproximarse al nuevo aprendizaje, procesos que buscaron desde formas de ensayo-error, duda, asombro, reflexión, análisis, explicación, construcción y comprensión arribar a la conquista de la construcción-creación y contribuir en los procesos de revolución científica (Kuhn, 2013), proceso en que se han tejido las <fuerzas creadoras>.

El cultivo de las fuerzas creadoras -para el caso mexicano- se entretejió con prácticas pedagógicas para aprender a producir comunidad, reconocimiento del otro, solidaridad, cooperación, gestión, trabajo con padres de familia y los niños, que dio identidad al maestro líder social. De igual forma en la etapa de la escuela del amor, la paz, justicia social, solidaridad internacional y unidad, emanado del contexto nacional y de la Segunda Guerra Mundial, alertó al mundo sobre formación y prácticas diferentes para explicar, comprender, interpretar, estrechar relaciones sociales y diferencias internacionales y locales. Proyectos educativos que mostraron el destello y timidez de algunas formas de trabajo conjunto que pretendían ir más allá de la práctica instrumental, dominio de medios educativos para la consecución de ciertos fines (Tapia Uribe, 1994).

Las fuerzas creadoras son parte de los detalles de la vida y su cotidianeidad -reto para reaprenderlas-han emergido también en momentos de adversidad, incertidumbre, crisis e irrupción de acontecimientos socioculturales y/o de salud –como la reciente pandemia-, forzando la potencialidad de fuerzas creadoras y su necesidad que en rara ocasión se ponen en juego, para cuidar de sí mismo, del otro, de la vida y del mundo.

La necesidad de las fuerzas creadoras en la actualidad se constituye en alerta y desafío para las Escuelas Normales, que no debe limitarse a ser forzada y esperar a que un evento de conflicto o incertidumbre lo justifique; sino a emerger de lo cotidiano, lo trivial, lo ingenuo,

lo diferente, para despertarlas, hacerlas visibles, cultivarlas como necesidad imprescindible (De Praz, 2023), cuya posibilidad permita vislumbrar otras formas de pensar, imaginar y sorprendernos.

La formación docente ha cuidado celosamente la formación ético-epistémico; sin embargo, si estos procesos han caminado solos o de manera reducida, en la actualidad se hace necesario plantear una unidad entre ellos; es decir, “imaginar un substrato de sujeto en el que tendrían su origen los actos de pensamiento” (Ricoeur, 1996).

Los mapas para aproximarse a los procesos de formación docente han dibujado diversas rutas para fusionar conocimiento y desarrollo humano. Esta relación desafía posturas que ante una sociedad internacional incierta, cambiante, interconectada y compleja, reclaman un viraje en el proyecto de la formación de maestros, que debe al sujeto de las fuerzas creativas, sus narrativas y actos; al ser humano histórico, pensante, constructor, que siente, de voluntad, deseo, intención y acción.

Si bien la Escuela Normal se ha visto, de manera histórica, envuelta en un entramado complejo de relaciones socioculturales, también hay atisbos de una dinámica de trabajo conjunto, solidario, donde converge armonía y prudencia que une y hace convivir las diferencias.

El reto es trazar rutas de constelaciones de cultura escolar, donde intervengan actos creativos de interpretación generacional entre maestros y estudiantes, para permitir la fusión de identidad de diferentes diálogos, búsqueda de nuevos horizontes y la preparación de caminos que aspiren a la gran ruptura.

La Escuela Normal es un espacio y tiempo donde se constituyen las fuerzas protagónicas creativas, de construcción, osadía, sueños, utopías, asombro, descubrimiento, que recupera la singularidad de lo humano, los actos de significado que destellan entre las capas complejas y profundas de los procesos de formación docente.

Metodología

El marco cualitativo permitió desplegar desde la historia oral y de vida, el plano de la comprensión (Necoechea G., 2005) acerca de cómo se entretejen las fuerzas creativas en el proceso de formación docente de estudiantes que culminaron la etapa del primer año, de la Licenciatura en Educación Primaria, ciclo escolar 2022-2023, Plan de estudios 2022 de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (Morelos), en un contexto histórico de reforma curricular singular -por incorporar la autonomía curricular- y con una reciente salida de una crisis de

pandemia que abarcó los años de 2020 a 2022, en un cruce que coincide con la búsqueda a nivel nacional e internacional de nuevos horizontes, rasgos, narrativas y transformación educativa.

Se acudió a los testimonios de los propios estudiantes, a través de entrevistas y ejercicios breves de auto escritura de lo apropiado en el proceso de los dos semestres de primer año.

¿Quiénes son estos estudiantes?, ¿qué tienen?, ¿de dónde vienen?, ¿qué esperan y se espera de ellos?, ¿cómo se apropian de rasgos humanos que nos mueven como seres humanos?, ¿desde qué horizontes culturales tejer los hilos para no reducir, ocultar o cancelar la potencialidad de sus anhelos?, ¿cómo participar desde la intimidad de las fuerzas creadoras de los estudiantes al gran concierto de procesos de transformación social?

Los jóvenes entre las edades de 18 y 20 años son oriundos de diversas localidades al oriente de la entidad morelense, con sus semejanzas y diferencias culturales. Sus narrativas permiten redescubrir su sentir íntimo (Necoechea G., 2005), en el entramado de significados de la formación docente, que van dando forma a los cimientos de actos humanos creativos.

Los estudiantes normalistas -futuros maestros-, cuya voz y experiencia directa y “recordada, es decir, la experiencia mediada por el tiempo, la cultura y la reflexión” (Necoechea G., 2005, pág. 15) expresada en relatos, merece escucharse acerca de cómo se apropian de procesos enigmáticos de transformación educativa, formas donde se entretajan horizontes, esperanzas, posibilidades y actos para construir diferentes prácticas de estar en el mundo; sujetos sociales que decidieron encontrarse con la profesión docente y que dan cuenta de la complejidad educativa más allá de “la verdad de los hechos, para ofrecer la verdad del arte o del corazón” (Necoechea G., 2005, pág. 16)

Resultados

El contexto sociohistórico-cultural del naciente siglo XXI, testigo de procesos de transformaciones de gran impacto para la vida humana, han puesto nuevamente a la comunidad internacional en crisis, tensión, alerta, debate y conflicto, alterando “las características más íntimas y personales de la existencia cotidiana” (Alcazar, 1992, pág. 246), situación que ha provocado búsqueda de nuevos paradigmas (Tapia Uribe, 1994), desafíos y rutas que den esperanza en especial a las nuevas generaciones -jóvenes y niño(a)s- y capacidad de asombro, para dibujar nuevos mundos de coexistencia, interculturalidad, y un mejor rostro de humanidad.

La Escuela Normal también enfrenta la encrucijada en esta corriente de transformaciones socioculturales, dar paso a la novedad (Ducoing W, 2013), la práctica compleja y pro-

funda, movimiento de las fuerzas creativas, su destello en las pequeñas rendijas del trabajo conjunto, el brote de lo emergente, la delicadeza del proyecto de nuestro(a)s estudiantes y la preparación del camino para la gran ruptura (Kuhn, 2013) del acto de formación docente.

Recuperar algunos de los diversos momentos protagónicos-creativos que suceden en la Escuela Normal se focalizaron en la narración de estudiantes de primer año de la licenciatura en Educación Primaria; su relato llama poderosamente la atención, en primera, porque se inician en uno de los proyectos más enigmáticos e importantes de la sociedad (Bourdieu, 2015); en segunda, porque son voces raramente escuchadas, -reportado desde el estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana 1982-1992 (Ducoing & Landesmann, 1996)-, incluso en la intimidad del aula; tercera, porque los jóvenes arriban con rostros de gran subjetividad desbordada en fuerzas creadoras que se entretajan con la esperanza y utopía del gran proyecto de la educación pública; proceso que fusiona horizontes para crear dibujos y rasgos de distintos matices del proyecto humano.

El testimonio experimentado de una de nuestras estudiantes, al entrar por primera vez a una Escuela Normal, relata la mezcla de un estado de confusión al vivir momentos de “fruncir el ceño”, “pensativa”, “preocupada” y ¡asombrada! (De Praz, 2023).

“Al inicio la incertidumbre era mucha, los comentarios de docentes que advertían sobre el impacto de la primera jornada de prácticas me causaban inseguridad, temía que mi temperamento y carácter terminara por arruinar mi jornada de prácticas, y eso fuera una muestra de que no estaba hecha para una carrera tan humanística. Aun así, fue todo lo contrario, la práctica me tuvo maravillada, y me afirmó una vez más que el trabajo que ponía para dar mi mejor esfuerzo siempre daba frutos”. (Velázquez, 2023)

El inicio del primer año en la profesión docente juega un papel estelar en la experiencia académica de los jóvenes estudiantes, principalmente en quienes tuvieron incertidumbre en elegir la licenciatura de sus sueños, y darle forma en la construcción conjunta. Los sueños, expresados en aspiraciones, valores, deseos, preocupaciones; se traducen en actos deliberativos, evaluativos, toma de decisión y actuación conscientes e inconscientes que impactan en la consecución de las metas del individuo (Gottschalk, 1985), (Jung, 2021)(.

“Mis sueños siempre fueron confusos, siendo siempre una alumna de alto rendimiento, me vi cansada de forma prematura por la vida estudiantil... la falta de motivación hizo que no lograra ingresar a mi primera opción, medicina, ¿qué sería de mi vida adulta?... terminé cediendo ante una profesión que era más bien todo lo contrario a lo que esperaba para mi vida”. (Velázquez, 2023).

Sueños, preocupaciones y esperanzas, se entrecruzan con distintos proyectos de vida profesional, fuerzas creadoras que por un lado impulsan y ayudan a avanzar y por otro el

acecho de expectación y ansiedad (Vallejo, 2023), planteando retos para la escuela normal en la tarea de abrir causas que develen el rostro humano, su relación con la complejidad social, consecuencias, riesgos, y la posibilidad de la esperanza, rasgo para tejer el proyecto de la formación humana.

La narración de una de nuestras estudiantes destella la posibilidad de lograrlo, como uno de los cimientos de esperanza, visualizando sueños, de nuevos escenarios.

“Que los niños de hoy, que serán el futuro de mañana, sean diferentes, que más allá de aspirar ser los mejores en todo o ser competitivos sin importar nada ni nadie, tengan la capacidad de preocuparse por el otro, que traten a las personas por igual, sin distinción alguna”. (Becerro, 2023).

La utopía como disposición para la creación de alternativas (Zemelman, 2003), también se entrama en la incertidumbre, imaginación y necesidad del posible proyecto profesional y de vida de nuestras estudiantes; el proyecto educativo, los anhelos y un gran amor por la humanidad. Por ello el reto para estar atentos a la observación sobre sí mismo, visualizar prácticas y escenarios posibles; articulado a la profesión-docente—entramado con el sí mismo y el otro, interpretar la postura, hablar, mirar, escuchar, actuar, narrar (Ricoeur, 1996) y el sentido enigmático y verosímil (Beuchot, 1996) de su profesión; para caminar y dialogar, con los otros, la vida y el mundo.

“Entrar a la licenciatura supuso romper con todas las ideas que tenía sobre mí misma, al hablar ... interrogantes... inconformidad... malestar... sorpresa... esta carrera me ha encantado, más aún las jornadas de prácticas. Me hace pensar en lo mucho que me gustará mi trabajo, y que podré ser un miembro útil en la sociedad...” (Velázquez, 2023).

Los estudiantes de primer año comparten la sensibilidad de arribar cada día “como si fuera la primera vez” (Taylor & Bogdan, 1987) fusionando tradiciones de manera conjunta con los formadores, para <asombrarse> y <descubrir> el encanto de “los millares de acontecimientos fugaces” (Jackson, 2001) del proceso de formación docente en la Normal y Primaria.

“Los maestros me otorgaron herramientas para mejorar mis habilidades, lo que causó en mi persona un asombro y admiración hacia los maestros de la Escuela Normal, pues ellos, con más experiencia y sabiduría, nos conducen a lo desconocido, de manera que nos sintamos seguros al hacer algo nuevo”. (Becerro, 2023).

La experiencia narrativa de nuestra estudiante muestra la actitud y necesidad de apertura a la posibilidad en el acercamiento de la profesión docente, un sentir que sorprende por su posibilidad, esperanza y utopía.

“Ha sido asombroso, ya que cada acercamiento es nuevo y con ello adquiero nuevas experiencias que posteriormente me ayudan a comprender cada vez más a

los estudiantes, cada contexto es diferente: rural, indígena o tiempo completo, lo que permite abrirnos a panoramas desconocidos y saber lo que existen, acercándonos al mundo real, sin filtros”. (Becerro, 2023).

Abrirse desde el primer año, con una ruta definida -el potencial de las fuerzas creadoras- poco a poco, con pequeños acercamientos y asombrarse siempre, cobra sentido la necesidad del descubrimiento (Durkheim, 1947), como motor para caminar en la aventura de búsqueda de prácticas complejas y profundas desde el despliegue del rasgo humano (De Praz, 2023), replantear el proyecto educativo de la profesión docente.

El desplazamiento de la Escuela Normal a la Escuela Primaria involucra procesos de comprensión, reconocimiento, reconstrucción, interpretación y deconstrucción sobre el acto de intervención, que se abre desde la postura y mirada del sí mismo y del otro; un encuentro complejo, de praxis, de encuentro humano.

“Siempre me dio temor estar con los más pequeños a causa de que son más hiperactivos, les cuesta atender órdenes... pero en un momento de las prácticas que realizamos en la escuela de Tepantongo decidí estar con primeros años, puedo decir que me gustó bastante y ahora mi percepción es diferente, además pude desarrollar más la paciencia, el amor, la empatía y el compromiso que requiere esta gran profesión”. (Becerro, 2023).

Las fuerzas creadoras están presentes en el proceso de la formación docente, su potencial late en cada estudiante y docente, poner atención en ellas y redescubrirlas es imprescindible para escudriñar el quién del sujeto social. Su mapa tiene la posibilidad de construir uno de los cimientos ético-epistémicos básicos desde el primer año de la Escuela Normal, es una ruta para integrar en los procesos de transformación de la profesión docente, el cuidado de sí, del otro, la vida y el mundo.

Discusión

Retomando las preguntas del marco teórico y los testimonios de las estudiantes de primer año, es posible pensar en el poder de las fuerzas creadoras como paradigma que irrumpa en los procesos de formación docente. Es una cuenta pendiente en la historia de la educación y profesión docente en México. Anunciada como necesidad después de la Segunda Guerra Mundial, brotó la escuela del amor, la paz, justicia social, solidaridad y unidad (Bazán, 1996), (Arnaut, 1996), (Gómez, s/f), (SEP, 1947), un proyecto fugaz cuya luz aún sigue destellando lejanamente. Este destello es especial, porque refleja rasgos de la intimidad humana que reclaman emerger.

Senderos de sueños, amor, esperanza, utopía, asombro, imaginación y posibilidad que redescubren al sujeto social, indispensable en el reencuentro con los sueños y necesidades de

la urdimbre cultural. Rasgos imprescindibles para develar diferentes formas de estar consigo mismo, con los otros, la vida y el mundo, y así poder enfrentar nuevas rutas de construcción alternativas y con ello, una realidad, aunque incierta, se visualice entre la certeza y la esperanza.

La potencialidad del proyecto de las fuerzas creadoras se inserta en el desarrollo de nuevos enfoques paradigmáticos sobre los problemas educativos (Tapia Uribe, 1994) y de transformación de la formación docente. Plantea un acercamiento a la inteligibilidad de nuevas miradas y actos que visibilicen a los niños, jóvenes, adultos, personas mayores y a la propia comunidad desde un acercamiento íntimo, de fusión de necesidades, de sentidos y de sueños, con apertura, escucha, habla, lecciones de amor, trazo de caminos nuevos, impulso y un gran asombro.

Conclusiones

Ante la corriente de complejidad y transformaciones socioculturales a nivel mundial, la Escuela Normal tiene que acercarse al sujeto social, no puede distanciarse ni mucho menos abandonarlo. Está en juego que otras fuerzas sociales lo arrastren a dimensiones poco favorables; ante ello vale la pena poner atención a las fuerzas creativas, para caminar con ellas en el cuidado de la vida humana, el cuidado de sí y del otro.

La ruta de escuchar la narración, sueños, esperanzas, utopías, asombros, amor a la profesión docente, desde el relato íntimo de nuestros estudiantes de primer año, requiere <abrir los ojos>, una <escucha en serio>, lo más cercana posible para escuchar su respirar e intimidad de su sentimiento: "... Se lo ruego... se lo suplico, deje que yo tenga la profesión con la que sueño...déjeme que sea maestro" (Rivera Sandoval, 2020).

Referencias

- Alcazar, J. (1992). Las consecuencias de la modernidad, de Anthony Giddens. *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy*, 245-249.
- Alvídrez R., S. (29 de Septiembre de 2013). Vivan con causa y no caigan en el consumismo implacable: el mensaje de Noam Chomsky y Pepe Mujica. *El País*.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. México: CIDE.
- Bazán, M. (1996). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Becerro, K. (30 de Agosto de 2023). Las fuerzas creativas. (L. Caballero, Entrevistador)
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hermeneútica analógica y ontológica*. México: CIDHEM.

- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En M. Barbut P., *Problemas de la estructuralismo* (págs. 135-182). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- De Praz, N. (2023). *Fenomenología de la sorpresa*. México: Sb.
- Ducoing W, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing, *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (págs. 9-23). México: UNAM.
- Ducoing, P., & Landesmann, S. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Escribanía SA de CV.
- Durkheim, E. (1947). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La pleyade.
- Gómez, N. (s/f). *México en el mañana. Vol.III. Simposium Educación para el desarrollo*. México.
- Gottschalk, M. (1985). *Cómo comprender y analizar sus propios sueños*. México: AdaMex.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jung, C. (2021). *Conflictos del alma infantil*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Mateos V, M. (7 de Julio de 2021). Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin. *La Jornada*. Obtenido de www.lajornada.com.mx
- Necoechea G., G. (2005). *Después de vivir un siglo. Ensayos de historia oral*. México: INAH.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rivera Sandoval, A. (20 de Septiembre de 2020). Maestrillo de pueblo. *Poesía. s/e*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Tj1MegUiqr8>
- SEP. (1947). *Estudios acerca de la educación fundamental en México*. México: SEP-UNESCO.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca: CRIM UNAM.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Vallejo, I. (30 de Agosto de 2023). La caja de Pandora. *Milenio Edición Hidalgo*, pág. 27.
- Velázquez, R. (30 de Agosto de 2023). Las fuerzas creativas. (L. Caballero, Entrevistador)
- Venegas, M. (13-35 de Enero-abril de 2017). Devenir Sujeto. Una aproximación sociológica. *Convergencia*, 13-36.
- Vignale S, P. (25 de Marzo de 2011). *Google*. Obtenido de www.uma.es/contrastes/pdfs/017/Contrastes-XVII-17.pdf

Zemelman, H. (2003). *Integración y tendencias en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores SRL.

Capítulo 13. La maleta didáctica viajera: Un mundo de posibilidades para aprender.

Tania Torres Vázquez
Nancy Emireth Montaña Campos

Normal Rural Luis Villareal “El Mexe”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.13

Resumen

El propósito de este trabajo es comunicar los resultados del diseño de una maleta didáctica viajera, que se entiende como un conjunto de materiales didácticos acompañados de fichas técnicas y un diario de campo, las cuales servirán a los docentes en formación durante sus jornadas de práctica educativa en las escuelas primarias a las cuales sean designados. Este proyecto ofrece una alternativa motivadora e innovadora para los docentes en formación y para los estudiantes de básica que sean atendidos, ya que, sirve para que los primeros tengan material disponible para trabajar diferentes contenidos o actividades que les permitan generar un aprendizaje significativo en los segundos. El muestreo utilizado fue intencional, no probabilístico, se analizaron los datos en tablas de categorías, se describe el contenido de la maleta y la forma de elaboración.

Palabras clave

Docentes en formación, innovación, maleta didáctica, práctica docente.

Introducción

Este proyecto es conveniente debido a que ofrece una alternativa motivadora e innovadora para los docentes en formación y para los estudiantes de básica que sean atendidos, ya que, sirve para que los primeros tengan material disponible para trabajar diferentes contenidos o actividades que les permitan generar un aprendizaje significativo. La investigación es de trascendencia puesto que plantea una forma diferente de trabajar la práctica educativa, a través de diferentes materiales, dichos materiales didácticos son de importancia debido a “la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta” (Murillo, 2017). Los beneficiarios de la investigación son los docentes en formación, los docentes titulares y los estudiantes de educación básica.

El problema que ayuda a resolver es el de preparar al docente en formación con diversas estrategias, técnicas y actividades que le permitan desarrollar su práctica educativa de forma creativa e innovadora. La práctica docente, es un problema eminentemente práctico, por lo que se plantea tener material concreto, con bases teóricas que permita a los docentes en formación generar aprendizajes significativos. Los resultados serán generalizables en la práctica educativa de docentes en formación en condiciones similares a los de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” ENRLV.

El concepto que se propone es el de maleta didáctica viajera, que se entiende como un conjunto de materiales didácticos acompañados de fichas técnicas las cuales servirán a los docentes en formación durante sus jornadas de práctica educativa en las escuelas primarias a las cuales sean designados. De acuerdo con la revisión de la literatura, las maletas didácticas han sido utilizadas en la enseñanza de la historia, las artes, las ciencias naturales y las maletas viajeras en el apoyo a visitas guiadas en algunos museos, en este proyecto se pretende hacer una fusión de ambas maletas ,antes mencionadas, puesto que el contenido será material didáctico de diferentes asignaturas, hasta el momento español, matemáticas e historia, que los docentes en formación llevarán a las diferentes escuelas de práctica.

Revisión de la Literatura

Para iniciar este apartado y mejor comprensión del tema se deben definir dos conceptos muy importantes, la pedagogía y la didáctica ¿Por qué? Este proyecto pretende hacer un análisis de la enseñanza de una disciplina enfocándose en los recursos tanto teóricos como prácticos por lo que definir ambos términos se considera prudente para establecer claridad.

La diferencia entre didáctica y pedagogía radica en sus enfoques y alcances dentro del ámbito educativo. Se debe aclarar que, un concepto no es una noción o una idea, de acuerdo con Deleuze y Guattari (citado en Zambrano Leal, 2015):

...todo concepto tiene componentes y se define por ellos, todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección. Todo concepto remite a un problema, a problemas sin los cuales no tendría sentido y que no pueden, ellos mismos, ser despejados o comprendidos sino en la medida de su solución (1991: 21-37).

Aunque ambos conceptos están relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen significados y enfoques ligeramente diferentes.

Tabla 13.1

Aspectos	Didáctica	Pedagogía
Definición	Para Díaz Barriga la didáctica se ha estructurado históricamente como una disciplina con varias singularidades enfocadas en la atención de los problemas de la enseñanza en el salón de clases. (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 1998)	Para Freire es un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y emancipador en el que los estudiantes se reconocen como sujetos históricos y participan activamente en la construcción de su conocimiento, promoviendo así la conciencia crítica y la transformación social. (Freire, 1970)
Enfoque	Teórico-práctico.	Teórico y conceptual.
Aplicación	Facilitar el aprendizaje efectivo a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas. Diseña estrategias que se adapten a las necesidades y características individuales de los estudiantes.	Comprender la naturaleza del proceso educativo y sus implicaciones filosóficas. Reconoce la diversidad de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.
Autores relevantes	Díaz Barriga Habermas Kuhn	Paulo Freire Maria Montessori

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 1998 y Freire, 1970.

En el ámbito educativo los conceptos de pedagogía y didáctica son esenciales, es por ello que para poder comprender de qué forma son empleados, sobre todo porque el proyecto

que se presenta se denomina “Maleta didáctica viajera” y más adelante se puede observar que en algunas experiencias se denomina Maleta pedagógica, por ello es necesario analizar las diferencias más significativas en su enfoque y aplicación.

Por un lado, la pedagogía aborda cuestiones como los objetivos educativos, los principios de aprendizaje y el propósito de la educación, centrándose en la teoría y la investigación para comprender el proceso educativo en su conjunto y el impacto de este en la sociedad.

Mientras que la didáctica se enfoca en la aplicación práctica de los métodos de enseñanza, diseñando estrategias específicas para impartir conocimientos y el desarrollo efectivo de habilidades. Incluyendo cuestiones como la planeación de aulas, la motivación de los estudiantes y la evaluación de su progreso. En otras palabras, la pedagogía es la encargada de buscar las respuestas a las preguntas filosóficas presentes en el proceso educativo y la didáctica es responsable por el uso de métodos para la construcción del aprendizaje dentro del aula.

En resumen, la didáctica se enfoca en los métodos y técnicas de enseñanza, mientras que la pedagogía tiene un enfoque más amplio y teórico de la educación en general. La didáctica se ocupa de la aplicación práctica de la enseñanza en el aula, brindando herramientas y directrices para los docentes, mientras que la pedagogía se preocupa por la reflexión teórica y la mejora de la educación en todas sus facetas.

Por lo tanto, se considera más conveniente llamar Maleta didáctica viajera a este proyecto, pues como se ha mencionado, se centrará en herramientas para enseñar en el aula, que claro se despenden de un enfoque teórico pero que son muy prácticas. La parte de viajera, tiene que ver con la movilidad que tendrá la maleta acompañando a los docentes en formación a lo largo de la carrera y que en cada semestre irá incrementando el material didáctico que contiene, de acuerdo a las asignaturas del plan de estudio y a los diferentes referentes teóricos que se discutan la escuela normal.

Cabe señalar que las maletas didácticas viajeras ya se utilizan en algunos espacios, como, por ejemplo, algunas bibliotecas y organizaciones culturales ofrecen maletas viajeras como parte de sus servicios. Por ejemplo, la Biblioteca Municipal Rafael Azcona se ha unido a la iniciativa de las “Maletas viajeras” para apoyar a las personas prescriptoras de lectura. La Red Cultural del Banco de la República en Colombia ofrece diferentes maletas temáticas, como la maleta viajera de música para la primera infancia, la maleta viajera “La paz se toma la palabra” y la maleta viajera del Bicentenario.

Algunos conceptos de maleta didáctica se encuentran en Armengol Díaz (2000) cuando afirma que:

El formato de maleta didáctica, suele funcionar en servicio de préstamo a partir de los museos o de empresas de recursos didácticos que las gestionan. Una maleta didáctica puede incluir todo tipo de materiales susceptibles de ser utilizados en el aula con el objetivo de introducir contenidos procedimentales, incidiendo a su vez en los contenidos conceptuales previamente adquiridos (p.109).

De esta forma, Fernández Cao y Martínez Díez (2006), hacen alusión a la utilidad educativa que puede tener una maleta dentro de un aula, abriendo nuevas posibilidades para desarrollar propuestas educativas:

Se puede trabajar el viaje por medio de visualizaciones, por medio de relatos, o dejar que cada persona haga su propio viaje. El viaje se puede representar por medio de la pintura, de una instalación, de un comic, de un vídeo. Un elemento que suele simbolizar mejor el viaje es la maleta, algo que pueda estar cargado de sueños y desengaños, que físicamente puede ser de cartón, cuero, tela o aluminio. La maleta al estar cerrada puede encerrar consigo un secreto, un misterio bajo su apariencia cotidiana.

Al abrirla nos puede sumergir en un mundo improbable. Proponemos el crear nuestras propias maletas y llenarlas de aquellos objetos y deseos que servirán para realizar ese viaje real o imaginario. O también se pueden crear maletas para personas imaginarias, para viajes sin regreso, para decir adiós a aquello que no nos gusta (p.204-205).

Estas maletas viajeras son una estrategia didáctica que tiene como objetivo concienciar a docentes, niños y padres de la importancia de la lectura y hacer de los libros un medio de aprendizaje. Además, se pueden encontrar maletas didácticas y viajeras en diferentes centros culturales y educativos, que ofrecen servicios de préstamo de bibliografía y actividades relacionadas.

Metodología

El supuesto de investigación del proyecto es que: La maleta didáctica viajera es una estrategia para fortalecer las habilidades de los docentes en formación durante sus prácticas educativas, así como proponer una nueva herramienta de complementación al trabajo del docente en ejercicio.

Población y el contexto

La población con la que se ha trabajado el proyecto es con la comunidad de docentes en formación de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal (ENRLV), en el Estado de Hidalgo, México, con la segunda generación a partir de la reapertura, que se encuentran en tercer semestre actualmente, pero el proyecto se inició con ellos cuando cursaban segundo semestre.

La ENRLV, es una normal que tiene tradición en la formación de docentes rurales

en México, sin embargo, en 2006 cerró sus puertas debido a un “receso” de las autoridades educativas y gubernamentales, dicho receso termino en mayo de 2019, cuando el presidente de la República hizo el acto de reapertura.

A partir de ese año se iniciaron los trabajos para la reapertura de la normal tal y como venía funcionando hasta 2008, pero hasta el momento no se ha logrado concretar, ya que, las instalaciones están en remodelación y por lo tanto los estudiantes toman clase en instalaciones prestadas por escuela vecinas, la plantilla docente no está completa y falta el equipamiento de aulas y talleres, a pesar de esto y con la voluntad de estudiantes y docentes por concretar la reapertura, se realizan los trabajos académicos que corresponde de acuerdo al plan y programa de cada generación de estudiantes, que cabe señalar que ya son tres, la primera generación lleva el plan 2018 y las otras dos 2022, el primero es un plan en liquidación y el segundo es el plan vigente y articulado con el Programa de la Nueva Escuela Mexicana.

Como se mencionó en un inicio la generación que se consideró para este proyecto es la segunda, pues de acuerdo con el semestre en el que se encontraban eran los que en su práctica educativa entran a las escuelas primarias y en la segunda jornada del semestre ya se presentan a un grupo de estudiantes de educación básica. Se eligieron dos de los cuatro grupos de la generación, debido a que son los que fueron asignados para impartirles la asignatura de “Acercamiento a prácticas”, que pertenece al trayecto formativo de práctica profesional y es desde la cual se genera el proyecto, dando continuidad en el tercer semestre, con la asignatura de “Enseñanza de la historia” que pertenece al trayecto de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar; se considera que ambos trayectos son fundamentales en el quehacer docente y que permiten el desarrollo del proyecto, cuya finalidad es construir una maleta didáctica viajera, que se pueda llevar a varios lugares y que contenga material didáctico para español, matemáticas e historia, diferentes dinámicas o pausas activas para fortalecer las habilidades de los docentes en formación durante sus prácticas educativas.

El contenido de la maleta en el segundo semestre estaba constituido por actividades de español, matemáticas y pausas activas, para el tercer se pretende que se complemente con material para historia, por tanto, se espera que sucesivamente a lo largo de la formación inicial del futuro docente la maleta vaya sumando materiales.

Muestreo

El muestreo utilizado en esta investigación está dividido en dos vertientes, por un lado los docentes en formación y en el otro extremo los docentes titulares.

En el caso de los docentes en formación el muestreo utilizado fue intencional, no probabilístico, ya que, se trató de seleccionar participantes basados en criterios específicos,

en este caso el semestre, la licenciatura, la habilidad de los estudiantes para elaborar material didáctico y el interés en participar en el proyecto. Este tipo de muestreo es común en estudios que buscan explorar la diversidad de perspectivas en una población específica (no estadístico), presentando el método para dicha selección. De igual manera, se debe de presentar el proceso de saturación de categorías.

En cuanto a los docentes titulares los métodos y/o técnicas a utilizar serán entrevistas semiestructuradas y la encuesta, a través de un breve cuestionario para encontrar las intenciones de sus acciones, además se hará uso del análisis estadístico.

Se eligió la entrevista semiestructurada considerando que es una técnica de recolección de datos en la que el investigador tiene una guía de preguntas previas, pero también puede explorar más en profundidad los temas que surjan durante la conversación con el entrevistado. Además, permite obtener información detallada, lo que la convierte en una herramienta valiosa en la investigación social.

Según Creswell, 2007 (citado en Díaz-Bravo, et. al) “Las entrevistas semiestructuradas permiten una flexibilidad suficiente para que los investigadores puedan explorar temas importantes no identificados previamente durante el curso de una entrevista”. Respecto a la encuesta, es una de las técnicas más comunes utilizadas en la investigación social para recolectar datos a gran escala. Consiste en la elaboración de un cuestionario estandarizado que se aplica a una muestra representativa de individuos. Esta técnica permite obtener información cuantitativa y comparar respuestas de manera sistemática.

Resultados

La entrevista semiestructurada consta de cinco ítems: diagnóstico, maleta didáctica viajera (2), contexto y temáticas; respecto al diagnóstico, se solicitó que los docentes con base en su experiencia mencionaran la disponibilidad de materiales para el desarrollo de actividades, posteriormente se solicitó hicieran una proyección de la posible creación de una maleta didáctica viajera que contenga materiales didácticos, lo elementos que debía contener, considerando el contexto y los materiales propios de la región, considerando las temáticas en los diversos campos formativos, en las que más se requiere de este tipo de materiales. La entrevista fue aplicada a cinco docentes de educación básica que desempeñan sus labores en distintos municipios del estado de Hidalgo (Francisco I. Madero, Tizayuca, Zimapan, La Misión y San Agustín Tlaxiaca), estos municipios cuentan con regiones rurales.

Diagnóstico

Expresado por la totalidad del colectivo docente entrevistado, se afirma que existe una falta de material didáctico a disposición de uso en las aulas. El material que sugieren adolece, es material que pueda ser usado en los múltiples campos formativos (como pelucas, vestimentas, accesorios, dados, pintura, pirinola etc.) así como aquel que se enfoque a uno en específico.

Maleta didáctica viajera

En la posibilidad de elaborar una maleta didáctica viajera para el proceso de aprendizaje – enseñanza, las y los docentes consideran como un recurso viable su creación y uso, y en ella además de incluir el material didáctico, sumarían un cuaderno anecdótico en el que detallen las experiencias del uso de la maleta didáctica viajera; el plasmar las experiencias, sugiere un docente, no solo sería tarea de la maestra o maestro sino también de las y los alumnos y probablemente de otros actores usuarios de esta como la familia de las y los estudiantes.

Contexto

El uso de la maleta didáctica viajera se propuso al docente como una herramienta contextualizada para su mayor efectividad y en ese rubro las y los docentes titulares entrevistados hacen la puntualización en su totalidad del uso de materiales reciclados que las y los estudiantes tengan en casa, que puedan servir como materia prima para elaborar otro producto o bien puedan ser usados tal y como están; ejemplifican el uso de materiales moldeables (plastilina, masa, arena etc.), cajas y en un caso se especifica el uso de madera debido a que la zona es productora de esta materia.

Temáticas

La selección de tópicos sobre los que se diseñarían los materiales de la maleta estaría determinada, de acuerdo a las y los docentes entrevistados, en un primer momento por el campo formativo en el que se utilice, definido este, se continua por los aprendizajes específicos que se pretende adquieran las y los alumnos, en este sentido enfatizaron las temáticas relacionadas con hechos históricos, habilidades de lectoescritura y habilidades matemáticas.

En cuanto a la creación de la maleta con base en los resultados de las entrevistas se consideran pertinentes los siguientes requerimientos para contenido de la maleta didáctica viajera Tabla 13.2.

Tabla 13.2

Requerimiento	Descripción	Material (características de composición)
Diario de campo	Registro escrito del uso de la maleta didáctica con categorías de análisis establecidas (clima de clase, actitud y motivación, estrategias, transferencia de conocimiento e incidentes).	Se sugiere el uso de un cuaderno, que sea dividido en correspondencia a los ejes de análisis. Debe tener una portada, encabezados por día en los que se incluya número de alumnado presentes, campo formativo, fecha, grado.
Material didáctico	El material didáctico debe estar en proporción de tres materiales por temática (hechos históricos, habilidades de lectoescritura y habilidades matemáticas).	El material didáctico debe ser de creación original, su creación debe estar contextualizada y los materiales que se usen para fabricarlos tienen que ser preferentemente reciclados y tomando en cuenta los recursos de los que disponen en su región.
Fichas técnicas	En relación con cada material didáctico debe existir una ficha que contenga: nombre del material, temática a la que pertenece, edad para la que se sugiere, instrucciones, propósito y posibles variantes de uso.	La información requerida debe estar concentrada en una ficha blanca de trabajo que ha de ser plastificada posterior al llenado, de igual forma se recomienda seriar las fichas para mayor facilidad de identificación con el material didáctico.

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a los resultados de las entrevistas.

Discusión

La creación y uso de una maleta didáctica viajera resulta pertinente en el ámbito rural ya que es un escenario que presenta retos en lo referente a la disponibilidad de recursos para el aprendizaje, por lo que proveer de este tipo de insumos que además puedan ser transportados plantearía un valioso recurso. De acuerdo con el INEGI en el censo realizado en el año 2020, el 21% de la población en México vive en un entorno rural, las cifras anteriores nos ofrecen así un panorama de la necesidad de proveer de móviles de aprendizaje al ambiente rural; construir los materiales específicamente para ambientes rurales es un aspecto central es pertinente elaborarlo de acuerdo a las características de acceso, infraestructura y metodológicas (Parra Zuleta & Ramírez Flórez, 2023).

Parra y Ramírez nos exponen un proyecto de maleta viajera ejecutado en un contexto rural colombiano en este caso solo para saberes científicos obteniendo resultados favorables y a su vez ofreciendo recomendaciones como brindar tiempos considerables en ciclos de intervención relacionados con proyectos. La maleta en presentación regular es un recurso

mayormente explorado en temas de historia esto como alternativa de enseñanza frente a lo usado tradicionalmente tal es el caso de la propuesta hecha por María López Zurita en el contexto de la educación primaria en España. En otro escenario menos controlado e informal encontramos a la llamada maleta pedagógica, se utiliza este recurso para la enseñanza en los museos, se brindan recursos de aprendizaje para niños durante las visitas al recinto, esta implementación se tiene documentada en el Museo Nacional de Machado de Castro ubicado en la ciudad de Coímbra Portugal.

La propuesta en el caso específico de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal “El Mexe” que aquí se expone, plantea abordar tres temáticas (lenguaje, matemáticas e historia) y con base en ellas dotar de recurso a las y los estudiantes normalitas para el uso de la maleta didáctica viajera en un ambiente de estricta formalidad como lo son las escuelas primarias de la región, principalmente del municipio de Francisco I. Madero, el uso de la maleta se realizaría durante las jornadas semestrales de prácticas profesionales; como se deja vislumbrar en el planteamiento anterior se busca establecer un proyecto a largo plazo que se irá nutriendo con los resultados obtenidos en cada jornada, para ello es que se especifica la documentación del proceso tanto de creación como de uso.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede señalar que la maleta didáctica viajera, causo aceptación entre los estudiantes, los docentes titulares de las escuelas primaria y los directivos. Los docentes colaboraron con las entrevistas y preguntaban si se les obsequiaría la maleta. Los estudiantes mostraron su creatividad al momento de realizar los materiales didácticos de la maleta.

Algunas de las dificultades que presentaron los estudiantes al momento de la elaboración de la maleta fue la falta de recursos, pero lo subsanaron con creatividad y materiales reciclados o de bajo costo. Las limitaciones de los docentes que colaboraron con la entrevista es que en algunos casos no fueron muy claros sobre las temáticas y los materiales que plantean no requieren elaboración.

Otra limitación fue el tiempo, pues debido a algunas actividades propias de la actividad estudiantil, los colaboradores estudiantes no pudieron concluir con la recolección de datos para hacer una valoración del uso y realizar un rediseño en caso de ser necesario, por lo que esta actividad quedo pendiente para la siguiente jornada de prácticas que será en el semestre febrero-julio 2024.

Cabe señalar que los materiales diseñados para esta maleta fueron presentados en la primera y segunda feria de material didáctico llevadas a cabo a final del semestre 2023-1 y

2023-2, en el último semestre se realizó una evaluación del material por parte de los docentes titulares, los tutores de la escuela normal y los docentes de acompañamiento de la feria, por lo que la sistematización de esta información aún está pendiente y se considera que puede ser una fuente de información para mejorar el proyecto.

Referencias

- Aguilar Medina, L. Y., & Triviño Bravo, C. P. (2015). Maleta didáctica: Armandillo juguetes, un concepto para integrar el juego y la práctica artística en procesos formativos de primera infancia. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias y educación.
- Álvarez Domínguez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender: teoría de la educación en el EES. Maletas educativas como recurso didáctico. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 505-532.
- Álvarez Domínguez, P. (s.f.). El arte de enseñar y aprender historia de la escuela a través de maletas histórico-educativas. 267-276.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz Barriga Arceo, & G. Hernández Rojas, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista (págs. 69-112). México: McGraw Hill.
- Díaz-Bravo, L. T.-G.-H.-R. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica. Scielo, Vol. 2, No. 7.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Nueva York: Seabury Press.
- García Rubio, A. I. (2000). La Maleta Pedagógica: un proyecto educativo para el Museo Nacional de Machado de Castro. IMAFRONTE, 85-102.
- Herrero Pérez, M. (s.f.). Diseño de una maleta didáctica: el cuerpo el arte y la identidad. Palencia, España: UVA.Palencia.
- López Zurita, M. (2019). La maleta didáctica: un recurso motivador en el aula de Primaria. Propuesta para la enseñanza de la historia. Almería, España: Universidad de Almería. Facultad de educación.
- Marín-Arguello, L. K. (Volumen 10 (1) Enero - Junio de 2019). La maleta viajera de Euclides, como estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento espacial y los sistemas geométricos., 10 (1), . Eco Matemático, 76-86.
- Murillo, G. V. (2014 de Junio de 2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. La Paz, Bolivia.
- Parra Zuleta, C. A., & Ramírez Flórez, Y. A. (2023). La maleta viajera: material didáctico para el desarrollo de habilidades científicas en el contexto rural. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de educación.

Zambrano Leal, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. Praxis y saber. Revista de investigación y pedagogía. Maestría en educación. Uptc, 45-61.

Capítulo 14. El potencial del TEAM-TEACHING en la asesoría inicial para la elaboración de tesis.

Irma Pérez Casillas
Ruth Montes Martínez
Arlene Portugal Toro
Juan Ramón Prado Salazar

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.14

Resumen

La asesoría de tesis toma un rol fundamental en el trabajo de titulación de los futuros docentes. El acompañamiento que un alumno recibe de su asesor de tesis contribuye en su crecimiento académico y profesional. Esta investigación cualitativa con diseño fenomenológico tuvo como objetivo: comprender cómo los estudiantes y docentes experimentan este proceso de asesoría inicial para la elaboración de tesis al trabajar con la estrategia de team-teaching. Se efectuó con una muestra de cuatro docentes y seis alumnos. Se utilizó la técnica de observación y entrevista. Los resultados muestran que el team-teaching como estrategia pedagógica aporta beneficios sustanciales en cuanto a cooperación y colaboración entre los docentes y ofrece una alternativa de asesoría diferente a la tradicional para la elaboración de tesis.

Palabras clave

Elaboración de tesis, formación inicial, team-teaching, titulación

Introducción

La formación de la competencia de investigación es importante en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria con el fin de promover la autonomía en los estudiantes, así como proporcionarles las competencias básicas necesarias que contribuirán en el desarrollo de su futuro proyecto de tesis (Juárez y Torres, 2022). Dentro de la formación integral del alumnado de educación superior, el desarrollar habilidades de investigación no sólo les ayudará a ser autónomos, sino que también impactará en los ámbitos social y laboral.

El plan de estudio 2018 para la formación de profesores, publicado en el Acuerdo 14/07/18 (D.O.F, 2018), contempla, dentro de la Malla Curricular, el curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (cuatro horas) y el curso Probabilidad y Estadística (seis horas). Sin embargo, los alumnos llegan a séptimo semestre con carencias en cuanto al conocimiento de la investigación y el desarrollo de sus habilidades para ello; esto implica que el asesor de trabajo de titulación debe llevar a cabo un diagnóstico para que, con base en los resultados, se efectúe una revisión de temas clave antes de dar inicio con la elaboración del documento de titulación.

En consideración con lo anterior, un grupo de docentes recurrió a la implementación de la estrategia de team-teaching con la finalidad de proyectar el trabajo en equipo entre asesores de titulación para impulsar el desarrollo de habilidades básicas de investigación en los estudiantes. A partir de esto, la investigación tuvo como objetivo: comprender cómo los estudiantes y docentes experimentan la implementación del team-teaching como estrategia para la asesoría en la elaboración de tesis.

Revisión de la Literatura

El proyecto de investigación y su informe final, es un requisito para obtener un título (Oyola-García, 2015). Para desarrollar las habilidades investigativas durante la formación inicial como docente, el estudiante debe recibir el acompañamiento de un docente para identificar, en el contexto de educación primaria, las problemáticas que se presentan dentro del aula y en la escuela misma; esto le permitirá reflexionar sobre los temas susceptibles de ser investigados para iniciar la construcción del documento de titulación, (Correa, 2017). El incentivo a la investigación para la generación de tesis depende de los asesores; deben estar en una continua y abierta cooperación con los estudiantes (Vega et al., 2022). El profesor como responsable de guiar al estudiante en la elaboración del estudio (Bejarano & Esteban, 2021). La intención es que los estudiantes logren las competencias investigativas necesarias para desarrollar y presentar una tesis, (Mayta-Tristán, 2016).

El desarrollo de competencias de investigación permitirá usar los resultados de la investigación para profundizar en los procesos de aprendizaje de los alumnos; de esta forma la orientación es relevante para que el estudiante construya el documento de titulación. El objetivo es fomentar que los futuros profesores sean profesionales reflexivos y críticos (Jyrhämä, 2006, citado en Niemi, 2015, p. 6). El asesor juega un rol importante en el proceso del aprendizaje colaborativo; transmite conocimiento y proporciona capacidad de crear e investigar de forma colaborativa a sus estudiantes (Ruiz et al. (2015, citado por Vega et al., 2022).

Las habilidades investigativas como la observación, clasificación e inferencia, habilidades para el análisis, síntesis, y elaboración de trabajos de investigación, establecidas como habilidades primarias, son indefectibles para la enunciación de hipótesis, manipulación de variables y la interpretación de datos (Figueroa et al., 2020). Las habilidades investigativas tienen como objetivo difundir la información existente y coadyuvan a que el estudiante de educación superior desarrolle las competencias para el aprendizaje permanente necesario para la actualización del conocimiento y desarrollo de habilidades. Bajo esta premisa, se delimita el proceso de la formación en la investigación con la guía de un maestro que dirige y orienta a sus discentes como agentes investigadores (Viteri & Vázquez, 2016).

El team-teaching como opción pedagógica

El team-teaching se plantea como una opción pedagógica para la asesoría de titulación con estudiantes de licenciatura. La enseñanza en equipo implica que un grupo de profesores trabaje de forma decidida, regular y cooperativa para ayudar a un grupo de estudiantes a aprender. Como equipo, los profesores trabajan juntos para establecer los objetivos de un curso, diseñar un programa de estudios, preparar planes de clases individuales, enseñar juntos a los estudiantes y evaluar los resultados (Buckley, 2000). La enseñanza en equipo ofrece oportunidades para que los profesores aprendan de otros expertos y, a su vez, se conviertan en mejores académicos (Hoa, 2022). Aunque la asesoría de tesis tiene la particularidad de ser individualizada, el team-teaching se convierte en una opción que ofrece la posibilidad de un trabajo colaborativo entre expertos y estudiantes.

La enseñanza en equipo aumenta la motivación del instructor y mejora el afecto del profesor, por lo que el ambiente de la clase asume el mismo ethos (Carpenter et al., 2007). De acuerdo con Minett-Smith y Davis (2019) el team-teaching dinamiza la enseñanza y el desarrollo profesional, es estimulante y permite al equipo compartir la carga de trabajo. Además, anima a los alumnos y profesores a ver los contenidos de un curso desde múltiples perspectivas. El profesor deja de ser la fuente de las respuestas correctas y el alumno se enfrenta a dos o más profesores que tienen puntos de vista diferentes y a veces metodologías completamente

distintas (Plank, 2023). Enseñar en equipo es un reto para los docentes que, desde una visión sistémica, brinda la oportunidad de una enseñanza compartida y cooperativa, así como un proceso de aprendizaje en que los estudiantes comparten sus conocimientos con más de un experto y resuelven sus dudas en equipo.

Existen diferentes modelos de team-teaching que sirven de referencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje: modelo tradicional, modelo de apoyo, modelo de instrucción paralelo y modelo de enseñanza diferenciada (Hoa, 2022); modelo de observación, modelo de coaching, modelo de auxiliar de profesor, modelo de igualdad y el modelo de trabajo en equipo (Baeten & Simons, 2014; Tsybulsky, 2019). Cada uno de ellos conlleva un proceso de planificación, independientemente del modelo que se decida utilizar dependiendo de las necesidades contextuales.

La planificación es un elemento sustancial en el team-teaching, anticipar las sesiones de asesoría y prever los tópicos a tratar permite que tanto los docentes como discentes optimicen los tiempos, logren los propósitos a corto, mediano y largo plazo, y valoren el progreso en el alcance de las habilidades investigativas. La planificación como herramienta tiene como propósito construir espacios de diálogo que sean enriquecedores y permitan identificar y aprovechar los recursos y talentos de cada profesional (Rodríguez, 2014). Sin la planificación conjunta no existe una verdadera co-enseñanza, sólo acciones aisladas que impiden visualizar el valor de esta práctica colaborativa (Villa et al., 2008; Murawski & Dieker, 2013; Arriagada et al., 2021). El tiempo que el equipo de docentes invierte en el proceso de planificación se traducirá en beneficios de aprendizaje para los estudiantes y satisfacción para los profesores. La utilización del team-teaching como estrategia pedagógica favorece una mayor participación, motivación y compromiso (Farrell & Logan, 2018) y ayuda al desarrollo de habilidades en los alumnos, impactando así en su motivación intrínseca (Narmashiri et al., 2021).

Metodología

La investigación se efectuó con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, el cual se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes y trata de describir y comprender los significados de las experiencias vividas por los sujetos respecto de un fenómeno (Salgado, 2007; Valenzuela & Flores, 2014). La hipótesis de investigación que se planteó fue: la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada por los asesores de tesis de investigación promueve la generación de ambientes de aprendizaje que resultan enriquecedores y estimulantes para los alumnos y docentes. Esto contribuye a mejorar la calidad del asesoramiento y acompañamiento durante el proceso de elaboración de tesis.

La investigación se desarrolló en una escuela formadora de docentes ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. El grupo de participantes se constituyó por 4 docentes (asesores de titulación) y 6 alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que inician su proceso de titulación (ver Tablas 14.1 y 14.2), se utilizó un muestreo a conveniencia, tomando la decisión de seleccionar a los participantes en la implementación de la estrategia de team-teaching.

Tabla 14.1

Información demográfica de los profesores participantes

Profesor	Género	Años como docente	Años como asesor de tesis	Escolaridad
A	Femenino	17	7	Maestría
B	Femenino	29	1	Doctorado
C	Femenino	20	1	Maestría
D	Masculino	24	7	Maestría

Nota. Elaboración propia con los datos proporcionados por los docentes participantes.

Tabla 14.2

Información sobre alumnos participantes

Alumnos	Edad	Género	Semestre	Grado Práctica
L	21	F	6°	3°
D	21	F	6°	3°
A	20	F	6°	6°
J	20	M	6°	4°
F	20	F	6°	5°
M	20	F	6°	3°

Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por los alumnos participantes.

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación y entrevista. La observación es eficaz para la obtención de información relacionada con las acciones y comportamientos de los sujetos en estudio (Latorre, 2015). Esta se efectuó durante los meses de marzo a junio de 2023, se emplearon registros abiertos de tipo narrativo descriptivo de los acontecimientos y prácticas en el momento que sucedían. La entrevista ofrece un punto de vista del entrevistado, permite interpretar significados y complementa la observación (Latorre, 2005). Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada para recolectar información (experiencia, interacción entre docentes y alumnos y alumnos-alumnos, organización de las sesiones, beneficios) de los docentes y alumnos participantes.

Se empleó el enfoque hermenéutico para la interpretación y comprensión de los datos (Medina-Moya, 2014). El proceso inició con una inmersión profunda en la información. Posteriormente, se utilizaron técnicas reflexivas con el fin de identificar los significados inherentes a los datos. De manera secuencial, los investigadores cotejaron la información a partir de sus propias experiencias, conocimientos y con base en el contexto específico en el que se desarrolló la investigación.

La investigación se validó mediante la triangulación de datos con la finalidad de verificar mediante múltiples fuentes la información de lo que se ha observado y las opiniones expresadas por los participantes. Vallejo y Finol (2009) refieren a este proceso como un procedimiento de análisis para las investigaciones educativas. Además, las categorías descritas a través de los resultados fueron revisadas por los docentes involucrados, con la finalidad de recibir retroalimentación del análisis efectuado. Los datos obtenidos a través de las entrevistas se consideran suficientes para la comprensión del fenómeno de estudio.

Resultados

Resultados de las entrevistas efectuadas con los estudiantes

De las respuestas emitidas por los alumnos participantes y el análisis de contenido, se identifican las siguientes categorías.

Tabla 14.3

Categorías identificadas

Categoría	Autores	Componentes
<i>Enseñanza Colaborativa</i>	Asún et al. (2019) Escobar (2020)	Resolución de dudas, nuevos conocimientos, trabajo entre pares
Impacto de la metodología en el proceso educativo y relaciones interpersonales	Arriagada et al. (2021)	Efectividad, retroalimentación, resolución de dudas, desarrollo de habilidades, atención, motivación, disponibilidad, relaciones interpersonales, impacto emocional.
Ambiente de aprendizaje	Tuero et al. (2024)	Enfoque pedagógico, autonomía
Impacto del asesoramiento y colaboración docente	Rodríguez (2014) Arriagada et al. (2021)	Percepción del estudiante, relación asesor-asesorado
Competencias para la investigación	Strotmann y Custodio (2021)	Conocimientos, habilidades, pensamiento analítico y crítico, trabajo en equipo

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de literatura y los códigos obtenidos de las respuestas de los estudiantes.

Enseñanza Colaborativa

La enseñanza colaborativa es un proceso cuyo resultado es mucho más que la suma de las partes (Asun et al., 2019), es la forma en que dos maestros co-dirigen la enseñanza, comparten la planeación, evaluación y asignación de calificaciones, aún y cuando implique dedicar más tiempo para ello (Escobar, 2020) esto se observa en lo que comenta una estudiante: “... es más sencillo resolver dudas entre pares”. La estrategia empleada fue efectiva, los participantes expresan la idea de que es más fácil resolver dudas durante la interacción entre compañeros.

Impacto de la metodología en el proceso educativo y relaciones interpersonales

Los resultados obtenidos rescatan la percepción que tienen sobre la estrategia: “La metodología es única al combinar teoría y práctica, lo que contribuye a la adquisición de conocimientos y habilidades para la enseñanza”. La percepción es positiva y además le atribuyen efectividad para resolver dudas y con ello facilita el proceso de aprendizaje; se entiende que para los alumnos, la estrategia les beneficia para la adquisición de conocimientos y habilidades. La estrategia tiene impacto positivo en las relaciones interpersonales: “...mejora las relaciones interpersonales y mejora las experiencias del trabajo conjunto”. Es decir, existe conexión entre los participantes y fomenta el trabajo colaborativo.

Ambiente de aprendizaje

Se crea un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y orientado a la colaboración: “...la metodología es efectiva pues se aprende de forma rápida al complementar los conocimientos entre los participantes y los maestros”. Se percibe que, con la metodología empleada, los asesorados adquieren mejor los conocimientos a través de esa complementariedad entre docentes y alumnos.

Impacto del asesoramiento y colaboración docente

La estrategia trabajada tuvo una apreciación positiva ante los diversos estilos de enseñanza de cada maestro: “Me gustó porque cada uno tenía su forma de explicar...”; - esto hacía que cada uno te “atrapara” de diferente manera. Los enfoques pedagógicos de los profesores asesores fueron tomados de forma positiva por los asesorados. Una característica distintiva del trabajo en colaboración reside en la implicación y el grado de involucramiento de los colaboradores, con el empleo de enfoques pedagógicos fundados en la interconexión, el diálogo, la responsabilidad individual y la asignación de responsabilidades (Arriagada et al., 2021).

Competencias para la investigación

La estrategia del Team-Teaching fortalece las competencias para la investigación: “Se obtienen diferentes conceptos o expectativas, y se enriquece la manera de enseñar”. La presencia de los profesores en el aula crea un entorno de enriquecimiento mutuo, que da lugar a soluciones creativas al intercambiar las metodologías docentes (Strotmann & Custodio, 2021). Los alumnos adquieren nuevos conocimientos cuando se emplea este método de enseñanza: “se desarrollan habilidades más afines a utilizar como futura docente, observando técnicas de enseñanza, se analizan las conductas, palabras y las formas de actuar por parte del tutor, se desarrolla un pensamiento más analítico y crítico”. Dugan y Letterman (2008, citados en Folch et al., 2019) expresan que la docencia compartida puede tomar diferentes formas cuando dos docentes enseñan de manera simultánea.

Resultados de la entrevista realizada a los profesores y de las sesiones de observación

Planeación de las sesiones de aprendizaje

La planeación de las sesiones de asesoría se organizó haciendo uso de las TIC, selección conjunta de los contenidos y amplia preparación profesional de los docentes participantes. En el nivel más alto de colaboración los cursos bajo el enfoque de team-teaching son planificados, impartidos y evaluados por el grupo de profesores (Hoa, 2022), la enseñanza en equipo requiere la toma de decisiones (Buckley, 2000). Las respuestas de los docentes durante las entrevistas evidencian la planificación previa por parte del equipo de asesores: *“Se requiere de una clara empatía, entendimiento y acuerdo para organizar las sesiones de trabajo docente. En este caso, nadie es protagonista ni tiene el conocimiento total, el equipo docente es uno solo” (Profesor D).*

En el proceso de planificación conjunta una de las limitantes puede ser el tiempo que tienen los docentes para coincidir en un mismo espacio; sin embargo, el uso de herramientas digitales diversas facilita la construcción colaborativa asincrónica: *“El tiempo para organización era limitado, el uso de documentos compartidos de Google drive fue de gran beneficio para el equipo pues se tenía acceso en todo momento a los documentos de trabajo, presentaciones, materiales” (Profesor A).*

Otro aspecto relevante en el proceso de planificación es la constitución de un equipo de docentes con características afines. Los datos proporcionados por los participantes muestran que, aunque los cuatro docentes fungían como asesores de titulación, cada uno de ellos cuenta con una formación inicial como docente en diferentes especialidades. Ramos (2016)

menciona que los profesores que decidan compartir su tarea docente deben llevarse bien entre sí para evitar problemas; sus estilos de enseñanza, habilidades y áreas de conocimiento deben ser complementarias.

Ambiente de aprendizaje

La enseñanza en equipo fomenta un ambiente de aprendizaje en el que alumnos y docentes trabajan de forma colaborativa y cooperativa. La enseñanza en equipo mejora el aprendizaje de los estudiantes y brinda una experiencia gratificante para el profesorado (Lasagabaster, 2018). A partir de las respuestas de los docentes destaca el proceso de interacción entre ellos: *“Los docentes adoptaron una postura de colaboradores comprometidos con la co-enseñanza. Su participación fue clave para enriquecer la generación de ambientes de aprendizaje, e incluso el cambio de paradigmas profesionales docentes”* (Profesor B). Lo anterior coincide con la información que se obtuvo durante la observación: los docentes resolvían dudas de los estudiantes, compartían información entre ellos y con los alumnos de forma conjunta.

La creación de un ambiente favorable para el aprendizaje favorece la interacción y colaboración esto puede estar influenciado por la distribución espacial dentro del aula. Martínez (2023) confiere importancia a la transformación de los espacios educativos para generar una mayor comunicación e interacción. Al respecto, uno de los docentes entrevistados manifestó: *“El espacio era adecuado, cómodo para alumnos y maestros, permitía la interacción grupal menos formal y más relajada”* (Profesor C). Durante la observación se constató que el trabajo áulico se organizó de modo diferente al convencional, lo que permitió a docentes y alumnos trabajar en equipo.

En cuanto a la asistencia, puntualidad y duración de la asesoría, durante las observaciones se registró la ausencia de un estudiante en dos sesiones y la asistencia tardía tanto de docentes como de alumnos. Conviene retomar la recomendación de Ramos (2016), quien destaca la importancia de que la universidad se involucre en estos procesos, facilitando la colaboración entre docentes.

Experiencia del trabajo con team-teaching

Minett-Smith y Davis (2019) refieren que la enseñanza en equipo es estimulante y desafiante, proporciona una oportunidad para que el personal se alimente de la energía de los demás y evite el agotamiento. Una de las entrevistadas aborda la experiencia desde la dimensión afectivo-emocional: *“La cooperación desde la experiencia en el trayecto de Práctica Profesional, sin duda fue diferente, desafiante y visionaria. Me sentí motivada, acompañada, segura y aceptada”* (Profesor B). Los docentes participantes exponen diversos beneficios de trabajar como un equipo colaborativo.

De los registros de observación se destaca que los docentes recuperaban los conocimientos previos de los estudiantes mediante cuestionamientos para reconocer sus saberes y partir de ello con el resto de las actividades de la sesión. Se explicaban los temas, se ejemplificaba y posteriormente se aplicaban actividades a los alumnos de forma individual o en equipo para comprobar el conocimiento o habilidad desarrollada. Los docentes expresaron: *“En ocasiones se batallaba un poco por el tiempo para retroalimentación y organización de la sesión. Algunas veces no sabíamos que iba a presentar un compañero en particular hasta ese día. Sería conveniente dejar preparada y cerrada la sesión un día antes para poder revisar el flujo de esta”* (Profesor C).

Discusión y conclusiones

La presente investigación sobre el Team Teaching muestra las ventajas que se observan con el trabajo de esta metodología: se fortalecen las relaciones interpersonales de los docentes y de los estudiantes, se incrementa la seguridad de los docentes al trabajar un tema de investigación que no dominan totalmente, se favorece la motivación de los alumnos y docentes al compartir una tarea y permite el desarrollo de habilidades para la investigación. A partir del análisis e interpretación de los resultados podemos enfatizar en los siguientes hallazgos:

Hallazgo 1.

Los docentes y alumnos coinciden en que la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis favorece la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores y estimulantes para los alumnos. “Una forma de atraer a los estudiantes consiste en facilitar ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y la colaboración” (Turo et al., 2024). Contar con un ambiente de aprendizaje agradable tanto para los estudiantes como para los docentes es elemento clave para el logro de aprendizajes significativos.

Hallazgo 2.

Las respuestas de los docentes y estudiantes evidencian que la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis mejora el asesoramiento y acompañamiento para la elaboración de tesis. La metodología Team Teaching promueve la diversidad de enfoques: uno enseña, uno observa, uno enseña, otro circula, enseñanza diferenciada, enseñanza paralela, estaciones de enseñanza, equipo docente (Suárez-Díaz, 2016). En la asesoría de tesis, el team-teaching como estrategia de enseñanza fortalece las habilidades profesionales de los docentes, difícilmente un solo asesor podría dominar todas las

metodologías para la investigación, el pertenecer a un equipo facilita la resolución de dudas entre los asesores en cuanto a contenidos o métodos de investigación y por lo tanto mejora el asesoramiento.

Hallazgo 3.

La implementación del team-teaching utilizado en la asesoría de tesis favorece el desarrollo de habilidades para la investigación. Aunque no se ha encontrado literatura que enfatice en el team-teaching para la asesoría de tesis, la experiencia de los alumnos y docentes en este proceso permite asegurar que fortalece las habilidades de investigación de los estudiantes porque se desarrolla un proceso de planeación conjunta por parte de los docentes, enfocándose en la intervención de las áreas de oportunidad que tienen los estudiantes en cuanto a la investigación.

Hallazgo 4.

La implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis favorece el desarrollo profesional de los docentes. El modelado y la colaboración, componentes integrales de la co-enseñanza son reconocidos para el desarrollo profesional de los docentes (McTigue, 2023), la enseñanza en equipo proporciona amplias oportunidades para que los profesores aprendan de otros expertos y a su vez se conviertan en mejores académicos (Hoa, 2022).

Hallazgo 5.

La implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis también tiene ciertas desventajas que se comprueban con las respuestas de los docentes y de acuerdo con lo observado en las sesiones de trabajo. Se adquieren beneficios pero existen desafíos que se enfrentarán en la ejecución de esta práctica pedagógica, como la falta de formación en las metodologías de coenseñanza (Faraclas, 2018, citado por Figueroa et al. 2020) para llevar a cabo las adaptaciones que sean adecuadas, tendientes a la solución de las necesidades de enseñanza. Los hallazgos permiten concluir que utilizar el team-teaching es desafiante pero a la vez enriquecedor tanto para los alumnos como para los docentes.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

El empleo de un solo enfoque de investigación puede representar una limitante en los resultados toda vez que no se puede medir el impacto del desarrollo de las competencias para la investigación en los estudiantes normalistas; una sugerencia sería profundizar en esta línea utilizando el enfoque cuantitativo o el enfoque mixto. Otra limitante es la imposibilidad de generalizar los resultados por el número reducido de estudiantes asesorados (seis) que

participaron en el proceso de investigación; en este sentido, para futuras investigaciones se recomienda ampliar la muestra de participantes.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros y maestras de educación básica. Diario Oficial de la Federación [D.O.F]. 03 de agosto de 2018 (México).
- Arriagada, H. C., Jara, T. L., & Calzadilla, P. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Asún, S., Rapún, M., & Romero, M. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908769>
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and teacher education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bejarano, C., & Esteban, E. (2021). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Apuntes Universitarios Revista de Investigación*, 12(1), 1-15. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/724/847>
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching. What, why, and how?* Sage Publications, Inc.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>
- Correa, J. (2017). Acercándonos a la investigación desde la formación en el pregrado. *Funlam Journal of Students Research*, (2), 13-16. <https://doi.org/10.21501/25007858.2574>
- Escobar, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37-55. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.54>
- Farrell, A.M., & Logan, A. (2018). Increasing engagement and participation in a large, third-level class setting using co-teaching. <https://doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8209>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 57(1), 1-15. https://scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092020000100101&script=sci_abstract&tlng=e

- Folch, C., Capdevila, R., & Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: Arte y ciencias en un grado de educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Hoa, L. H. (2022). Team - Teaching as a Tool for Professional Development. *Indiana Journal of Arts & Literature*, 3(11), 19-25. [https://indianapublications.com/articles/IJAL_3\(11\)_19-25_63c0f4bd9e3276.20905950.pdf](https://indianapublications.com/articles/IJAL_3(11)_19-25_63c0f4bd9e3276.20905950.pdf)
- Juárez, D. & Torres, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003)
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400-416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Martínez, D. (2023). Los grupos interactivos como estrategia interacción en alumnos. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 53-56. <https://doi.org/10.59721/rinve.v1i1.9>
- Mayta-Tristán, P. (2016). Tesis en formato de artículo científico: oportunidad para incrementar la producción científica universitaria. *Acta Médica Peruana*, 33(2), 95-98. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172016000200001&lng=es&tlng=es.
- McTigue, E.M., Gourvennec, A.F., Solheim, O.J., & Jensen, M.T. (2023). Co-Teaching Implementation: How Do School Leaders Support Teachers? *Education Sciences*, 13, 1197. <https://doi.org/10.3390/educsci13121197>
- Medina-Moya, J.L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Minett-Smith, C. & Davis, C.L. (2019). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*. 25(5), 579-594. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Murawski, W & Dieker, L. (2013). *Leading the Co -Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. Council for Exceptional Children.
- Narmashiri, F., Tajadini, M., y Fatehi, N. (2021). Impact of team teaching on the academic performance, motivation, and collaboration of Iranian EFL learners: oral skills and counseling procedures in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 151-159. [10.52547/IJFL.9.37.151](https://doi.org/10.52547/IJFL.9.37.151)
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 387-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360144>

- Oyola-García, A. E. (2015). El asesor de tesis (carta). *Acta Médica Peruana*, 32(2). 131-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96642606012>
- Plank, K. M. (2023). *Team teaching. Across the disciplines, across the academy*. Routledge.
- Ramos, A. M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 267-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5806668>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=20644>
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract
- Strotmann, B., & Custodio, M. (2021, 20-22 octubre). La Codocencia reflexiva en la educación superior [Sesión de congreso]. *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*, CINAIC, 2021, Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8145131>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Tuero, E., Cervero, A., Blanco, E., & Bernardo, A. B. (2024). Valoración Pedagógica del Alumnado sobre la Implementación de la Metodología Team Teaching en las Aulas Universitarias. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 31-37. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.247>
- Tsybulsky, D. (2019). The team teaching experiences of pre-service science teachers implementing PBL in elementary school. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 244-261. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599505>
- Valenzuela, J. R. & Flores, M. (2014). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 2*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vallejo, R. & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (7), 117-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- Vega, H., Moquillaza, S., Benito, O., & De la Cruz, P. (2022). Apoyo en los trabajos de investigación para el incremento de titulados por la modalidad de sustentación de tesis. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 11(1), 171-189. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2022.111.171-189>
- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching – Practical tips for facilitating student learning. A multimedia kit for professional development*. Corwin Press.

- Viteri, T. A., & Vázquez, S. (2016). Formación de habilidades de investigación formativa en los estudiantes de la carrera de ingeniería comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 36-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100006

Capítulo 15. La pertinencia del uso de las entrevistas iniciales como primer acercamiento en tutoría.

Harim Quetzalcoatl Morales Rodríguez
Rogelia Zambrano Rodríguez

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.15

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de analizar el efecto de la entrevista inicial como recurso para el profesorado y su acercamiento al tutorado por medio de la tutoría individual. Es una investigación cualitativa y de corte descriptivo, donde se implementaron entrevistas iniciales cara a cara entre el tutor y tutorado; así como, entrevistas no estructuradas. Derivado de ellas, los datos arrojaron una satisfacción de conocer a profundidad a los tutorados y de esta manera, los tutores fueron capaz de sugerir acorde a la problemática. En conclusión, las entrevistas iniciales sólo son un primer paso del PIT de la ENRGMRS para el acercamiento a los estudiantes.

Palabras clave

Entrevistas iniciales, escuela normal, programa institucional de tutoría, tutor, tutorado

Introducción

La tutoría en la educación superior es una tarea del profesorado hacia sus estudiantes para brindarles apoyo, es decir, desde la tutoría académica y la tutoría entendida como mentoría (López, 2009 como se citó en Clerici y Lucca, 2020). La implementación del Programa de Institucional de Tutoría de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (ENRGMRS) ha atendido a las problemáticas que se identifican cada año, estas pueden variar según las necesidades de la misma institución, puesto que se trabaja bajo la modalidad de internado. Las problemáticas identificadas se dividen en dos rubros, el primero de ellos es el académico, donde se encuentran situaciones de deserción escolar, reprobación, falta de interés hacia la carrera o a la Escuela Normal; por otro lado, está el rubro conductual, donde se ubican elementos como el alcoholismo, la drogadicción o los problemas emocionales, por ejemplo, la ansiedad, la depresión, el TDAH, entre otros. Por lo tanto, la función del tutor se vuelve primordial para que los alumnos puedan concluir sus estudios de una forma productiva y sin contratiempos.

De acuerdo con Díaz et al. (2012), la tutoría llega a traspasar el contexto del tutor-tutorado, es decir, que para lograr un asesoramiento exitoso del tutor requiere conocer algunas particularidades de los estudiantes como su rendimiento escolar, su desarrollo personal, su situación emocional con la finalidad de tener información suficiente para atender la necesidad educativas de los alumnos, pero haciendo un especial énfasis en el acercamiento del tutor con el tutorado.

Por tal motivo, la ENRGMRS comenzó desde el ciclo escolar 2022-2023 a implementar entrevistas iniciales a sus estudiantes, quienes asisten a clases de forma presencial escolarizada y sus docentes para identificar áreas de oportunidad en ellos, por ejemplo, datos personales, el rendimiento académico, relaciones personales y familiares y su situación laboral con la finalidad de conocer a sus tutorados y tutores. Al aplicar estas entrevistas la recomendación fue realizarlas cara a cara con el estudiante por medio de la tutoría individual. Con la finalidad de lograr una tutoría trascendente entre los agentes involucrados, puesto que, en ocasiones no se ha logrado en su totalidad.

Por ende, el objetivo general de esta investigación es analizar el efecto de la entrevista inicial como recurso para el profesorado y su acercamiento al tutorado por medio de la tutoría individual.

Revisión de la Literatura

La tutoría ha sido reconocida como una actividad indispensable en las Escuelas Normales a partir de 2009, donde son consolidadas las Instituciones de Educación Superior (IES) y que para el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que hoy en día es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo superior (PRODEP), los docentes han adquirido funciones más allá de la cátedra, investigación y asesoría de tesis, ahora también las funciones de tutoría son parte de sus quehaceres como docentes. (Martínez et al., 2021).

Dentro de las diferentes formas en que cada institución formadora de docentes implementa su Programa Institucional de Tutoría (PIT), un elemento indispensable es el diagnóstico que se establece al inicio de cada ciclo escolar. Según Arriaga (2015) en su estudio sobre el diagnóstico educativo, menciona que “el diagnóstico educativo o pedagógico constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes” (p. 73), aunado a esto, la tarea de recuperar todos estos aspectos es también fundamental, no solo para descubrir estos datos, sino para trabajar con ellos. A este concepto se añade lo mencionado en el trabajo de Valdés (2011): “la correcta implementación y la eficacia de un programa de tutorías depende en gran medida de que se logren identificar adecuadamente las necesidades de los estudiantes que se pretenden atender” (p. 6).

Entonces se recuperan dos elementos esenciales que son la aproximación y la identificación de necesidades; desde estos puntos, las diferentes IES, logran consolidar una de las primeras acciones de sus planes de acción tutorial y que se establece formalmente en el PIT de cada institución, el diagnóstico de los tutorados. Es así que para el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes una parte importante de la implementación del PIT es “comprender la heterogeneidad de alumnos, grupos, maestros y condiciones para entonces individualizar la atención grupal y personal” (Roque et al., 2014, p. 21). De la misma forma, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, en su PIT, establece como la primera de las fases de la implementación de la tutoría es el diagnóstico, el cual implica “el acopio de información para identificar a los alumnos en riesgo, de acuerdo con la lista dálmata, para determinar las estrategias de intervención adecuadas a las necesidades de cada estudiante” (Muñoz et al., 2013, p. 13).

Para que estas acciones de descubrimiento y acercamiento a los tutorados puedan tener una validez más aceptada (sobre todo para las publicaciones) se introduce la implementación de herramientas que logren obtener los resultados esperados sobre los factores de los alumnos como los sociales, de aprendizaje, tipos de pensamiento, etc., con lo cual el

diagnóstico cobra mayor sentido, focalización y científicidad, con esto los datos parecen más correctos además de que ahorra más tiempo en realizar las evaluaciones iniciales en cada uno de los alumnos.

La pertinencia de utilizar un instrumento como parte de la evaluación diagnóstica en tutoría no es algo nuevo, cada año, las diferentes IES adoptan instrumentos de evaluación que les permite conocer información sobre los alumnos, incluso algunas de las escuelas han creado sus propios instrumentos de diagnóstico según lo que quieren descubrir de sus tutorados. En una investigación realizada por de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida y que se presentó en el 2° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal expresa la necesidad de utilizar un instrumento de diagnóstico, ya que, se han podido recuperar datos sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos y cuáles de estas necesitan merecen una atención especializada por parte de los tutores. Por esta razón, “la información obtenida permitirá incorporar con apoyo del Programa de Tutorías acciones para favorecer la conclusión exitosa de los estudios de licenciatura de los alumnos de la ENEP” (Baas Lara et al., 2018, p. 8).

Para la ENRGMRS, los procesos de diagnóstico han ido cambiando con las diferentes adecuaciones del PIT. Para la edición de 2015, se tenían pautadas tres fases de implementación del PIT, en donde la primera se refería a la aplicación de un “cuestionario de habilidades de estudio” que indicaba la importancia de obtener los datos sobre cómo los alumnos ponían en acción las estrategias de estudio en sus tiempos después de clase, con estos datos se planteaba el plan de acción tutorial a desarrollarse para cada grupo. En la siguiente reforma de 2021, se establece dos instrumentos para la detección de necesidades de los alumnos, uno de ellos es el cuestionario de tutoría, el cual se centra en los datos personales del alumno, de identificación y percepción sobre las necesidades educativas y asistenciales. También se implementó un cuestionario de hábitos de estudio, esto de forma digital contestados en las áreas de cómputo. Como se puede apreciar, el PIT de la ENRMGRS en sus procesos de diagnóstico se ha modificado conforme las necesidades que el Área de Tutoría requiere para cada Plan de Acción. Debido a ello en el 2022, se realizó la última adecuación reciente, donde se llevaron a cabo dos cuestionarios a través de los formularios de Google, los cuales, uno de ellos, estaba destinado a los alumnos, el cual preguntaba sobre sus necesidades y su percepción sobre los temas y acciones que ellos creían prioritarios para la atención tutorial; mientras que el otro estaba destinado a los docentes con la misma finalidad, y que, al analizar los datos obtenidos, se logran realizar acciones de tutoría pertinente, como las mostradas en el artículo de Arce et al. (2023), en donde surgen actividades diseñadas para atacar las necesidades que se obtuvieron en los instrumentos ya mencionados.

Finalmente, el diagnóstico es fundamental para las acciones tutoriales, así como las herramientas de evaluación que se pueden utilizar dado que la innovación y experimentación de nuevos instrumentos es parte las adecuaciones que cada IES deberá realizar a su PIT. En lo que respecta a la ENRGMRs, la reformulación del instrumento de diagnóstico fue inminente produciendo cambios en las formas de implementación de esta fase, sobre todo en los datos y aspectos de los alumnos que se descubrieron.

Metodología

Se ha utilizado una metodología cualitativa la cual permite “la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga” (Álvarez, 2009, p. 31), desde un corte descriptivo que se enfoca en la descripción de las características de los fenómenos investigados y “permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Guevara et al., 2020, p. 166), siguiendo este corte descriptivo, también se recolectó la información de las diferentes fuentes y posteriormente se ha analizado y organizado para su interpretación.

Se analizan los resultados de la aplicación de una entrevista de diagnóstico (entrevista inicial) que fue aplicada a 550 alumnos de la ENRGMRs de forma presencial, cara a cara (esto fue un elemento forzoso en esta entrevista) por los tutores asignados a cada grupo de estudiantes siendo 54 tutores, quienes se les asignaron de diez a doce tutorados. Dicha entrevista fue aplicada entre los meses de marzo a junio del 2023. La entrevista que se ha utilizado fue elaborada por la Universidad Autónoma de Zacatecas, como material para la certificación de estándares de competencia “Tutoría en la educación media y superior EC0477” el cual consta de 3 apartados: una entrevista con el alumno para conocer datos básicos, médicos y emocionales desde su propia perspectiva. Otro apartado de entrevista a padres de familia, para conocer el contexto familiar y datos que puedan ayudar a concretar un perfil del alumno. Así como, un tercer apartado, que se refiere a la entrevista a los docentes involucrados en su formación. Se hacen entrevistas a los docentes de los cursos reprobados o con mal desempeño académico para conocer sus acciones en grupo y actitudes en el estudio.

La hipótesis se basa en la aplicación de esta entrevista concretándose de la siguiente manera: “Si el profesorado aplicará la entrevista inicial por medio de la tutoría individual y cara a cara entonces le permitirá tener mayor acercamiento al tutorado”. Esto ayudará a la creación de planes y programas de tutoría para el apoyo a los estudiantes de la ENRGMRs a concluir sus estudios de forma eficiente y humana.

Los instrumentos que se utilizaron para obtener la información analizada se acotaron a tres: los registros de la aplicación de la entrevista que cada uno de los tutores realizó a sus

tutorados; en dicho registro se expresa el punto de vista del tutor sobre su encuentro con los estudiantes y se indican las sugerencias que realiza para las actividades con ellos, también se indican los alumnos que requieren atención individualizada y/o canalización al Área de Psicopedagogía. Otro instrumento fue las entrevistas no estructuradas a los tutores sobre su encuentro con los alumnos al aplicar las entrevistas. Por último, la observaciones y registros del Área de Psicopedagogía sobre las atenciones a los alumnos en tanto a la cantidad como a motivos de consultas.

Para la validez de este estudio se realizó una triangulación la cual se define como: “la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para generar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (Álvarez, 2009, p. 32). Como consecuencia de ello, se especifica la triangulación de datos, la cual utiliza diversas fuentes de información y están presentes en el estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis de los datos de las diferentes fuentes de información, se centran en la descripción de las realidades de los fenómenos que se pueden plasmar en los registros.

Análisis de los registros de entrevistas.

Los registros de entrevista arrojaron dos tipos de información relevante, la primera son los alumnos que requieren una canalización al Área de Psicopedagogía, el número de alumnos que cada reporte generó en este rubro era en promedio 4 alumnos. También se obtuvo que los alumnos canalizados cuentan con problemáticas en las áreas académicas, familiares y personales, las áreas que evalúa la entrevista inicial aplicada. Estos datos, según los registros analizados, se centran en la reprobación, problemas de relación con los padres y una autopercepción emocional negativa.

El segundo tipo de información que se obtiene de los registros son las impresiones de los tutores, se expresa su opinión acerca de lo que se observó, escuchó y analizó, es decir, la experiencia del tutor al aplicar esta nueva entrevista. De los 20 registros, 17 hacen mención sobre el impacto que tiene realizar la entrevista cara a cara, en donde especifican la facilidad que se tiene para que los alumnos puedan expresar situaciones problemáticas e incluso íntimas; además, el impacto de los tutores al conocer las diferentes personalidades de los alumnos fuera del aula de clases.

Con la información anterior se puede describir un fenómeno de gran importancia, el cual es, el acercamiento a los tutorados, conocer la información de ellos y sobre todo que se

generen estos impactos en los involucrados, es una evidencia de que el acercamiento que se ha logrado es de una magnitud mayor a la experimentada en los salones de clase o los pasillos de la escuela. Se puede interpretar que el encuentro entre tutor y tutorado se lleva a un terreno más vinculante y menos virtual.

Análisis de las entrevistas no estructuradas.

Dichas entrevistas se realizaron sin una programación fija, algunas se realizaron en los pasillos de la Escuela Normal o en las oficinas del Área de Psicopedagogía, esto con la finalidad de conocer, de la manera más natural, las impresiones de los tutores al aplicar las entrevistas.

Los resultados que se obtuvieron al entrevistar a 20 tutores se organizan en dos rubros, idénticos a los obtenidos en el análisis de los registros de aplicación, el primero referente a las problemáticas de los alumnos y la segunda sobre el impacto que se obtuvo en dicha aplicación.

Al entrevistar a los docentes se logra conocer el alcance que tiene esta entrevista al poder conocer datos que en ciclos escolares no se habían obtenido, los docentes mencionan que los datos más sobresalientes que logran obtener son las relacionadas a los problemas familiares y personales. También comentan que conocer sus estadísticas académicas no es tan relevante debido a que es información que ya conocen de antemano. Consideran que la entrevista les ha proporcionado datos que no solo se obtienen en datos escritos, también datos de su comportamiento ante temas que pueden causarles incomodidad, miedo, rechazo o situaciones de ansiedad, lo cual es indicativo de situaciones personales que requieren de atención.

Los tutores entrevistados consideran que el punto más fuerte de esta entrevista en estar cara a cara con el estudiante, la totalidad de ellos comentan estar sorprendidos por las reacciones que los estudiantes han tenido ante los temas abordados. Al igual, se sorprendieron al observar como algunos estudiantes que parecían no tener problemas fueron los más afectados al recordar sucesos de su vida durante la entrevista. Lo más significativo que consideran los tutores es la gran empatía que se genera, en palabras de una tutora: “parecía un alumno muy molesto, incluso, en clases, parecía querer tener toda la atención y eso, incluso a mí, me parecía algo molesto, pero al entrevistarle, conocí su vida y el por qué hace lo que hace, me dieron ganas de ayudarlo más”.

Los resultados de estas entrevistas también describen el fenómeno del acercamiento a los tutorados, el impacto de éste en el tutor y el tutorado; así como también, de generar el conocimiento de datos a través del contacto directo con el estudiante. Como lo mencionan algunos tutores, “es algo que no se obtenía con solo las encuestas de antes”.

Análisis de los datos obtenidos del Área de Psicopedagogía.

Los datos que ofrece el Área de Psicopedagogía se establecieron en dos rubros que ejemplifican el alcance significativo de la aplicación de este instrumento en la Escuela Normal. Es importante recordar que los alumnos están bajo un sistema escolarizado y de internado mixto que permite que la socialización, los espacios de comunicación y encuentro se desarrollen de forma directa y efectiva. Igualmente, estar en constante estrés y dificultades emocionales por las intervenciones, observaciones y registros del Área de Psicopedagogía toman un carácter verídico y actualizado a razón de que es una de las funciones del área y que su coordinador ha emprendido personalmente.

El primer rubro a analizar son las mismas impresiones de los alumnos, los cuales han sido entrevistados por el psicólogo de la escuela en referencia a su experiencia al participar de esta entrevista, teniendo como resultado en agradable experiencia, esto se define al recopilar los comentarios de los alumnos que redundaron en comentarios de una buena experiencia. La mayoría de los alumnos entrevistados comentan sobre el agrado que tuvieron de poder acercarse a sus tutores y que ellos los escucharan en sus dificultades. Otro grupo de comentarios redundaron en la importancia que sentían los alumnos de que esta entrevista fuera cara a cara, debido a que así podían conocer a su tutor y saber algo sobre su personalidad y poder entablar un ambiente de confianza. El tercer grupo de comentarios esclarece que le ha parecido complicado hablar frente a otra persona sobre situaciones personales.

El segundo rubro fue por medio de la observación sobre dos fenómenos que suceden a partir de la aplicación de la entrevista inicial. Uno de ellos, fueron las dinámicas que se sostienen en cada uno de los grupos y que envuelven en sus estudiantes, según el Área de Psicopedagogía se han observado cambios en las dinámicas después de la entrevista, esto se explica haciendo una ligera comparación sobre los reportes conductuales de los tutores del grupo. Antes de la entrevista eran muy notorios, los tutores buscaban consejo sobre el manejo del grupo; después de la entrevista, estas búsquedas son menores e incluso en algunos grupos que fueron focos rojos de mala conducta, han logrado mejorar y ya no hay reportes de mala conducta grupal e individual. Un segundo fenómeno está íntimamente relacionado, la mayoría de los tutores que antes llegaban al Área de Psicopedagogía para orientación sobre el manejo del grupo y de los estudiantes en individual, ya no se presentan y han mencionado un cambio en sus tutorados, incluso algunos de ellos mencionan que “escucharlos en la entrevista les ayudo a sacar lo que tenían atorado”.

Estos datos proporcionados por las observaciones y registros del Área de Psicopedagogía permiten visualizar resultados positivos y que ayudan a demostrar que la aplicación de

la entrevista inicial sí permite el acercamiento efectivo con el tutorado y que los datos obtenidos permiten un mejor diagnóstico de la situación del alumno.

Discusión

En base a la investigación realizada en la ENRGMRS, el PIT ha cambiado constantemente para adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes, quienes están viviendo en una modalidad de internado mixto. Los esfuerzos que el PIT que hace a través de sus tutores se mide en el impacto en los tutorados, lo cual es significativo, puesto que, muchos de los alumnos se encuentran en la transición de jóvenes a jóvenes adultos, donde empiezan a tomar decisiones que más adelante mostrarán los resultados en su vida cotidiana. La tutoría en la ENRGMRS ha mejorado desde el planteamiento de realizar entrevistas iniciales entre los tutores y tutorados.

Como lo mencionó Valdés (2011) en su trabajo que la tutoría es esencial en esta etapa de la educación superior porque permite un mayor acercamiento al estudiante no sólo académico sino también emocional. Hoy en día, la educación tiene un área de oportunidad en el estado anímico y emocional del estudiante debido a que desde un principio del ingreso del estudiante a la Escuela Normal debe ser cuidada; asimismo, generar y mantener ese espacio de confianza, donde él se sienta en pleno escenario de libertad para contar con alguien mientras que están lejos de casa.

Por tal motivo, se decidió implementar las entrevistas iniciales en la ENRGMRS con la finalidad de tener mayor acercamiento a los estudiantes, pero a la vez, anticipar alguna situación académica o emocional. Es decir, se puede apoyar al tutorado desde estrategias de lectura y escritura, ofrecer talleres de acuerdo con las demandas sociales que los estudiantes consideran como la inseguridad, entre otros aspectos. Esta acción permite prevenir alguna situación estudiantil. Así como, también conocer sus intereses para realizarlas como temáticas en general para toda la base estudiantil en las jornadas de tutoría que se realizan anualmente dentro de la institución.

Conclusiones

De acuerdo con la investigación realizada en la ENRGMRS en un contexto rural, donde la mayoría de sus estudiantes provienen de comunidades rurales se destaca que en la Escuela Normal es fundamental llevar a cabo un Programa Institucional de Tutoría, puesto que permite guiar al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar en la institución a partir de diferentes temáticas de interés, o bien partiendo de las necesidades que proyecta el grupo todo con la finalidad de lograr un desarrollo integral del estudiante normalista.

El PIT a través de sus tutores han implementado durante el ciclo escolar 2022-2023, las entrevistas iniciales a sus estudiantes con el objetivo de generar espacio de confianza entre el tutor y tutorado; asimismo, promover un escenario más estrecho, donde se puede guiar al estudiante desde sus problemáticas académicas, sociales, anímico o familiar. La intención principal de realizar las entrevistas iniciales fue causar un acercamiento y apertura para escuchar y ser escuchados. Así como, orientar o canalizar a las dependencias correspondientes, pero sobre todo dar seguimiento a los estudiantes y saber que el tutor está presente.

Desde la perspectiva del tutor, las entrevistas iniciales permiten conocer al estudiante fuera del aula, así como, aspectos que quizás no se consideraban. Esta acción permitió al tutor ser más empático con el joven normalista, puesto que, son varias etapas por las que atraviesa o bien está expuesto.

En conclusión, las entrevistas iniciales sólo son un primer paso del PIT de la ENRGMRS para el acercamiento a los estudiantes. Se considera continuar con entrevistas de seguimiento cuando se cambie de tutor anualmente; asimismo, recatar las temáticas de interés de los estudiantes para la realización de eventos como la jornada de tutorías realizada anualmente. Las entrevistas iniciales son un medio de comienzo para dar seguimiento a los estudiantes durante su estancia en la ENRGMRS.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson , J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. Paidós.
- Arce, P., Trujillo, L., Esquivel, A., y Morales, H. (2023). Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia. *Revista RELEP - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(2). <https://doi.org/doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1023>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elvar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Baas, M., Carrillo, I., y Cámara, A. (2018). Acciones de tutoría para atender las necesidades de formación de estudiantes normalistas. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.*, 2(2), 1-8. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P622.pdf>
- Clerici, C. y Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *RAES*, 12(20), pp. 13-26.
- Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L. y Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. *Medisur*, 10(2), pp. 90-94.

- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). RECI-MUNDO. Revista científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento., 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Martínez, O., Ponce, S., y Aceves, Y. (2021). La incorporación de la tutoría n una institución formadora de docentes. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>
- Muñoz, L., Márquez, G., López, M., y (coords). (2013). cch.unam.mx. Programa Institucional de Tutoría.: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PIT.pdf>
- Roque, A., Alvarado, A., Esparza Sosa, K., y Gallegos, R. (2014). Crena.edu.mx. Programa Institucional de Tutorías CRENA: <https://crena.edu.mx/imagenes/54.pdf>
- Valdéz, A., Mora, J., Valdéz, J., Sánchez, A., y Carlos, A. (2011). Diagnóstico de necesidades de tutoría de estudiantes normalistas. Revista de estudios clínicos e investigación psicológica., 1(2), 4-15.

Capítulo 16. La tutoría profesionalizante en el aprendizaje en el servicio.

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

Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.16

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, cuyo objetivo es comprender los aspectos que están involucrados el acompañamiento académico del Aprendizaje en Servicio y el perfil profesional del Docente en Formación a través de la Tutoría Profesionalizante. Se exponen los resultados obtenidos por medio de la observación participante, la aplicación de instrumentos de recolección de datos como: bitácoras de seguimiento, registros y cuestionarios tipo formulario, que permitieron reconocer la importancia de un acompañamiento académico auténtico, en tiempo real, que garantice la participación conjunta de los agentes partícipes del proceso.

Palabras clave

Acompañamiento Académico, Aprendizaje en Servicio, Formación Docente, Tutoría Profesionalizante

Introducción

La tutoría profesionalizante en estudiantes del séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Juchipila, se concibe como acción sustancial en el desarrollo del curso Aprendizaje en Servicio, plan de estudios 2018. La finalidad de esta estrategia permea en fortalecer el acompañamiento académico de manera que ello incida en garantizar el cumplimiento del perfil profesional docente, para ello es necesario dar un seguimiento puntual desde la escuela formadoras de docentes y los docentes titulares, de manera que esto permita reconocer las áreas de oportunidad a atender y las fortalezas que deben continuar trabajándose.

Este acompañamiento interinstitucional, involucró a profesores de la Normal de Juchipila, Zacatecas, México, supervisores, directivos y con mayor énfasis, a docentes titulares de jardines de niños de influencia cercana. Se realizaron visitas utilizando la observación participante y encuentros con educadores a manera de evaluación del proceso, que permitieron recuperar información valiosa a través de registros, instrumentos de evaluación y aplicación de cuestionarios tipo formulario, para conocer las concordancias y discrepancias desde fuentes primarias. Los acercamientos y el seguimiento puntual, permiten exponer hallazgos relevantes en función de la acción tutorial y el acompañamiento académico in situ. Ponen de manifiesto las acciones necesarias a realizar entre instituciones y actores involucrados para el fortalecimiento del proceso.

Con base en hallazgos y experiencias de años anteriores, en el ciclo escolar 2022-2023, se consideró la necesidad de tener un mayor acercamiento y estudio a profundidad del acompañamiento académico en el Aprendizaje en Servicio, para reconocer acciones que permitan que el proceso rinda resultados positivos en función de la formación docente inicial y que ello beneficie su inmersión al servicio profesional docente. La mejora de los procesos inherentes a la formación docente, es un tema que la institución y quienes formaron parte del proyecto de investigación, consideran es de total relevancia y trascendencia para el logro de la excelencia educativa. A la par, es de suma importancia conocer las aportaciones de los docentes titulares sobre el proceso de acompañamiento, la formación inicial y la acción tutorial, desde la escuela normal y sus centros de trabajo.

El objetivo de la investigación es comprender los diversos elementos que están involucrados en el acompañamiento académico del Aprendizaje en Servicio y el perfil profesional del Docente en Formación a través de la Tutoría Profesionalizante. Para ello se plantearon dos cuestionamientos que fueron guía para el desarrollo del proyecto. ¿Qué importancia adquiere la tutoría profesionalizante en el proceso de seguimiento y acompañamiento al cierre

del proceso de formación inicial?, ¿Qué acciones requieren atenderse desde la tutoría profesionalizante interinstitucional, para fortalecer el seguimiento y acompañamiento a futuros docentes?

Revisión de la Literatura

El trayecto formativo de práctica profesional del plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación preescolar, considera el Aprendizaje en Servicio para el caso del último año de formación académica. Este “busca fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño” (SEP. 2018, p.5). Desde lo particular el Aprendizaje en Servicio es una oportunidad para reafirmar y consolidar competencias del futuro docente. Se convierte en una tarea necesaria, donde el estudiante deberá asumir una serie de desafíos implícitos en la labor educativa. En esta difícil tarea, recuperará aspectos de su formación académica y trabajará bajo la tutela de agentes internos y externos.

Para la SEP (2018) “el trabajo del docente de la escuela normal, se encamina a realizar acompañamientos diferenciados en lo teórico, pedagógico, didáctico, metodológico, técnico, instrumental y tecnológico que contribuya a fortalecer los niveles de logro y desempeño de los estudiantes” (p.14). El acompañamiento tutorial desde la experiencia es acción sustancial para el alcance de la profesionalización docente y la eficiencia terminal en la última etapa de formación académica.

Para la ANUIES (como se citó en Tejeda, 2016) la tutoría académica, definida como acompañamiento y apoyo docente por parte del profesor de nivel superior, se sustenta en la atención personalizada que posibilita la adaptación a distintas condiciones, favorece el desempeño durante la formación; y el alcance de los objetivos académicos, que le permitirán enfrentar los retos de su práctica profesional. Castillo y colaboradores (como se citó en Romero, s.f.) conciben la tutoría “como el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, de convivencia social y de incursión en el mundo laboral”. (p.2). Por su parte la tutoría profesionalizante desde la mirada de Legaspi et al. (2019) “puede interpretarse como las acciones emprendidas para facilitar las condiciones que conduzcan al desarrollo y dominio de competencias profesionales docentes” (p. 7).

Es en este sentido que se incorpora como un ejercicio que los agentes involucrados en el acompañamiento académico, deberán de asumir como parte constitutiva del Aprendizaje en Servicio y como una estrategia de enseñanza “experiencial y situada que integra procesos de conocimiento, habilidad y actitud en el desempeño del estudiante que trasciende las fron-

teras académicas y promueve aprendizajes que se sostienen a partir de relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad” (SEP, 2018, p.14).

En síntesis la tutoría profesionalizante requiere forzosamente de un trabajo compartido y en colaboración, en él se ponen en juego los saberes entre los implicados. Para Johnson y Johnson (1999) ese trabajo colaborativo en el aula y sus resultados al efectuarlo, lo sitúan como un referente esencial en el ámbito educativo. La relación que se establece entre la teoría, la investigación y la práctica permiten la reestructuración y la transformación. Para Piaget en el texto de Johnson y Johnson (1999) la cooperación es la suma de los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes donde se ponen en juego, sentimientos, opiniones y puntos de vista de diversos actores, este aprendizaje promueve el desarrollo intelectual individual en consenso con los otros. De esta manera, la acción tutorial es indispensable por los beneficios que aporta, convirtiéndolos en una forma de aprendizaje en colaboración.

Metodología

El proyecto de investigación se sitúa en el enfoque cualitativo y es de carácter descriptivo, descubre una realidad sobre la tutoría profesionalizante y el acompañamiento académico en el Aprendizaje en Servicio. El estudio se llevó a cabo en cuatro Zonas Escolares y consideró diez jardines de niños, todos pertenecientes a la Región sur del estado de Zacatecas. En él, participaron cuatro docentes formadores de nivel superior, seis directivos, cuatro supervisores, veinticuatro docentes en formación inicial y veinticuatro docentes titulares del nivel preescolar.

Se trabajó durante ocho semanas para el caso del séptimo semestre y dieciséis para el octavo, desde agosto de 2022 hasta julio de 2023. Durante esos periodos, se observó la intervención docente de cada uno de los estudiantes, lo que permitió recuperar información valiosa, a través de registros de observación, bitácora de seguimiento a manera de lista de cotejo, instrumentos de evaluación enfocados en la tutoría profesionalizante y diarios del educador. Se rescataron competencias genéricas y profesionales, aciertos y desaciertos de la práctica educativa, que fueron sometidos al análisis y contrastados entre las observaciones realizadas, los diálogos compartidos y los resultados de la aplicación de los cuestionarios, para promover acciones de mejora y transformación.

De manera paralela los docentes titulares realizaron el acompañamiento académico mediante la retroalimentación diaria, el registro de observación para algunos casos y la aplicación de una bitácora de seguimiento, donde se evaluaron competencias a desarrollar y distintas dimensiones de la práctica, relacionadas con los nueve ejes temáticos del curso Aprendizaje en Servicio, que en su líneas marca: servirán de “referente para valorar los niveles de

dominio en torno al conocimiento, productos y desempeño que el estudiante ha adquirido y desarrollará en este último periodo de su formación” (SEP, 2018, p.10).

Para los meses de octubre, marzo y julio, se llevaron a cabo tres encuentros de carácter formativo y evaluativo con educadores, todos a manera de taller. En estos, se tuvo la posibilidad de recuperar información a través del diálogo directo, de la aplicación de instrumentos para evaluar el proceso y cuestionarios tipo formulario de Google relacionados con su experiencia inicial, intermedia y final en la acción tutorial. Se recuperó información de tres fuentes primarias distintas, supervisores, directivos y profesores, todos ellos con una amplia experiencia. Lo anterior dio paso a la realización de un análisis comparativo a través de matrices de consistencia, entre los resultados de los distintos espacios y momentos con actores involucrados, considerando los datos obtenidos en los acercamientos presenciales del acompañamiento académico de los docentes formadores, se rescataron elementos importantes que se fueron transformado por el paso del tiempo y el incremento de experiencias en el campo de la tutoría profesionalizante.

Resultados

Acompañamiento académico desde la tutoría profesionalizante.

El análisis de los resultados se dividió en dos partes, la primera que rinde cuentas de los datos encontrados en el levantamiento de la información a través de la observación y participación directa, el registro y el diálogo constante entre el docente formador y el docente en formación. También se consideran los datos recabados en las entrevistas informales con docentes titulares y autoridades, para algunos casos.

La segunda parte refiere a la información recabada en los talleres realizados con educadores, donde se rescataron datos que van desde la experiencia en el seguimiento, la valoración de los avances en una fase intermedia, hasta la evaluación final del proceso. En todos los momentos se involucraron profesores de la escuela normal y de educación básica. Esto enriqueció las aportaciones, reflexiones respecto de las implicaciones que conlleva el proceso para ambas partes en la toma de decisiones, así como en el desarrollo del proyecto.

Tutoría profesionalizante del docente formador

En el análisis se encontraron datos diferenciados, considerando los contextos escolares, la organización institucional y la práctica diversificada. Se encuentra que es necesario fortalecer Enel 60% de los estudiantes, aspectos como la falta de dominio y control grupal; asociados a la carencia en el desarrollo de competencias para el canto, el juego, la música y literatura infantil, elementos inherentes en la educación preescolar. Otros de los datos se relacionan con

el diseño de material didáctico permanente, suficiente, adecuado y llamativo para el desarrollo de las sesiones de clase, esto en solo un porcentaje del 50% de los practicantes. Se limitan a solo trabajar con materiales como hojas de papel, tijeras, pegamento, lápices y crayones, afectando el desarrollo de la creatividad e imaginación de los niños en su interacción con las actividades. Se observó además en la gran mayoría, áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias comunicativas, se muestran limitados al generar consensos o acuerdos entre agentes escolares como docentes y padres de familia.

Como parte de la tutoría profesionalizante, estas apreciaciones se hicieron del conocimiento de los alumnos, en presencia de sus tutores, primero, dando a conocer resultados de la observación directa participativa del periodo registrado, posteriormente reconociendo aciertos y desaciertos de la práctica, para pasar a las sugerencias o recomendaciones, elementos a considerar como compromisos a asumir, en función de la mejora inmediata de la práctica, mismos que fueron objeto de observación y focalización en los siguientes acercamientos como parte del acompañamiento académico.

Experiencias compartidas en la tutoría profesionalizante

El taller “El acompañamiento pedagógico en la formación docente inicial, para el logro de la profesionalización en Educación Preescolar”, surge como estrategia para conocer los saberes y experiencias previas en la acción tutorial, orientar sobre esta importante función, evaluar de manera gradual y permanente para poder generar propuestas o alternativas que enriquecieran el proceso. Se dividió en tres encuentros, el primero de ellos, con la participación de 33 de los 34 agentes involucrados, fue celebrado en octubre de 2022 bajo la temática “El Aprendizaje en Servicio, ejes, lineamientos y criterios en el acompañamiento para el logro del perfil de egreso profesional de los Docentes en Formación Inicial”. Su finalidad radicó en examinar los propósitos del curso: “Aprendizaje en Servicio”, reconocer los nuevos escenarios para la profesión docente, que determinarán los énfasis en la formación inicial, así como sus efectos en el desarrollo profesional.

Se buscó además de conocer, analizar los distintos roles y funciones de la acción tutorial, recuperar experiencias de tutores en otros ciclos para socializarlos, habilitar a quienes se incorporaron a esta importante función, así como establecer compromisos para cumplir a cabalidad la tarea asignada. En la etapa diagnóstica de la función tutorial, se aplicó un cuestionario tipo formulario de Google, el instrumento se consideró los nuevos escenarios para la profesión docente, como elementos que influirán en los énfasis en la formación inicial, así

como los efectos de ésta en el desarrollo profesional docente. Partió de los planteamientos relacionados con los tipos de saberes, conocimientos y experiencias que establece el curso, se requieren para fortalecer el perfil de quienes se integrarán al servicio educativo:

¿qué es lo que debe conocer y saber hacer un profesional de la educación en el ámbito de la educación preescolar?, ¿qué tipo de experiencias profesionales requieren para responder a las exigencias que los contextos de los jardines de niños y las comunidades le plantean?

¿qué herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y didácticas tienen que favorecerse para enriquecer y consolidar su perfil profesional? (SEP, 2018, p.5)

Los resultados involucraron a veintiún docentes de los treinta y tres asistentes desde sus distintas áreas y funciones. Un dato interesante se relaciona con la experiencia y preparación profesional, el cien por ciento de los tutores cuentan con más de diecisiete años de servicio, donde el más alto índice se sitúa en educadores que rebasan los treinta años en la tarea docente. En formación académica, uno sustenta el grado de Doctor, el equivalente al 4.8%, trece con grado de Maestría, 61.9% y siete con nivel Licenciatura, 33.3%, lo que habla de perfiles no solo con experiencia sino preocupados por su formación continua, vino a ser un buen referente para los futuros docentes y les dio un valor agregado a los datos recuperados.

Para el caso del primer cuestionamiento, la matriz de consistencia en el análisis de los datos, expone que la gran mayoría considera que el conocimiento de los planes y programas de estudio (PPE), así como de los intereses y características de los niños que se atienden, es sustancial para el desarrollo de una práctica exitosa. En el cuestionamiento dos, un alto índice de participantes pone en primera instancia la necesidad de que tengan acercamientos reales a prácticas situadas, diversificadas, en contextos distintos, donde pongan en juego sus competencias docentes. En el último cuestionamiento las respuestas fueron diversas, pero la mayoría se inclinó por retomar la importancia de los (PPE) vigentes, estrategias de intervención que favorezcan la literatura infantil, cantar, jugar, bailar, diseño de material didáctico y técnicas de evaluación.

El resultado de la aplicación del instrumento, sirvió de insumo para el diseño de una bitácora de seguimiento a manera de lista de cotejo, que a partir del mes de octubre de 2023 y hasta junio de 2024, fue aplicada semana tras semana, midiendo los avances de los estudiantes en relación a sus competencias profesionales, así como dimensiones de la práctica. De manera alterna delineó las primeras acciones que se consideran en la tutoría profesionalizante para orientar el camino a seguir en su práctica educativa. Conocer los roles y funciones

a desarrollar de parte de la escuela normal, autoridades educativas y docentes titulares o tutores, fue una luz que abrió el panorama a distintas expresiones y fortalecieron el objetivo perseguido en el primer acercamiento con educadores.

El segundo encuentro: “De la evaluación del acompañamiento de la práctica educativa, al análisis y reflexión de la práctica profesional”, fue celebrado el 16 de marzo de 2023, con una participación del cien por ciento. El énfasis de este taller radicó en analizar la experiencia del tutor en el acompañamiento como parte de la autoevaluación del proceso. Se realizaron reflexiones en un corte intermedio sobre la acción tutorial, una vez que se ha tenido mayor participación en el proceso. Se aplicó un segundo formulario relacionado con la experiencia en el acompañamiento y evaluación, para este caso se recuperaron veintiuna respuestas de treinta y cuatro posibles, con una participación promedio del 63.63%, de las cuales dos fueron de supervisores, tres directivos y dieciséis docentes frente a grupo.

Las reflexiones de los educadores respecto de dos de los cuatro cuestionamientos aplicados, tienen una alta consonancia con las observaciones realizadas en los acercamientos de parte de los profesores formadores. Refiriéndonos al primer cuestionamiento, expone las acciones que la escuela normal debe promover para fortalecer el Aprendizaje en Servicio y en consecuencia el perfil profesional, los participantes coinciden en la necesidad de aumentar el número de docentes y el tiempo de acompañamiento que se brinda a los estudiantes durante el seguimiento, con la finalidad de que sea más constante y personalizado. En el segundo cuestionamiento se indagó acerca de las acciones que hacen falta considerar por el tutor en el acompañamiento, destacan el fortalecimiento del diálogo, la retroalimentación constante y el seguimiento continuo para estar en condición de evaluar los avances del futuro docente. La pregunta tres refiere a las herramientas con que debe contar el docente en formación para enriquecer su práctica, arroja la necesidad de fortalecer las competencias profesionales relacionadas con estrategias didácticas como cantos, juegos, diseño de material didáctico suficiente y literatura infantil. Algunos opinan que van muy preparados y la totalidad de ellos menciona que en aspectos de planificación y evaluación tienen un alto desarrollo de competencias. Reconocen a la escuela normal como una institución preocupada por la formación profesional.

Un último encuentro a manera de cierre y evaluación del proceso aconteció el 04 de julio de 2023, donde el punto de énfasis fue: “Del análisis y evaluación del acompañamiento pedagógico en la práctica profesional, a la propuesta de mejora”. Se socializaron los análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados. Datos como el bajo porcentaje de participación entre instituciones de educación básica, que en algunos casos fue nulo, llamaron la atención e hicieron reflexionar sobre el compromiso adquirido, no solo

con los estudiantes, sino con todas las acciones emanadas del proceso. La asistencia se vio afectada por la ausencia de once participantes, lo proporcional al 32% de la misma, donde se recalcó la importancia de la responsabilidad y el compromiso como tutor de inicio a fin. El otro 78% de participantes si rindió cuentas sobre la experiencia durante todo el proceso.

Los esfuerzos de este encuentro se dieron en función de la recuperación de las experiencias durante el proceso completo, del análisis de la información arrojado por el instrumento de evaluación semanal aplicado y de los encuentros entre colegas así como otras acciones que surgieron como parte del proyecto.

Se trabajó en dos equipos diferenciados, en los que se garantizó la participación de distintas figuras, supervisores, directivos, docentes de diferentes preescolares, con la finalidad de enriquecer el diálogo, encontrar discrepancias o similitudes, contar con elementos valiosos para armar una propuesta incluyente y efectiva. La estrategia analizó aspectos de la formación docente inicial, de la asesoría de prácticas, del seguimiento por docentes titulares o tutores y en un último apartado del acompañamiento de los docentes formadores. Los resultados surgen de los productos de los colectivos mediante el consenso y el diálogo compartido. En la primera propuesta presentada se exponen los siguientes argumentos recuperados de manera tácita: -dentro de la formación docente inicial es de suma importancia la necesidad del asesoramiento por agentes involucrados entre instituciones y fortalecer la autonomía profesional para promover aprendizajes de acuerdo a lo que observan en su práctica.

En el tema de la asesoría de prácticas mencionan el agregar asesoría mediante talleres sobre temas que no estén dentro de los contenidos de los planes y programas de la escuela normal. Del seguimiento por docentes titulares, debe existir un diálogo recíproco entre tutores y alumnos, adquirir compromisos no solo de forma verbal sino por escrito y cumplirlos. Al respecto de las visitas de acompañamiento, solicitan mayor organización y tiempo, incrementar el número de personal en esta tarea al observar que para un solo docente la tarea es titánica y limita el poder atender todas las necesidades, generar confianza con los futuros docentes en los momentos de observación de la clase

La segunda propuesta coincide en un alto grado con la primera, sin embargo, manifiestan la importancia de trabajar en mayor medida dentro del perfil profesional valores como la disposición, comunicación, confianza y responsabilidad que se reflejen en un mayor desenvolvimiento en la práctica. Respecto a la asesoría agregan que esta sea más personalizada y con base en las necesidades de cada estudiante. Respecto del seguimiento por tutores ponderan la comunicación como el punto de partida de toda acción. De las visitas de acompañamiento señalan que se reduzcan el número de tareas o comisiones de los docentes for-

madores de manera que existan condiciones y tiempo necesario para tener un acercamiento más constante.

La información recuperada en los acercamientos a la práctica e instituciones, de los encuentros con educadores, del diálogo constante entre los agentes involucrados en distintos momentos o circunstancias, fueron concentrados, categorizados, analizados, dando la pauta para examinar a profundidad acerca de la responsabilidad que conlleva la tutoría profesionalizante en futuros docentes y del compromiso adquirido.

Discusión

En palabras de Obaya y Vargas (2014). Uno de los propósitos que cumple la tutoría es fomentar el diálogo, la reflexión y acción, entre los participantes de un grupo con la intención de mejorar sus relaciones y que estas se vean reflejadas en su desempeño académico. La tarea del tutor se basa en generar situaciones de prevención y formativas que le abonen el perfil de egreso de la Profesional.

El proyecto de investigación involucró distintas acciones para reconocer los alcances de la tutoría, el acompañamiento en la formación docente. Estuvo acompañado de una serie de escenarios diversos que confrontan la realidad de los estudiantes en su escuela formadora, con la experiencia en el terreno profesional como copartícipes de la tarea docente.

Para Mercado (2007) “la formación tiende a verse en un sentido mucho más amplio y, por lo tanto, difícilmente quedaría reducida a la instrucción recibida en la normal o la experiencia adquirida y acumulada en las escuelas de práctica” (p. 495). La importancia de las estadías de los futuros docentes por periodos prolongados en las escuelas de educación básica, abre el panorama de posibilidades para potenciar los saberes adquiridos, desarrollar habilidades y capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, elementos clave en el desarrollo de competencias profesionales. En la medida en la que transcurre la formación en la escuela Normal y desarrollamos prácticas en las escuelas de educación básica, nos percatamos de la controversia y contradicción que existe entre los discursos, las acciones e ideas que construimos. (Mercado, 2013, p.89)

La diferenciación de este proceso formativo debe darse precisamente en el Aprendizaje en Servicio, donde el tiempo destinado para el desarrollo de la práctica educativa aumenta, sin embargo, la transformación no depende exclusivamente de tiempos y momentos, deben de existir distintas situaciones que enriquezcan las experiencias, el proceso y en consecuencia los hechos. A razón de lo antepuesto, García y Cotrina (2015) mencionan que el Aprendizaje en Servicio en la formación inicial “puede configurarse como una estrategia didáctica más o

menos efectiva, de orientación profesionalizante, lo que de sí ya supone un elemento de valor que en gran medida se deriva de la participación activa” (p.16).

La tutoría profesionalizante, es punto de encuentro que estimula a perseguir y alcanzar la finalidad de la práctica profesional. En este tenor “la mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de seguimiento, análisis, evaluación y reflexión de la experiencia docente” (SEP, 2018, p.16).

Al respecto, las expresiones de los docentes titulares en los distintos espacios de acercamiento, coinciden en la importancia del ejercicio permanente, constante y en tiempo real, de manera que la retroalimentación y la evaluación no sea subjetiva, reconocen que es una tarea ardua, que requiere tiempo y dedicación, asumen que el compromiso delegado, es mayor al percibido al inicio cuando se les invitó a colaborar como tutores académicos. En la etapa final, ven reflejado el producto de todo su esfuerzo y manifiestan agradecimiento y satisfacción por haber sido considerados. Manifiestan que, en la mayoría de los casos, fueron más los aprendizajes obtenidos que los proporcionados, se muestran dispuestos a colaborar si tuviesen una nueva posibilidad, pero considerando los hallazgos detectados en relación a las áreas de oportunidad que les permitan mejorar en todos los ámbitos implícitos en el proceso.

Para Soto, et. al. (2017) “la tutoría en los estudiantes que realizan sus prácticas profesionales en el último semestre, impacta en reconocer que se requiere un acompañamiento constante, en el cual se brinden experiencias que permitan estar retroalimentando la práctica diariamente” (p.7). en cambio para Tejeda “no solo busca elevar los niveles de calidad y eficiencia terminal de los estudiantes, sino también favorece un mejor desempeño profesional de los profesores-tutores y contribuye para que las relaciones interpersonales fortalezcan la dinámica humana de su hacer cotidiano” (p. 897). Para la SEP (2016) la tutoría debe contribuir a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

Conclusiones

Garantizar la efectividad de la tutoría en la escuela normal, es un tema prioritario, pues es a través de esta que se pueden llegar a elevar los índices de idoneidad y asegurar espacios laborales para los egresados. Los cuestionamientos ¿qué importancia adquiere la tutoría profesionalizante en el acompañamiento al cierre del proceso de formación inicial? y ¿qué acciones requieren atenderse desde la tutoría profesionalizante interinstitucional, para fortalecer el acompañamiento a futuros docentes?, adquirieron suma importancia en el proceso investigativo.

Existió una alta incidencia en las opiniones y expresiones de los docentes titulares en relación a la importancia de las acciones, resaltando la necesidad de un acompañamiento, real, situado, constante y permanente. Aunado a ello, exponen que el personal docente responsable en la asesoría de la práctica para el caso del séptimo semestre, es vital al inicio y para alcanzar el éxito del seguimiento, mencionan, debe involucrarse más en el proceso, de manera que su participación sea efectiva y se percaten desde el comienzo de las carencias, áreas de oportunidad para el desarrollo de la práctica, actitudes de los docentes en formación hacia la apertura y el diálogo que fortalezca la tutoría entre pares.

Coinciden además la necesidad de involucrar a más docentes en el acompañamiento del octavo semestre. Reconocen que quién lo realiza, imprime esfuerzos para que este sea constante y efectivo. Aun con ello, enuncian que no es viable que la responsabilidad recaiga en una sola figura, sugieren aumentar el tiempo de acompañamiento por parte de la normal hacia sus alumnos en formación, aumentando la planta docente o las horas destinadas a esta actividad. Es de su pleno conocimiento por el análisis del primer encuentro, que los propios planes de estudio vigentes, tienen determinado que así se lleve a cabo, por lo que también proponen considerar esa situación en la gesta de los planes 2022 para las escuelas normales del país.

Se coincide que los momentos dedicados al seguimiento por parte de la escuela normal, fundamentados en el marco curricular del plan de estudios, fueron insuficientes para tener un acompañamiento permanente, sin embargo, hicieron posible delimitar los alcances a los que se puede llegar mediante la propuesta de desarrollo del curso relacionado con la práctica profesional, y trabajar en función de ello. Por su parte, los encuentros con educadores, fueron una válvula de escape donde se pudieron expresar ideas, pensamientos, reflexiones y propuestas para mejorar/transformar el acompañamiento y en consecuencia la práctica educativa de los docentes en formación.

Concluyen que para mejorar el perfil profesional es necesario incrementar o implementar la motivación vocacional, que los alumnos sientan amor a su carrera y hacia el trabajo con los niños. Para ello proponen que desde la escuela normal se promuevan talleres de formación académica en la elaboración de material didáctico, cantos, juegos, música, teatro, literatura infantil, cuentos, entre otros; que fortalezcan las áreas de oportunidad detectadas en los estudiantes, aun cuando estos no estén contemplados en los planes de estudios, aseguran todo ello fortalecerá su práctica profesional. Con lo anterior se cumple con el objetivo: comprender los aspectos que están involucrados en el desarrollo de las competencias, como

las fortalezas y áreas de oportunidad que requieren atenderse, para la mejora de la tutoría profesionalizante entre instituciones, en el acompañamiento académico que favorezcan los rasgos del perfil de egreso y la profesionalización de los futuros docentes.

La atención a la tutoría profesionalizante en el acompañamiento académico de la escuela normal de Juchipila, deberá ser tema de prioridad si se desea continuar por la vía de la profesionalización, hasta alcanzar la excelencia educativa. En futuras investigaciones, surgirán nuevos desafíos producto de distintas experiencias y contextos que permitirán profundizar en el tema, así como continuar reconociendo aspectos de mejora para fortalecer la acción tutorial, el tratarla como tarea compartida entre instituciones, con seguridad garantizará buenos resultados.

Referencias

- García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular profesorado. 19(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART1.pdf>
- Johnson, W. D. Johnson, R. Holubec E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Legaspi, J. A., Escobar, J. C. y Gómez, J. J. (2019, noviembre, 18-22). Características e interpretaciones de la tutoría como estrategia profesionalizante en competencias docentes. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. [online] Aca-pulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3283.pdf>
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. RMIE, 12(33), 487-512. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-487.pdf>
- Mercado, E. (2013) Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Ediciones Díaz de Santos. https://books.google.com.mx/books?id=juuOD-wAAQBAJ&pg=PA89&hl=es&source=gbs_to_c_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Obaya, A. V, y Vargas, Y. M. (2014). La tutoría en la educación superior. Investigación Educativa. 25(4), 478-487. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n4/v25n4a12.pdf>
- Romero, B. D. (2016, noviembre, 22-25). Importancia de la tutoría en la formación docente. [Ponencia]. 7º. encuentro nacional de tutoría – “Recuperar los aciertos, transformar lo incierto”. Guanajuato, México. <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000614.pdf>
- Soto, Y. G., Tequida, M. L. y Chávez, J. (2017, marzo, 8-10). Función de tutoría: Una mirada desde la práctica profesional. [Ponencia]. 1er Congreso Nacional sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán, México. <http://antiguo.conisen.mx/memorias/memorias.html>

SEP. (2018). Aprendizaje en Servicio . SEP. <https://drive.google.com/file/d/1AUAkFEedL-IUNL8gkrTMB5vBx1OOdzy0V/view>

Tejeda, R. M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. Redalyc, 32(13), 879-899. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483042>

Capítulo 17. Explorando el burnout académico en la comunidad Normalista.

Ka Wa Ho
María Gabriela Flores Jiménez
Cinthya Castañeda Muñoz

Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramirez”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.17

Resumen

El agotamiento físico, emocional y cognitivo conocido como burnout académico es un problema que impacta en la formación de futuros profesionistas normalistas, afectando su calidad de salud mental, siendo éste un tema de preocupación para las instituciones formadoras de futuros docentes, por lo que, la Población objeto de estudio son los estudiantes de la escuela Normal Exp. “Mtro. Rafael Ramírez del Ejido Nuevo León “del valle de Mexicali Baja California, con un enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo se aplicó una encuesta que contenía el inventario de burnout de Maslach (MBI) en su versión estandarizado en población mexicana a una muestra de 165 estudiantes. En la revisión de la información se encontró una alta prevalencia de burnout académico en los estudiantes representando en las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y con una percepción bajo en la categoría de realización personal. Se recomienda ampliar la muestra, validar y continuar en contextualizar el instrumento, y explorar diseños de estudio longitudinal. Además, se proporcionan recomendaciones para abordar el burnout académico en estudiantes.

Palabras clave

Burnout académico, estudiantes normalistas, desgaste emocional, salud mental, bienestar emocional

Introducción

El burnout académico, un fenómeno que afecta a un considerado número de estudiantes, se manifiesta de manera notable en entornos educativos, especialmente en instituciones como las escuelas normales, en la exposición constante de un ambiente de estrés por la alta exigencia académica y de práctica, aunado a la falta de equilibrio entre la vida académica y personal, junto con otros factores de riesgo que provocan las condiciones en donde paulatinamente se generan sensaciones de agotamiento emocional y físico que de forma prolongada afecta a la calidad en la formación académica y desarrollo humano.

Este estudio se centra en una exploración más detallada de la prevalencia y las diversas manifestaciones del burnout académico en estudiantes normalistas, con la finalidad de identificar estrategias efectivas para abordar este problema creciente. La investigación sobre el burnout académico en estudiantes normalistas adquiere relevancia significativa debido a su impacto tangible en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Comprender exhaustivamente la frecuencia y las formas de manifestación de este fenómeno en este contexto específico proporciona la base esencial para el desarrollo de estrategias preventivas y de intervención. Este enfoque no sólo busca reducir los efectos negativos del burnout, sino también contribuir al mejoramiento general de la salud mental, aumentando la resiliencia del estudiante y el rendimiento académico de los estudiantes involucrados. La información recopilada en este estudio no sólo beneficia a la comunidad estudiantil, sino que también puede ser instrumental en la implementación de programas de apoyo y orientación dentro de las escuelas normales.

De esta manera, se plantea como objetivo identificar la prevalencia de burnout académico en la población normalista, por medio de la descripción de la población estudiantil con un nivel elevado de agotamiento emocional, despersonalización y su relación con la realización personal.

Revisión de la Literatura

Definición de burnout y su evolución en el contexto académico.

El término “burnout” ha evolucionado a lo largo de los años, inicialmente confinado a ciertos sectores productivos. Sin embargo, empíricamente se observan sus síntomas en diversos entornos, como lo evidenció Herbert Freudenberger en 1974 al notar que sus colegas de una clínica de asistencia social en Nueva York experimentaban desmotivación progresiva e irritabilidad debido al agotamiento físico, exacerbado por condiciones laborales deplorables (Mingote, 1998). Hoy en día, el burnout se reconoce como un factor de relevancia en la salud

pública, con impactos significativos en los individuos que lo padecen. La Organización Mundial de la Salud define el burnout como un desgaste emocional, resultado de la exposición continua a situaciones de estrés sin las herramientas adecuadas para superar estos factores o una intervención estratégica para abordar el problema (OMS, 2019). En el ámbito académico, el burnout se manifiesta como un agotamiento físico, mental y emocional en los estudiantes debido a la exposición constante a estímulos estresantes y demandas académicas no graduadas, así como a una competencia constante entre pares (Estrada Araoz et al., 2021).

Freudenberger acuñó el término “Burnout” para describir este fenómeno como “*estar quemado*” o “*consumido*”, ya que se considera crónico y degenerativo, afectando la funcionalidad de los estudiantes y generando una percepción negativa de la vida estudiantil (Mingote, 1998). Este fenómeno se manifiesta a través de dificultad constante para concentrarse, falta de motivación, disminución del rendimiento académico, sentimientos de incompetencia y desesperanza. Estos síntomas a menudo se confunden con trastornos de ansiedad, depresión y otros estados anímicos (Salmela-Aro & Read, 2017).

La identificación precisa de la población estudiantil afectada por trastornos mentales es difícil, convirtiendo el burnout en un problema de salud escolar dentro de una población aparentemente infinita. A lo largo del avance académico, los síntomas tienden a agudizarse. Estudios indican que alrededor del 50% de la población estudiantil presenta burnout académico, destacando el agotamiento emocional como una inclinación predominante (Seperak-Viera et al., 2021).

La población de estudiantes normalistas se enfrenta a desafíos en su formación desde la labor de diseñar una planeación de una clase atractiva y efectiva para su aplicación en sus jornadas de práctica docente, una serie de actividades continuas que se realizan como las evaluaciones, revisión y retroalimentación de las actividades independientes, interacción constante con estudiantes y padres de familia, y a su vez en cumplir con sus responsabilidades académicas en la institución formadora a la que pertenecen; siendo ellos docentes en formación todas estas actividades y tareas en conjunto son factores generadores de estrés y presión, lo que aumenta el riesgo en la generación de burnout académico (Estrada Araoz et al., 2021).

Por otro lado, entre mayores sean los factores de riesgo a los que se enfrenta el estudiante se hace propenso al desarrollo de psicopatología, mismos que se ven reflejados en hábitos no saludables, tales como el consumo de drogas legales e ilegales, falta de estrategias de estudio, problemas previos de salud mental o física que no les permite generar las habilidades sociales y los recursos de afrontamiento necesarios ante condiciones de estrés

(Fernández-Márquez et al., 2023). Cabe mencionar que, las condiciones sociales tienen un rol importante también en el desarrollo de burnout, como el confinamiento por la pandemia de covid -19 en donde se ha atribuido al miedo e incertidumbre (Terrazas et al., 2022) y que los estudiantes normalistas al igual que los maestros en servicio se enfrentaron al desafío de planear, aplicar actividades y evaluar a los niños que se encontraban en casa.

Síntomas de burnout académico

Los síntomas, conceptualizados como un conjunto de características perceptibles de una enfermedad o condición mental, desempeñan un papel crucial en la identificación y comprensión de fenómenos a estudiar, facilitando el desarrollo de diagnósticos (González Ramírez, 2016).

En el contexto del burnout académico, cuya determinación implica considerar diversos criterios (Gilla et al., 2019), se destacan las siguientes condiciones según distintos autores:

Agotamiento emocional: Este síntoma se manifiesta en la extenuación emocional, caracterizado por una sensación de falta de recursos emocionales y energía para enfrentar las demandas académicas.

Cinismo o despersonalización: Refleja actitudes y respuestas distantes, indiferentes o despectivas hacia las responsabilidades académicas, compañeros y el propio proceso educativo.

Percepción negativa en la realización académica: Se observa en una evaluación pesimista y desfavorable de los logros y competencias académicas, generando una sensación de insatisfacción y desmotivación hacia el rendimiento estudiantil. Estos criterios, respaldados por la literatura especializada, proporcionan un marco para la identificación y comprensión del burnout académico, permitiendo una evaluación integral de sus manifestaciones en el contexto educativo.

Agotamiento emocional.

Siendo esta la dimensión más notable de burnout académico en el contexto escolar, la experiencia de un profundo agotamiento emocional entre los estudiantes se manifiesta como un fenómeno complejo, cuya etiología multifactorial se asocia principalmente con la respuesta ante un entorno de estrés continuo, derivado de exigencias académicas aparentemente inalcanzables y la complejidad de equilibrarlas con otros aspectos vitales (Arribas Sanz, 2020)

El agotamiento emocional conlleva una sensación de cansancio físico y mental, acompañada de una disminución en la motivación e interés hacia los aspectos académicos,

generando una percepción abrumadora, agobiante e insatisfactoria. Estos síntomas guardan similitud con los de la ansiedad generalizada, presentándose a través de problemas gastrointestinales, dolores musculares, preocupación constante, problemas de sueño (sueño no reparador), entre otras (Terrazas et al., 2022), evidenciando una respuesta fisiológica y psicológica frente a una exposición constante a un ambiente estresante, donde las estrategias de afrontamiento del estudiante resultan insuficientes para brindar una solución efectiva (Arribas Sanz, 2020; González Ramírez, 2016).

Constantemente se asocia el desarrollo de agotamiento emocional como respuesta a la exposición prolongada de un ambiente estresante ante los desafíos académicos, vinculándose estrechamente con los estudiantes en formación en el ámbito educativo. Sin embargo, el ambiente escolar también contribuye al aumento de las demandas emocionales, mentales y físicas, donde algunos factores de riesgo de desarrollo de agotamiento emocional implican el aumento abrumador de la carga académica y una expectativa irracional hacia el estudiante, generando esa falta de control, aunado con la falta de descanso por el cumplimiento académico (Terrazas et al., 2022).

Estos individuos enfrentan no solo las demandas académicas rigurosas, sino también los desafíos de la formación como docentes, además de las responsabilidades adicionales que pueden acumularse. Esta compleja interacción de factores contribuye a la experiencia de fatiga emocional entre los estudiantes, comprometiendo su bienestar y desempeño académico (Salmela-Aro & Read, 2017). El estrés constante y gradual puede provocar el cinismo, que se caracteriza por una actitud distante, indiferente o hasta cierto grado de hostilidad ante la exigencia académica (Kachel et al., 2020).

Cinismo y despersonalización en el burnout académico.

Es crucial reconocer que el burnout académico constituye un fenómeno complejo y multidimensional, en el que la despersonalización y el cinismo representan únicamente algunos de sus componentes. Según Gilla et al. (2019), citado por (Escamilla-Quintal, 2008) el cinismo y la despersonalización se entienden como el desarrollo de actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia las personas destinatarias del trabajo, así como de indiferencia y actitudes de distanciamiento hacia diferentes aspectos del trabajo, incluyendo a las personas con las que se trabaja.

La despersonalización, según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), se define como *“una experiencia de estar separado de uno mismo, como si uno estuviera observando su cuerpo o mente desde afuera”*. Implica una alteración en la percepción del sentido

de uno mismo, generando una sensación de desconexión emocional, con el mundo y consigo mismo, aspectos que pueden sentirse irreales o distantes (Simeon, 2006)

En el ámbito normalista, la despersonalización y el cinismo pueden manifestarse en estudiantes en formación inicial en ciertas circunstancias específicas. La despersonalización implica una desconexión emocional y una actitud distante hacia el entorno académico y las personas con las que interactúan, mientras que el cinismo se refiere a una actitud negativa y despectiva hacia las normas, valores y expectativas institucionales (Escamilla-Quintal, 2008)

Estos fenómenos, cinismo y despersonalización, pueden estar interrelacionados, alimentándose mutuamente. Cuando los estudiantes experimentan despersonalización, es posible que adopten una postura cínica como mecanismo de defensa, buscando protegerse emocionalmente y distanciarse de situaciones estresantes o decepcionantes. La despersonalización en el contexto del burnout académico en el ámbito normalista implica que los individuos experimentan actitudes como la insensibilidad y la desconexión emocional hacia su propia formación y las personas con las que interactúan en el ámbito académico. Esta situación no solo afecta negativamente el bienestar individual, sino que también puede repercutir en la calidad de las relaciones interpersonales y en el clima general del entorno educativo (González Ramírez, 2016)

En el caso específico de la población normalista, inmersa en un proceso complejo de formación para convertirse en maestros, se ven expuestos a factores que desencadenan la despersonalización. Estos factores incluyen la sobrecarga de trabajo y el estrés académico, reflejados en la intensidad de la carga de trabajo y las expectativas elevadas. La falta de apoyo y recursos, como la situación económica y la escasez de programas de bienestar en las instituciones de nivel superior, también contribuye a la despersonalización.

Las interacciones difíciles, como lidiar con comportamientos desafiantes, falta de motivación o dificultades de aprendizaje, generan frustración y desconexión emocional. Además, la pérdida de motivación y desgaste, derivada de la repetición en las tareas y la falta de reconocimiento, contribuye a una disminución en la identificación con el rol del docente. Así, durante su formación inicial, los estudiantes normalistas enfrentan la despersonalización al sentirse desconectados de su realidad, indiferentes hacia sus estudios y formación académica, e incluso hostiles hacia sus propios compañeros y docentes (Arribas Sanz, 2020) Este fenómeno complejo resalta la importancia de abordar de manera integral las condiciones y desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en su camino hacia la formación docente.

Autopercepción de la realización personal – profesional.

El modelo tridimensional de Maslach y Jackson determina la realización personal como una dimensión afectada negativamente por el burnout, en el contexto que explican los autores la baja realización personal se asocia con una presencia de burnout, sugiriendo que a medida que los estudiantes experimentan más síntomas o exposición constante al ambiente estresor tienden a reflejar una sensación de incompetencia e insatisfacción con los logros personales y profesionales (Christina & Jackson, 1981).

El agotamiento emocional implica una sensación de fatiga tanto físico como emocional, lo que lleva al estudiante a un estadio de desconexión emocional con su desempeño diario como normalista, como la falta de confianza y la incapacidad de crear una red de apoyo con sus colegas debido a la actitud cínica, al igual que una falta de sentido de pertenencia como un reflejo de la falta de compromiso (Kachel et al., 2020).

Como lo propone los autores del inventario de burnout de Maslach, se determina que el burnout se caracteriza con un nivel elevado de agotamiento emocional, despersonalización y un nivel bajo en la percepción de realización tanto personal como profesional (Gilla et al., 2019)

Metodología.

El presente estudio se llevó a cabo con una metodología cuantitativa, exploratoria, transversal con una técnica de muestreo aleatorio a conveniencia, seleccionándose estudiantes normalistas inscritos a la Licenciatura en educación primaria, de la Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”, ubicada en el Ejido Nuevo León, Mexicali, Baja California; con una aplicación de N=170, sin embargo, se excluyó a 5 muestras debido a que no otorgaron su consentimiento informado, quedando un total de n=165.

Se aplicó el Inventario de burnout de Maslach (MBI) su versión estandarizada para la población mexicana sin embargo se realizó el ajuste en los items para el contexto estudiantil, se validó el instrumento utilizado por medio de la prueba de Alfa de Cronbach en donde se obtuvo una puntuación de 0.89.

Según el criterio del Inventario de Burnout de Maslach, este fenómeno se manifiesta cuando un individuo experimenta niveles elevados de agotamiento emocional y despersonalización, indicando una falla en las estrategias de afrontamiento frente a los desafíos diarios, acompañado de una baja percepción de realización personal que sugiere una sensación de minusvalía (Gilla et al., 2019).

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS en su versión 24, para identificar las medidas de tendencia central para la descripción de frecuencia y proporción de las tres dimensiones y la prueba de chi cuadrada de Pearson para la correlación entre las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización con la realización personal.

Resultados

En la población seleccionada para este estudio, se observó que el 57% de los participantes (n=94) presenta un nivel significativo de burnout, identificado principalmente a través del agotamiento emocional. Este fenómeno se manifiesta como una sensación profunda de fatiga y agotamiento en respuesta a la exposición prolongada al estrés (González Ramírez, 2016). Comparando estos resultados con la prevalencia reportada por la Asociación Americana de Psicología, que establece que uno de cada tres adultos ha experimentado el burnout, se constata que los hallazgos de este estudio se asemejan a las cifras señaladas por diversas fuentes (APA, 2014).

Este análisis resalta la importancia de comprender y abordar el burnout en el contexto específico de la población estudiada, proporcionando información valiosa para el diseño de intervenciones y estrategias preventivas.

Tabla 17.1

Frecuencia de agotamiento emocional en la población normalista.

Escala de agotamiento emocional			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Nivel moderado	71	43.0	43.0
Nivel elevado	94	57.0	100.0
Total	165	100.0	

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la dimensión de agotamiento emocional

Despersonalización y cinismo

Despersonalización y cinismo son dos aspectos fundamentales que emergen de los resultados obtenidos en la muestra seleccionada. Se observa que un 61.8% (n=102) presenta un nivel elevado de despersonalización, caracterizado por una actitud negativa y distante hacia el entorno educativo y la formación profesional (Escamilla-Quintal, 2008). En el marco del burnout, el cinismo se define por comportamientos pasivo-agresivos, falta de motivación, pensamiento pesimista y autocritica negativa frecuente. Estas manifestaciones surgen como respuestas a la elevada exigencia académica, así como a la percepción de carencia de reconocimiento y control sobre las condiciones académicas (Estrada Araoz et al., 2021).

Los resultados resaltan la importancia de abordar la despersonalización y el cinismo como componentes esenciales en la comprensión del burnout académico, proporcionando valiosa información para el diseño de estrategias de intervención y apoyo a la salud mental de los estudiantes.

Tabla 17.2

Frecuencia de despersonalización en la población normalista.

Escala de despersonalización / cinismo			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Nivel moderado	63	38.2 %	38.2
Nivel elevado	102	61.8 %	100.0
Total	165	100.0 %	

Realización personal.

La realización personal y profesional como lo determina el autor del instrumento utilizado indica que la existencia del burnout afecta directamente en la percepción de la realización personal y profesional, debido a estar presente en un ambiente de hostigamiento y estrés, y en responder de constante de forma despersonalización y cínica impacta de forma negativa en la sensación de logro y satisfacción con su desempeño como futuros docentes.

Con base a los resultados, el 64% representado con una frecuencia de 107 estudiantes reporta un nivel bajo en la percepción de su realización personal como futuros docentes.

Tabla 17.3

Frecuencia de la escala de realización personal

Escala de realización personal			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Nivel bajo	107	64.8%	64.8
Nivel alto	58	35.2%	100.0
Total	165	100.0%	

Nota. En la presente tabla se refleja un porcentaje elevado de estudiantes con una percepción baja de realización personal.

Se realizó un cruce de las dimensiones de Agotamiento emocional con la escala de realización personal por medio de la prueba de Chi cuadrado de Pearson, en donde se obtuvo una puntuación de significancia de $p=0.97$, lo que no representa una significancia estadística, aunque se refleja una población que presenta un nivel elevado de agotamiento emocional y baja percepción de realización personal.

Tabla 17.4

Cruce de tabla entre Agotamiento emocional y realización personal.

Agotamiento emocional y realización personal				
		Agotamiento emocional		Total
		Nivel moderado	Nivel elevado	
Realización personal	Nivel Bajo	41	66	107
	Nivel alto	30	28	58
Total		71	94	165

Nota. Se indica una frecuencia elevada de participantes con un nivel de agotamiento emocional elevado y una percepción baja de realización personal.

De la misma forma, se realizó un cruce de las dimensiones de despersonalización con la escala de realización personal por medio de la prueba de Chi cuadrado de Pearson, obteniéndose una puntuación de significancia de $p=0.78$, misma que no refleja una significancia estadística; pero refleja una cantidad de participantes con un nivel elevado de despersonalización y una percepción baja en la realización personal.

Tabla 17.5

Cruce de tabla entre despersonalización y realización personal.

Despersonalización y realización personal				
		Despersonalización		Total
		Nivel moderado	Nivel elevado	
Realización personal	Nivel bajo	37	70	107
	Nivel alto	26	32	58
Total		63	102	165

Nota. Se indica una frecuencia elevada de participantes con un nivel de despersonalización elevado y una percepción baja de realización personal.

Discusión

Este estudio sobre el burnout académico en estudiantes normalistas revela una alta prevalencia de estudiantes que sufren de este fenómeno, caracterizados por agotamiento emocional, despersonalización y cinismo. Estos resultados concuerdan con las investigaciones previas, que de acuerdo con González Ramírez (2016) el agotamiento emocional prolongado desarrolla la desmotivación y el desinterés hacia el aspecto académico, generando una sensación abrumadora, agobiante e insatisfacción académica. El fenómeno de burnout se manifiesta

cuando los estudiantes experimentan niveles elevados de agotamiento emocional y despersonalización (Estrada Araoz et al., 2021).

Estos factores contribuyen a la desconexión emocional y actitud apática de los miembros de la comunidad estudiantil ante su proceso formativo, lo que afecta tanto en el bienestar individual, como la calidad de las relaciones interpersonales y el clima general del entorno educativo (Kachel et al., 2020)

El proceso de la formación de futuros profesionistas en educación por su naturaleza exige una alta inversión emocional y cognitiva, sin embargo, es importante evolucionar la práctica docente, promoviendo desde su formación la importancia de la educación socio-emocional y una cultura de la paz dentro de aula, con la finalidad de reducir los factores estresantes que se presentan, promover la relación que tiene el estilo de vida mentalmente saludable y su desempeño académico de forma significativa (Alarcón, 2020)

Es importante destacar que estos hallazgos tienen implicaciones significativas para el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes normalistas. Por lo tanto, es fundamental abordar de manera integral las condiciones y desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en su formación docente.

Recomendaciones.

Con base a los resultados del presente estudio se extiende las siguientes recomendaciones con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre el fenómeno de burnout académico:

- A pesar de la alta prevalencia en las dimensiones estudiadas no se vio reflejado un resultado estadísticamente significativo, por lo cual se propone ampliar la muestra de la población mediante la colaboración con otras escuelas normales locales.
- El presente estudio tiene como objetivo analizar la prevalencia de burnout académico, sin embargo, para erradicar el problema se requiere del estudio de los distintos factores de riesgos previos existentes en los estudiantes dentro del contexto escolar, siendo importante considerar en futuros estudios dichos elementos en la operacionalización de las variables.
- Explorar diseños de estudio longitudinal, evaluando la posibilidad de realizar estudios experimentales para intervenir en el fenómeno del burnout y sus repercusiones en el contexto educativo.

Referencias

- Alarcón, R. D. (2020). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219–221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- American Psychological Association (APA). (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*.
- Arribas Sanz, M. (2020). *El burnout academico, su relacion con el burnout y diversas estrategias de prevencion*. Universidad de Valladolid.
- Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. (2019). *Word Health Organization*.
- Christina, M., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
- Escamilla-Quintal, M. R.-M. I. M.-P. J. I.-T. M. (2008). El cinismo: una estrategia de afrontamiento diferencial en función del género. *Psicothema*, 20(4), 597–601.
- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., & Mamani Uchasara, H. J. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 48–62.
- Fernández-Márquez, E., Pedrero-García, E., González-Cortés, M. del C., & Andrés-Crespo, L. (2023). Cambio en los hábitos saludables de los universitarios andaluces durante el confinamiento. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 23(2), 107–116. <https://doi.org/10.21134/haaj.v23i2.770>
- Gilla, M. A., Giménez, S. B., Moran, V. E., & Olaz, F. O. (2019). Adaptación y validación del Inventario de Burnout de Maslach en profesionales argentinos de la salud mental. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(2), 179–193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.04>
- Gonzalez Ramirez, M. T. L. H. R. (2016). Sintomas psicomaticos y teoria transaccional del estres. *Ansiedad y Estres*, 12(1), 45–61.
- Kachel, T., Huber, A., Strecker, C., Höge, T., & Höfer, S. (2020). Development of Cynicism in Medical Students: Exploring the Role of Signature Character Strengths and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00328>
- Mingote, A. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *FMC: Formación Médica Continuada En Atención Primaria*, 5(8), 493–503.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., & Dominguez-Lara, S. (2021). Prevalence and severity of academic burnout in college students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones: Revista de Avances En Psicología*. <https://doi.org/10.24016/2020.v7.199>

- Simeon, D. A. J. (2006). *Feeling unreal: Depersonalization disorder and the loss of the self*. (Oxford University Press, Ed.).
- Terrazas, A., Velázquez-Castro, J., & Testón-Franco, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132–146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>

Capítulo 18. El trabajo por proyecto para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico en un grupo multigrado de educación primaria.

Semiramis Armida Gaspar Velázquez
Valeria Janeth Flores Durán
María del Carmen Hernández Tiscareño

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.18

Resumen

La presente ponencia es un estudio de caso, en el que se muestran los resultados de la implementación de un proyecto de Historia bajo el plan de estudios 2011, diseñado a partir de un tema integrador retomando la propuesta de Hernández (1998), para un ciclo de investigación-acción, donde se diagnosticó que las actividades desarrolladas en este campo del saber se orientan a la didáctica tradicional.

Esta revisión identifica cómo la propuesta de trabajo por proyectos retoma el referente del contexto como recurso para el estudio de los contenidos, es un antecedente de la interdisciplinariedad de la NEM, que favorece el aprendizaje del tiempo histórico con un grupo de alumnos multigrado de tercero y cuarto grado de educación primaria.

Palabras clave

Tema integrador, Trabajo por proyecto, Tiempo histórico, Educación multigrado

Introducción

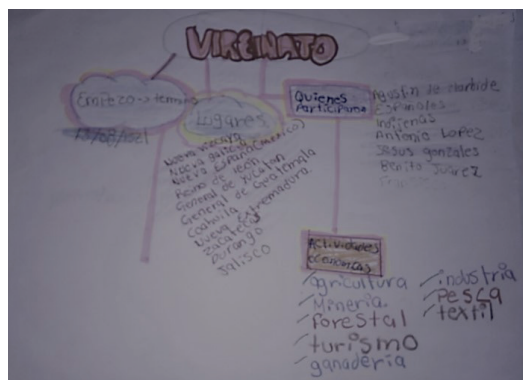
Este trabajo muestra un ciclo de investigación-acción, que forma parte de un proceso de intervención de la práctica docente, desarrollado para la tesis de maestría: “Recursos didácticos para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico con un grupo multigrado de educación primaria” (Hernández, 2017). Se realiza en el marco curricular del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, impulsada por la Reforma Integral de Educación Básica, sin embargo, se considera importante su presentación porque recupera un antecedente de la propuesta actual, contenida en la Nueva Escuela Mexicana (2022), sobre el trabajo por proyectos de manera interdisciplinar.

Para iniciar se parte de un diagnóstico de la práctica docente que permite caracterizar las acciones recurrentes en la enseñanza de la Historia, y con ello nombrar lo que es necesario transformar para diseñar una propuesta que permita lograr aprendizajes significativos. La siguiente evidencia corresponde a una clase de Historia de un grupo tercer y cuarto grado, donde se trabaja el contenido sobre la ubicación temporal y espacial del virreinato de la Nueva España propuesto en el bloque cuatro, correspondiente al cuarto grado. La elección de los contenidos era con un criterio de la didáctica tradicional, que es abordar todos los contenidos que el libro propone, en el orden que se presentan, sin que exista una tarea del docente en la adecuación curricular, que contemple las necesidades de aprendizaje y contextuales del grupo.

La evidencia corresponde a una actividad propuesta para abordar el contenido mencionado, inicia con una lectura y se solicita como producto de la clase que realicen un mapa conceptual, como se observa en la Figura 18.1:

Figura 18.1

Mapa conceptual



En la evidencia se muestra la producción de un alumno, donde el aprendizaje se reduce a almacenar datos (datos: fechas, lugares, actividades económicas, participantes). Las actividades que se proponen con mayor frecuencia eran de memorización y esquematización de información, por lo tanto:

Los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimientos, revolución y progreso”. Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado. Tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos” (Pagés, 2010, p.285).

Mientras los alumnos realizaron el trabajo hubo participaciones importantes sobre la invasión francesa, como el siguiente: *“Querían invadir el país con el pretexto de que tenían una deuda pero eso no era cierto”*. En su participación, la alumna intuye las causas y las condiciones que se dieron para que ocurriera ese hecho. Pero, el rol tradicional del docente no aprovechó, ni profundizó en las aportaciones.

La propuesta recurrente de estas actividades tiene consecuencia en la relación sujeto-conocimiento, la cual representa “el proceder físico e intelectual, para aprender los contenidos” (Espinosa, 2014, p. 5) pues se concibe al alumno de manera receptiva; en la didáctica tradicional, se manejaría un concepto receptivo de aprendizaje;

Se concibe como la capacidad para retener y repetir información, es decir, la acción cognoscitiva consiste en registrar los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto (Moran, 1983, p. 122).

No se da importancia al proceso por el cual los alumnos construyeron el aprendizaje y solamente se limitaron a repetir y reproducir información sin significado. Al conocer el vacío en el aprendizaje que generan estas prácticas, se buscaron alternativas que contribuyan a la enseñanza de una Historia formativa, buscando lo que argumenta el Programa de Estudios: “...será necesario evitar la memorización de nombres y fechas y privilegiar la comprensión temporal de hechos y procesos históricos” (SEP, 2011, p. 143). Cabe aclarar que el uso de la memoria es fundamental en la historia, pero desde la visión construida sobre la percepción propia.

Al conocer que el aprendizaje que se producía en los alumnos no era significativo, sino receptivo, surge la siguiente pregunta: ¿el diseño de proyectos a partir de un tema integrador en un contexto multigrado, favorece que los alumnos desarrollen el aprendizaje de tiempo histórico?

Revisión de la Literatura

El soporte teórico se enfoca principalmente en indagar conceptos centrales de la investigación, como el trabajo por proyectos (Casal, 2011), las implicaciones del tema integrador Hernández (1998) y el desarrollo de la noción del tiempo histórico (SEP, 2011). Además, se incluyen las relaciones pedagógicas (Espinosa, 2014) que permitieron nombrar y realizar categorías para abordar el presente trabajo.

Las orientaciones didácticas de la asignatura de Historia proponen la línea metodológica por medio del proyecto didáctico, a fin de:

Favorecer la aplicación integrada de los aprendizajes, a través de la participación de los alumnos en el planteamiento, diseño, investigación, seguimiento y evaluación de las actividades lo que permite formar actores sociales con competencias socio funcionales” (SEP, 2011, p. 439).

Esta aportación se retoma al diseñar el proyecto, proponiendo un rol activo en los alumnos en cada una de las etapas que se establecen:

- Planeación. Se pretende hacer un análisis de las necesidades e intereses de los estudiantes. Propósito. Se define el destino del proyecto, porque se quiere hacer, se establece una meta, ¿Cuánto se quiere hacer? ¿Qué recursos se requieren? Definición del producto.
- Justificación. Se busca la importancia del problema que se busca resolver.
- Desarrollo. Se implementan actividades de integración y sistematización de información.
- Cierre. Diseño de actividades que permitan la reflexión crítica y divulgación de los resultados obtenidos.

Los proyectos didácticos surgen de una concepción crítica de currículo, entendido como: “una construcción social, que se centre en problemas sociales relevantes y que se contextualice históricamente” (Casal, 2011, p.23), esto orienta hacia la comprensión de situaciones reales que viven los alumnos, donde de manera natural tenga su interés y se aprovechen para construir aprendizajes significativos en torno a un tema integrador.

Casal (2011) también menciona que es claro que la cantidad de contenidos que se pretenden enseñar, exceden las posibilidades reales de hacer un estudio profundo de los mismos. Por lo tanto, otro cambio necesario será seleccionar de entre tantos, aquellos que sean ejes vertebrados, a partir de los cuales se puede pensar y reflexionar sobre lo que se transforma con el tiempo, así como los rasgos que permanecen a lo largo de la historia.

Para el diseño del proyecto organiza los contenidos a partir de un tema integrador considerando la siguiente aportación: “diseñar las actividades en el aula a partir de tema integrador implica una labor de reorganizar los contenidos del programa” (Hernández, 1998, p. 106). Atendiendo a esto, se realizó una revisión de los contenidos del programa de estudio de tercer y cuarto grado y se seleccionaron algunos con el fin de desarrollar en los alumnos la noción del tiempo histórico.

Hernández (1998) da una idea para construir un tema integrador, organizando los aprendizajes desde una perspectiva interdisciplinaria y a partir de la realidad inmediata del niño, para ello: “Es indispensable definir criterios en torno a los cuales se estructuran dichos temas de modo que sea posible construir relaciones entre los contenidos de aprendizaje de cada asignatura, así como entre los contenidos de diversas asignaturas” (Hernández, 1998, p.100).

Un conocimiento es integral porque intervienen diversas disciplinas como el español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, formación cívica y ética, artística. Siendo una desventaja para el docente pensar de forma fragmentada el enfoque de cada asignatura. Por lo que resulta favorable la propuesta de Hernández (1998) cuando define la relación de contenidos compartidos, contenidos complementarios y vínculos posibles, tomando en consideración la necesidad de tomar los conocimientos de las otras disciplinas que contribuyan al logro del aprendizaje en esta ocasión del tiempo histórico.

Lo anterior abona a la construcción de la noción de tiempo histórico, abordado desde la aportación de Alvarado (2008), quien lo retoma como “una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico”, para lo cual es importante que se desarrolle durante la Educación Básica pues implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso histórico a lo largo de la historia. De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro. Para el desarrollo de este proyecto se considerará, de acuerdo con el grado escolar se trabaja la siguiente unidad de competencia:

- identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia.
- Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso. (SEP, 2011, p.151)

Por otro lado, una de las aportaciones que se consideró para realizar las categorías fue

la propuesta del profesor Jaime Espinosa que permite comprender la práctica docente explicando lo que ocurre a través relaciones pedagógicas, a continuación, se describen las dos que se identifican y se abordan:

- **Contenido-método**, las formas, los modos, los procedimientos y recursos que utiliza el profesor para hacer que aprendan determinado contenido sus alumnos y a sí mismos, las prácticas procedimentales e intelectuales que utilizan estos para aprenderlo.
- **Sujeto-conocimiento**, puede ser advertida en todos aquellos casos, donde el alumno memoriza, recuerda, clasifica objetos, los ordena, establece relaciones de ideas, hace comparaciones, fórmula razonamientos, construye hipótesis, deriva conclusiones. (Espinosa, 2014, pp. 14-18)

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con un grupo multigrado de educación primaria conformado por 27 alumnos; 15 de tercer grado y 12 de cuarto grado de la escuela primaria “Revolución”, ubicada en la comunidad de Providencia, Fresnillo, Zacatecas en el periodo 2015-2017, cuya selección remite a un muestreo por conveniencia, ya que forma parte de los grupos de quien se es titular y con quienes se puede establecer una propuesta de intervención que parta de la realidad socioeducativa latente.

El paradigma que fundamenta este trabajo, es el socio crítico el cual parte de la teoría crítica que de acuerdo con Sagredo (2018) tanto los objetos como los sujetos de estudio, se constituyen socialmente y deben ser analizados e interpretados dentro del contexto social y cultural en el que se encuentran insertos, puesto que se trata de un enfoque desde el cual se define un sistema educativo más justo, cuya finalidad es “la transformación social de las prácticas educativas, en la que participan todos los miembros de la comunidad educativa con la idea de mejorar bajo el cuestionamiento del sustrato ideológico” (Santamaría, 2013, p. 97).

En esta línea, el trabajo por proyectos para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico, pretende transformar la forma de enseñar y aprender historia en el contexto multigrado, en especial a potenciar el desarrollo del entendimiento de la interrelación entre pasado, presente y futuro en la vida de las sociedades. Como afirma Alvarado (2008), se trata de:

“Una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico que nace de la crítica a la racionalidad instrumental y técnica del positivismo, al plantear la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad para transformarla desde su interior”. (Alvarado, 2008, p.189)

Ya que invita a la autorreflexión, establece como base de la práctica y de la investigación misma, las necesidades de los grupos (alumnos), que en el caso de los sujetos de estudio, es la necesidad de establecer una intervención didáctica que promueva que identifiquen lo que se transformó con el tiempo, así como lo que permanece a lo largo de la Historia, les permita describir y establecer relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinado.

El método de investigación es sustentado en la **investigación- acción** que se define como “método empleado para el análisis de las acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por profesores como: problemáticas susceptibles de cambio y que requieren de una respuesta práctica” (Elliot, 2000, p. 5), es decir, a partir de un diagnóstico se sigue una línea de actuación que da solución a la problemática en cuestión.

En este sentido, se parte de un diagnóstico inicial en el que se detecta que las actividades propuestas generan aprendizajes receptivo en los alumnos, a partir de los resultados se establece el diseño del proyecto donde se retoma la propuesta del tema integrador, “el huerto escolar”, para lo cual se recupera información a partir de grabaciones que son transcritas a registro y se identifican categorías de análisis que se orientan a las relaciones propuestas por Espinosa (2014), a partir de los fragmentos de registro y evidencias recuperadas se construye el análisis, donde se describen, interpretan y se argumentan teóricamente los resultados.

Desde esta perspectiva, esta investigación puede entenderse como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en la situación social y educativa, para mejorar sus propias prácticas y los procesos de aprendizaje de los alumnos

Resultados

De acuerdo a la revisión teórica realizada se diseñó el siguiente proyecto tomando como tema integrador: El huerto escolar, el propósito fue: “que los alumnos participaran de manera activa al cultivar dentro de la escuela un huerto escolar, esperando que construyeran el proceso histórico de la agricultura, una nueva actividad para que la ubicaran espacial y temporalmente; así como identificando el clima del lugar donde vive y haciendo relación con las condiciones que favorecen a la siembra de ciertos frutos”. Los aprendizajes esperados que se trabajaron fueron: “Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia. Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinado”.

Este tema integrador se relaciona con el contenido del bloque I de Ciencias Naturales de Tercer grado, “Proyecto estudiantil para desarrollar, integrar y aplicar aprendizajes

esperados y las competencias” esto para favorecer el aprendizaje de “las características de los primeros grupos nómadas y para explicar los cambios en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio Mexicano” este tema lo encontramos en el contenido “Una nueva actividad, la agricultura” del bloque I de cuarto grado de Historia.

Como contenido complementario de la asignatura de Geografía, se retomó “Las relaciones de los climas con los tipos de vegetación en México”, sabiendo que favorecerá al momento de elegir los frutos para sembrar. Se integran como vínculo posible al tema de reflexión de la asignatura de Español “Las características y la función de la entrevista” bloque III, cuarto grado; para elaborar preguntas que permitan recabar el máximo de información deseada, con la finalidad de aprovechar el contexto y usar el recurso didáctico que sugiere el Programa de Estudio en la asignatura de Historia, tales como las fuentes orales y obtener información al dirigir la entrevista a un agricultor de la comunidad, esperando que se creen relaciones significativas con la nueva información y de esa manera el alumno modifique sus esquemas de conocimiento; pensando en el proceso que enfrentará al poner estos conocimientos en la práctica.

Se establece un vínculo posible con la asignatura de Matemáticas “Cálculo aproximado del perímetro y del área mediante diversos procedimientos” bloque IV, cuarto grado, al tener que medir el espacio que se utilizó para sembrar, considerando la información que hasta el momento ha obtenido.

En el siguiente apartado se muestra una unidad de análisis que se construye al recuperar la práctica a través de registros, seleccionando los resultados más significativos. La organización de los contenidos a partir del proyecto, con la orientación del tema integrador al vincular el uso del recurso didáctico de las fuentes orales y trabajarlo con el contenido de la entrevista, facilita que el alumno identifique lo que se transformó con el tiempo. Esta entrevista fue elaborada con los alumnos y después se visitó al abuelo de un alumno para llevarla a cabo, esto se muestra en el siguiente fragmento de registro:

Mtra. Les voy a dar tres minutos para que platiquen ahí entre ustedes de las respuestas que les dio ayer el abuelito de Edwin. /Me acerco a un equipo/.

Alo. El abuelito de Edwin nos contó que el tractor iba haciendo hoyos y él iba echando la semilla con la mano.

Lupito. ¿Cómo se llamaba lo que usaban antes?

Mtra. ¿Cómo se llamaba?

Kevin Alexis. Yunta, debían de amacizar la tierra para que no se apriete y deje crecer la planta.

Edwin. Usaban dos caballos, a mí lo más importante se me hizo cuando le preguntamos a mi abuelito que con que sembraban antes y nos dijo que con yunta.

(3° y 4° “A” Esc. Primaria “Revolución”, 09 de febrero 2017)

Al socializar la información que se obtuvo de la entrevista al agricultor, se indica al grupo en general: **“Les voy a dar tres minutos para que platiquen ahí entre ustedes de las respuestas que les dio ayer el abuelito de Edwin”**. Esto se propone para que identifiquen lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia en la agricultura; se presenta un rol activo del alumno al socializar lo que fue de su interés.

Los alumnos responden: **“El abuelito de Edwin nos contó que el tractor iba haciendo hoyos y él iba echando la semilla con la mano”**, un alumno pregunta: “¿Cómo se llamaba lo que usaban antes maestra?” Y se cuestiona a los alumnos del equipo: “¿Cómo se llamaba?” otro alumno responde: **“La yunta”** trata de explicar su respuesta haciendo movimientos con las manos: **“Debían de amacizar la tierra para que no se apriete y deje crecer la planta”** El alumno nieto del señor a quien se realiza la entrevista continúa: **“Usaban dos Caballos, a mí lo más importante se me hizo cuando le preguntamos a mi abuelito que con que sembraban antes y nos dijo que con yunta”** se puede observar en las participaciones, que la relación sujeto-conocimiento mejora, esto es posible gracias al uso del recurso didáctico de las fuentes orales que se trabajó por medio de la entrevista, se encuentra relación con la siguiente afirmación “Estimulando a los padres para que comenten a los niños los cambios que se hayan producido en el transcurso de su vida y a los ancianos para que les hablen de su propia infancia; crear oportunidades para que los niños hablen y examinen con mayor detenimiento sus experiencias en casa, en cumpleaños, celebraciones, visitas familiares” (Cooper, 2002, p. 52).

El uso de las fuentes orales favorece que los alumnos identifiquen características de la agricultura propias de una época y de esta manera tener una mejora en el aprendizaje del tiempo histórico, al hacer el uso didáctico de las fuentes orales y escuchar a una persona conocida contar la experiencia de cómo era el proceso de siembra y mostrar objetos como el fierro que se usaba para la yunta, una carreta y después referirse a los cambios y avances que se han vivido y mostrar también a los alumnos herramientas que se usan hoy en día, como el tractor, la rula, la pala, el talache, las herramientas de riego, y enfrentarse a la tarea de cultivar el huerto fue una de las acciones más significativas.

Figura 18.2

Huerto escolar



La relación **sujeto-conocimiento** que establecen los alumnos en esta acción es diferente a como se daba anteriormente, ya que no se tomaba en cuenta el contexto del alumno para favorecer el aprendizaje Coll (1994) Menciona que la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la calidad de los aprendizajes previos y las conexiones que se establezcan entre ellos, por lo que el trabajo en equipo resulta favorable para que se dé el diálogo que les permite a los alumnos establecer las conexiones entre el conocimiento que ya tenían y lo que a partir de la entrevista a un agricultor y la visita al espacio donde se observaron objetos con los que se practicaba en tiempos pasados la agricultura, permitió que se le diera significado al nuevo aprendizaje a través del acercamiento a lo cercano del alumno y de la manera en que se trabajó la relación **contenido-método** a través de las fuentes orales y los objetos.

Para realizar el huerto los alumnos calcularon previamente el espacio en su cuaderno y después realizaron las medidas del espacio, midiendo también el espacio que se tenía que dejar entre cada surco, de acuerdo a las sugerencias de la persona entrevistada, la selección de las semillas que pertenecen al clima de su comunidad se realizó a partir del trabajo con el contenido de geografía.

En la siguiente tabla se transcribe el trabajo de tres alumnos derivado de una actividad de cierre:

Tabla 18.1

“Logro del aprendizaje del tiempo histórico”

Tadeo	Valeria	David
Pasado Que un pájaro fue y el pájaro tumbó una pequeña semilla y creció y los nómadas vieron que creció y todo el grupo plantó desde entonces se llamaron sedentarios y ellos plantaban frijol y luego inventaron el fuego Presente Ahora toda la agricultura es con tractores o también con la mano algunos como al señor que entrevistamos el a veces lo hace a mano o con su tractor también nosotros plantamos frijol, chile y esas cosas Futuro Yo creo que en el futuro será bueno también con tractores, pero un poquito más mejorados todas las personas del mundo van a poder sembrar todavía más rápido y poder ir a comer o a convivir con su familia	Pasado Yo sé que antes descubrieron porque un pájaro dejó caer una semilla y así lo descubrieron Presente Ahora siembran con tractor que está hecho y tiene un fierro muy grande atrás y muy picudo y afloja y siembra las cosas Futuro Yo sé que mis abuelos van a plantar maíz, frijol y vamos a ir todos a quitar los macizos y va a tortear mi abuelita.	Pasado Dibujo de una persona con una herramienta en la mano, sobre un surco. Presente Dibujo de un tractor con una herramienta en la parte posterior, sobre un surco. Futuro Dibujo de un tractor que se despega del surco, con las llantas más pequeñas.

Fuente: Realización propia.

La evidencia demuestra avance en el logro del aprendizaje del tiempo histórico, específicamente en identificar lo que se transforma con el tiempo, así como lo que permanece. Como se ha mencionado en párrafos anteriores el aprendizaje que anteriormente dominaba la práctica en la asignatura de Historia era receptivo y formado principalmente por hechos aislados. En las evidencias que se presentan podemos observar probablemente el comienzo de la superación de la práctica dominante. Cooper (Citado por Pagés & Santisteban 2010 p. 286) propone trabajar los siguientes aspectos del tiempo histórico: la medida del paso del tiempo; las secuencias cronológicas; la duración; las causas y las consecuencias de los cambios; las diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente; el lenguaje del tiempo; por último, el concepto de tiempo que los niños y niñas están construyendo. En la primera evidencia

que corresponde a Tadeo cuando escribe **“El pájaro tumbó una pequeña semilla y creció y los nómadas vieron que creció y todo el grupo plantó”** incluye su aprendizaje de las causas del descubrimiento de la agricultura, y las consecuencias que atribuye a este hecho **“Desde entonces se llamaron sedentarios”**. Al tener que hablar de la agricultura en tres momentos los alumnos identifican las diferencias entre el pasado y presente.

En las participaciones de los alumnos se ven expresiones temporales, por ejemplo, Valeria al escribir: **“Yo sé que mis abuelitos van a plantar maíz, frijol y vamos a ir todos a quitar los macizos y va tortear mi abuelita.”** Está construyendo su concepto de tiempo porque le está dando un significado al incluir acciones futuras que corresponden a su vida personal.

Discusión

Actualmente en el plan de estudio de educación básica 2022 Nueva Escuela Mexicana, propone el trabajo por proyectos donde se relacionan de manera interdisciplinar varias disciplinas. Esto representa una nueva manera en el diseño de planeaciones. La propuesta que se presenta retoma las orientaciones del plan 2011, pero se identifica como antecedente de la propuesta actual, ya que permanece el trabajo interdisciplinar y por proyectos.

Es importante que el docente desarrolle un pensamiento crítico y tenga el conocimiento del propósito de la historia como materia escolar, para que sepa hacia dónde orientar su práctica y el desarrollo de aprendizajes en los alumnos, más aún cuando estos corresponden a educación multigrado, lo que permite vincular los aprendizajes. De acuerdo a la propuesta de los nuevos libros de texto, la tarea del docente es pensar en la intención para dar un uso como recurso didáctico de apoyo a las estrategias que conforman la práctica docente. El plan de estudio de educación básica 2022 presenta cambios radicales en su propuesta interdisciplinar, por lo que una de las preguntas que surgen es ¿cómo se inserta el saber histórico dentro del campo formativo?: ética, naturaleza y sociedad. y cómo el docente enfrenta esta propuesta en el diseño de planeaciones interdisciplinarias y multigrado, con la tarea de reconocer el conocimiento histórico para fortalecer la didáctica a partir del trabajo por proyectos.

En el plan 2017 educación básica se propone un dispositivo llamado UCA (unidades de construcción del conocimiento) en este se establecen fases específicas para desarrollar proyectos de contenido histórico. La UCA es un ejercicio de investigación tanto individual como colectivo, que propone el esfuerzo por articular diferentes asignaturas. En lo que respecta a la didáctica de historia, impulsa el uso de fuentes históricas, textos informativos o literarios que contribuyan a mejorar el aprendizaje en historia. Se considera que es importante porque es una propuesta de planeación por proyecto que favorece principalmente el desar-

rollo del pensamiento histórico, cabe señalar que esta propuesta fue poco usada y explorada por docentes en servicio y formación por las características propias de la implementación de la reforma 2017, ya que esta presentó programas de estudio para todos los grados, pero no hubo una concreción con los libros de texto, solamente se entregaron para primer y segundo grado de primaria, por lo que durante este periodo los docentes hacen uso del plan 2011 para grados de tercero a sexto y 2017 para los grados de primero y segundo. La propuesta de las UCA se encuentra en el programa de estudio de cuarto grado 2017 por lo que resulta valioso retomar la propuesta del uso con este dispositivo didáctico de planeación para futuras intervenciones.

Conclusiones

De acuerdo a la hipótesis que se plantea sobre la organización de la intervención docente a partir del proyecto y tema integrador si se favorece el aprendizaje del tiempo histórico, porque la selección de contenidos permitió relacionar los que eran necesarios para el desarrollo del proyecto, también esta organización permite usar el contexto como recurso para el estudio de los contenidos, esto contribuye a que construyan el aprendizaje a partir de lo que ya conocen y de esta manera encuentren y valoren la Historia desde lo cercano, de acuerdo con Delval (1991) “El ambiente social es un rico depósito de datos históricos y sociales y una de las tareas de la escuela debe ser enseñarle al niño a identificarlos y descubrirlos” (Delval, 1991, p. 119).

Referencias

- Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas (Issue 2).
- Casal, S. B. (2011). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la educación media superior de Morelia, Michoacán. *Tzintzun*, (54), 157-181
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Delval, Juan. (1991). *La ciencia en el aula. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós, Ibérica, S.A., Barcelona
- Espinosa, J. (2014). *Análisis e intervención de la práctica docente*. Centro de Actualización del Magisterio. Zacatecas.
- Hernández, C. A. (1998). *La integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento. El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto* (pp. 95-133). Paidós Ibérica.

El trabajo por proyecto para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico en un grupo multigrado de educación primaria.

Hernández, M. C. (2017). Recursos didácticos para favorecer el aprendizaje del tiempo histórico con un grupo multigrado de educación primaria. CAM

Morán, O. (1983). Propuestas de Elaboración de Programas de Estudio En La Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y La Didáctica Crítica. Reflexiones Entorno a Las Instrumentaciones, 10-47.

Santamaría, S. J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Entelequia, 16, 91–103.

Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Cadernos Cedes, 30, 281-309.

SEP. (2011) Programa de Estudio, Guía para el maestro. Educación Básica Primaria, Tercer Grado. México.

Sagredo, A. V. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. Universidad Católica de La Santísima Concepción, 24.

Capítulo 19. El desarrollo de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados en los docentes en formación de la LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Edo. México.

Cristian Fuentes Paez
Daniel Rosas Reyes
Manuel Dario Acosta Martínez
Jorge Miguel Ibáñez Estrada

Escuela Normal de Amecameca

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.19

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de presentar los resultados obtenidos respecto de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados al momento de desarrollar investigación educativa por parte de estudiantes de cuarto año pertenecientes al plan de estudios 2018, de 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 que recaba las impresiones de los asesores de titulación de alumnos de la LEAIES respecto a su documento de obtención de grado.

Palabras clave

Argumentación, análisis, capacidades, investigación, resultados

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. En dichos trabajos se contempló la necesidad de una formación docentes en el ámbito investigativo.

El plan 2018 de licenciatura cumple cuatro años al 2023, 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 que los alumnos han desarrollado a lo largo del trayecto formativo. Este artículo es complementario a los trabajos realizados en el ciclo 2021-2022, pues se presentan aspectos como la capacidad de análisis, argumentación e interpretación de resultados que los docentes en formación pueden demostrar en sus investigaciones. 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.

El objeto de estudio del presente trabajo está determinado en la identificación del nivel de desarrollo de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación en las investigaciones de 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.

Revisión de la Literatura

La capacidad y su papel en la investigación.

De manera muy general, Alkire, Qizilbash y Comin (2008), conciben a la capacidad de una persona en el sentido de representar 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. En última instancia, la capacidad se refleja en las

múltiples posibilidades de roles y acciones que una persona puede llevar a cabo o asumir”. El sentido que es más de interés para esta investigación lo aborda Unterhalter (2003), como el conjunto de habilidades que una persona posee se manifiesta a través de las acciones, estados o características que adquiere o desarrolla. Estas habilidades permiten alcanzar otro conjunto de acciones, estados o características que son valorados de manera razonable por el individuo, como “tener relaciones positivas con sus pares,” “ser un ingeniero” o “participar en votaciones,” entre otros ejemplos.

Los estudiantes de escuela normal, tienen dentro de su perfil de egreso una serie de capacidades investigativas que deben desarrollar a lo largo de su trayecto por las aulas y que deben demostrar al final de su formación al momento de defender su documento de obtención de grado. Sin embargo, dicha capacidades no sólo están limitadas a dicho momento de formación, sino que el objetivo principal es que dichas capacidades se apliquen en investigación en el aula al momento de encontrarse con su práctica profesional.

Investigación Educativa.

La investigación educativa constituye las habilidades esenciales que todo educador debe poseer. Considerar la investigación como una habilidad resalta la relevancia de fomentar la autonomía personal y la toma de decisiones fundamentadas. La habilidad de buscar información, en conjunto con la capacidad de formular preguntas, constituyen habilidades investigativas fundamentales que contribuyen a combatir y erradicar la falta de acceso a la información y abren la puerta al autoaprendizaje.

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. Tonucci (1999).

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.

Práctica profesional. El propósito del recorrido por la institución es mejorar y consolidar las habilidades profesionales de los futuros educadores mediante una serie gradual y secuencial de experiencias en la enseñanza en diversos niveles educativos para los cuales están siendo preparados. Los cursos de prácticas profesionales buscan cultivar habilidades relacionadas con la evaluación de la labor docente, la utilización de herramientas de investigación y enfoques 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

El perfil de egreso y la investigación.

El *Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria* 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 necesarios para desempeñar adecuadamente la profesión docente se compone de habilidades genéricas, profesionales y disciplinarias, incluyendo sus subconjuntos de competencias. Es en esta sección específica donde las escuelas normales reconocen la importancia de estimular el desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes.

Dentro de este perfil de egreso se encuentran las competencias relacionadas con la investigación, con el objetivo de que los futuros docentes graduados de las escuelas normales adquieran las capacidades 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.

La argumentación

El modelo de argumentación de Toulmin en Trujillo (2007) es una estructura lógica diseñada para ayudar a las personas a analizar y construir argumentos sólidos y persuasivos. Este modelo fue desarrollado por el reconocido filósofo Stephen Toulmin en la década de 1950 y ha sido ampliamente utilizado desde entonces en campos como la retórica, la filosofía, la comunicación y el derecho. Este modelo consta de seis componentes principales: el reclamo,

los datos, la garantía, la evidencia, el respaldo y la reserva. Cada uno de estos componentes juega un papel importante en la construcción de un argumento efectivo y persuasivo.

El *reclamo* es la afirmación que se hace en el argumento. Es la declaración que el argumentador está tratando de demostrar o persuadir a su audiencia. Éste puede ser una opinión, un juicio o una conclusión, pero siempre debe estar respaldado por datos y evidencia.

Los *datos* son los hechos, estadísticas o ejemplos que respaldan el reclamo. Éstos son esenciales para respaldar cualquier afirmación que se haga en un argumento y pueden ser recopilados de una variedad de fuentes, como libros, artículos de revistas, estudios de investigación y encuestas.

La *garantía* es la conexión. Ésta es importante porque ayuda a la audiencia a entender cómo los datos respaldan el reclamo.

En cuanto a la *evidencia*, ésta es la prueba concreta que se utiliza para respaldar los datos y la garantía. Puede ser cualquier cosa, desde un testimonio hasta un estudio de investigación científica. La evidencia es lo que convence a la audiencia de que los datos son precisos y relevantes para el reclamo.

El *respaldo* es la información adicional que se utiliza para respaldar la evidencia y la garantía. Puede ser cualquier cosa, desde una fuente confiable hasta un ejemplo específico. El respaldo es importante porque ayuda a fortalecer la argumentación y proporciona más detalles y contexto para respaldar el argumento.

La *reserva* es la parte del argumento que reconoce las limitaciones del argumento. Es importante porque demuestra que el argumentador ha considerado todas las posibilidades y ha evaluado cuidadosamente la validez de su argumento. También puede ser utilizada para refutar posibles objeciones o críticas al argumento.

Como podemos ver el modelo de argumentación de Toulmin (2007) puede ser utilizado en una variedad de situaciones, desde la persuasión en la publicidad, un juicio hasta la presentación de argumentos en una investigación. El modelo es particularmente útil en situaciones donde se requiere que el argumentador tenga una posición clara y bien fundamentada, como la defensa de una postura o una tesis a demostrar.

Metodología

El presente trabajo de investigación ha sido propuesto por el grupo de investigación Innovación Educativa en la Enseñanza del Inglés de la Escuela Normal de Amecameca cuyo objetivo es realizar investigaciones enfocadas en la innovación, formación y desempeño de los

profesionales en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, así como la implementación de métodos innovadores. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo de diseño transversal de tipo causal. Se realizó a los docentes asesores y docentes en formación de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria plan 2018, de la Escuela Normal de Amecameca. Se obtuvieron un total de 21 encuestas válidas a docentes en formación y 6 encuestas válidas de docentes asesores, en el periodo del 01 de marzo al 30 de mayo de 2023. Se utilizó un instrumento de medición tipo Likert, el cual fue dirigido al maestro en servicio de educación secundaria (inglés). Esta encuesta, complementa la investigación desarrollada en el ciclo 2021-2022, pues el estudio actual se enfoca en las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados de los docentes en formación.

De acuerdo con el objetivo general de investigación y con la revisión de la literatura, se plantean las siguientes hipótesis.

H0. Las competencias investigativas sobre *análisis, argumentación e interpretación de resultados* no las desarrolla el plan de estudios 2018 en alumnos que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, por lo que no se reflejan en su documento para obtención de grado, y su defensa en el examen profesional.

H1. Las competencias investigativas sobre *análisis, argumentación e interpretación de resultados* son desarrolladas por el plan de estudios 2018 en alumnos que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, por lo que se reflejan en su documento para obtención de grado, y su defensa en el examen profesional.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en 2023, con docentes en formación y docentes asesores en la obtención de grado, ambos pertenecientes a la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria plan 2018, de la Escuela Normal de Amecameca. Se trata de muestras de conveniencia, la participación fue anónima. A los 6 maestros asesores respondieron el cuestionario respecto de sus 4 estudiantes asesorados para la generación del documento de obtención de grado. Siendo un total de 24 docentes en formación y sus respectivos documentos (tesis o informe de prácticas profesionales).

En cuanto al instrumento de medición, está conformado con un cuestionario de catorce ítems dirigido a los docentes asesores y jurado en el examen de obtención de grado. Dichos ítems se encuentran las categorías de claridad, síntesis, aceptabilidad, objetividad, relevancia, suficiencia y coherencia al con que se analiza, se argumenta y se da interpretación a los resultados de investigación por parte de los docentes en formación. Se emplea una escala de Likert de 6 puntos que va de muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (6).

Iniciamos midiendo la consistencia interna del instrumento a través de sus catorce variables mediante el análisis del alfa de Cronbach, de la misma forma se analiza el instrumento completo como se muestra en la Tabla 19.1

Tabla 19.1

Análisis de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach

Encuestado	Ítem 1	Ítem 2.1	Ítem 2.2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5.1	Ítem 5.2	Ítem 6.1	Ítem 6.2	Ítem 7.1	Ítem 7.2	Ítem 8.1	Ítem 8.2	Ítem 8.3
1	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4
2	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4
3	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5
4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4
Varianza	0,1	0,1	0,2	0,2	0,3	0,2	0,9	0,2	0,5	0,2	0,1	0,3	0,3	0,2
Suma de varianzas 4,0														
Varianza de la suma de los ítems 28,13														
Coeficiente de confiabilidad del cuestionario								0,92						
Número de ítems del instrumento								14						
Sumatoria de las varianzas de los ítems								4,0						
Varianza total del instrumento								28,13						

Rango	Confiabilidad
1	Perfecta
Coeficiente $\alpha \geq 0,9$	Excelente
Coeficiente $\alpha \geq 0,8$	Muy confiable
Coeficiente $\alpha \geq 0,7$	Aceptable
Coeficiente $\alpha \geq 0,6$	Baja
Coeficiente $\alpha \geq 0,5$	Nula

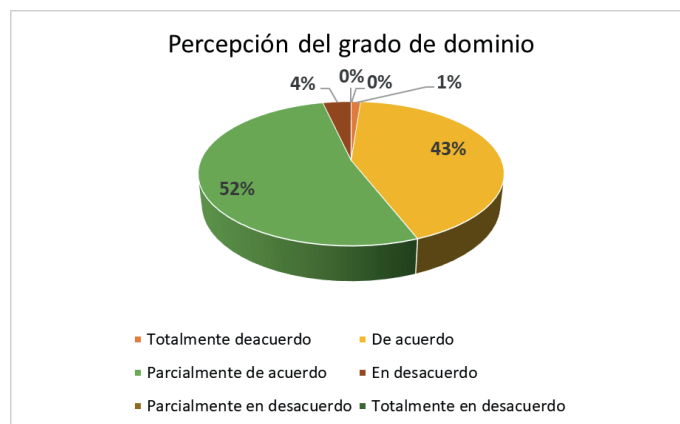
Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos mediante el instrumento aplicado que recaba las percepciones de los docentes los asesores de grado, respecto a los docentes en formación y sus documentos de titulación en términos de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados. La investigación se condujo una vez que los

estudiantes de la LEAIES concluyeron, presentaron y defendieron su investigación para la obtención de grado. De esta manera se logró evaluar de mejor forma el grado de desarrollo de las competencias investigativas que fueron requeridas para su elaboración.

Figura 19.1

Percepción por parte de los docentes asesores del grado de dominio de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación en alumnos de la LEAIES. Normal Amecameca.



En la Figura 19.1, se muestra que el 52% de docentes asesores están parcialmente de acuerdo con que los alumnos, que presentaron su documento para obtención de grado una vez concluida su investigación en el sector educativo, cuentan con las capacidades de análisis, argumentación e interpretación. En seguida, el 43% de los docentes están de acuerdo con que los estudiantes tienen las capacidades antes mencionadas para el ámbito de la investigación educativa. Un número menor, con el 4 %, de los docentes manifiestan que están en desacuerdo. Por último, sólo el 1 % de los docentes están totalmente de acuerdo en que las capacidades de los alumnos han sido desarrolladas adecuadamente.

Tabla 19.2

Grado de desarrollo de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados en alumnos de la LEAIES. Normal de Amecameca.

Nivel	Intervalo
Inicial	14-30
Medio	31-47
En desarrollo	48-65
Consolidado	66-84

Capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados		
Nivel de competencias	F	%
Inicial	0	0%
Medio	0	0%
En desarrollo	5	83%
Consolidado	1	17%
Total	6	100%

Lo que nos muestra la Tabla 19.2, es el desarrollo que han alcanzado los docentes en formación de la LEAIES en la Escuela Normal de Amecameca, en las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados. Una vez analizadas y presentadas las investigaciones por parte de los alumnos, docentes asesores y jurados, consideran que aquellos tienen sus capacidades de análisis, argumentación e interpretación en un *nivel de desarrollo* en un 83%, mientras que el nivel de competencia está en nivel *Consolidado* en un 17% de los alumnos. Un aspecto a resaltar es que los docentes en formación no se ubican en los niveles iniciales ni medios respecto a sus capacidades de investigación, lo que lo que se convierte en un indicador positivo.

Discusión

Lo ideal es que la malla curricular del plan 2018, desarrollo de manera uniforme los niveles esperados en el perfil de egreso. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo y a condiciones propias del contexto escolar, a los contenidos propios de cada curso y lo intereses de los educandos, dichas capacidades pueden tener distintos niveles de dominio en los alumnos. Por ello uno de las rutas para mejorar estos aspectos seria la creación de seminarios de investigación que permitan apoyar al estudiante en el análisis de todos los datos que los alumnos obtienen en sus investigaciones, los argumentos al momento de redactar y defender sus conclusiones, y métodos para interpretar resultados y poder comprobar o refutar su hipótesis inicial.

Además, es necesario conjuntar los resultados de la presente investigación con la investigación del mismo tiempo que el presente grupo desarrollo en el ciclo 2021-2022, la cual se enfocaba en aspectos técnicos y de diseño, para así tener un panorama más amplio y completo de las capacidades investigativas en su conjunto.

Desde aquel momento se planteaba la una ruta de mejora que la cual consiste en hacer partícipe a los alumnos en cursos, congresos, publicaciones, a fin de que conozcan el proceso de investigación desde una perspectiva que va más a ya de la teoría, y así logren alca-

nzar la excelencia en los procesos de investigación publicando artículos en colaboración con los asesores o docentes de su espacio.

Conclusiones

Con base a los resultados de esta investigación, podemos concluir que los estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Enseñanza de la Educación Superior (LEAIES) en la Escuela Normal de Amecameca han logrado un nivel de desarrollo satisfactorio en las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados en el ámbito de la investigación educativa. Estos resultados se basan en las percepciones de los docentes asesores de grado que evaluaron a los estudiantes una vez que presentaron y defendieron sus documentos de titulación.

En primer lugar, es evidente que los docentes asesores tienen una percepción en su mayoría positiva sobre las habilidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados de los estudiantes. El 95% de los docentes están de acuerdo o parcialmente de acuerdo en que los alumnos poseen estas capacidades para la investigación educativa. Esto sugiere que, en general, el proceso de formación y el desarrollo de competencias investigativas en la LEAIES están teniendo un impacto positivo en los estudiantes.

Además, la tabla 2 revela que la gran mayoría de los alumnos se encuentran en niveles de desarrollo medio o consolidado en estas capacidades. Esto indica que los estudiantes están adquiriendo habilidades sólidas en análisis, argumentación e interpretación de resultados a lo largo de su proceso de formación.

Un punto destacable es que ningún estudiante se encuentra en los niveles iniciales de desarrollo, lo que sugiere que el programa de formación está logrando que los estudiantes alcancen el perfil de egreso sugerido en cuanto a la competencia investigativa.

En resumen, estos resultados sugieren que la formación en investigación en la LEAIES ha sido efectiva en el desarrollo de las capacidades de análisis, argumentación e interpretación de resultados entre los estudiantes, lo que es un indicador positivo para la calidad de la educación en esta institución.

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 University Press.
- 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.

- Sen, A. (1993), Capability and well being. En Nussbaum, M; Sen, A, The quality of life, Oxford, Clarendon Press.
- Tonucci, F. (1999) La Investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar Aprender? Editorial Laboratorio Educativo, Segunda edición. Caracas. Venezuela.
- Trujillo, A. J.F. (2007) Stephen Toulmin, los usos de la argumentación (Morás, M. y Pineda, V. 2007. Península Barcelona, 2007. pp. 330.) On-line version ISSN 2389-9387 Prax. filos. no.25 Cali July/Dec. 2007
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gendered Education: An Examination of South African Complexities. Theory and Research in Education. 1. 7-22. 10.1177/1477878503001001660.
- 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

Capítulo 20. El examen profesional: sus significados al consolidar: la formación inicial docente.

Francisca Susana Callejas Ángeles
Jorge Luis Marbán Aragón
Juan Gutiérrez García

Benemérita Escuela Nacional De Maestros

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.20

Resumen

La presente investigación deriva de un estudio que tiene como objetivo identificar los significados que dan los estudiantes que intervienen en el proceso de titulación, con la intención de analizar mediante una interpelación ético- pedagógica los aspectos, nociones y requerimientos que señalan las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, en el plan de estudios 2012 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ante este esfuerzo indagatorio es necesario reconocer la forma en que han vivenciado la titulación los maestros en formación.

Palabras clave

Examen profesional, formación inicial docente, significado sin interpelación ético- pedagógica

Introducción

Los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para concluir la licenciatura en educación primaria Plan 2012, deben culminar con el examen profesional. En consideración a lo establecido en la Ley reglamentaria del artículo 5º Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones según la última reforma publicada en el Diario Oficial del 19 de enero de 2018 (Cámara de Diputados, 2018), refiere que para ejercer la docencia en la especialidad que se prefiera, es necesario contar con el título profesional que corresponde, el cual podrá obtenerse de acuerdo con lo establecido en las disposiciones reglamentarias. También esta referencia señala que tendrán carácter de pasantes quienes solo hayan acreditado las asignaturas del plan de estudios de la especialidad cursada hasta que sea realizado su examen profesional.

Además de los requisitos protocolarios que llevan a un desempeño formal en cuanto a lo académico, también se considera como indispensable y determinado aquellas condiciones legales para tener derecho a presentar dicho examen profesional: el requerimiento de haber cursado y aprobado íntegramente las asignaturas que conforman el plan de estudios y haber realizado de manera satisfactoria el servicio social, asimismo presentar el trabajo escrito en una réplica pública, según la opción para titularse que haya elegido (Cámara de Diputados, 2018). Esta prueba tiene como finalidad determinar el aprendizaje del estudiante, adquisición de habilidades y logro académico al concluir un currículum institucional, generalmente está compuesta de valoraciones efectuadas durante un proyecto, para determinar al final del mismo el nivel con que los objetivos de la enseñanza se alcanzaron y se utiliza para asignar grados académicos de acuerdo al proyecto que se realizó (Miller et al, 2013; UNESCO, 2021).

La interpelación ético-pedagógica apoyará para que elaboren sus preguntas de manera clara y específica, orientadas al documento de titulación y la modalidad que presenta, en especial que ayude a que el sustentante pueda dar una respuesta con argumentos conclusivos y recuperar de ellos también estos significados que se deriven de esta práctica.

Además de las apreciaciones administrativas reviste relevancia para esta investigación el poder indagar los significados que tiene para los estudiantes participantes el examen profesional considerado como el último proceso del trayecto de formación inicial y recuperar desde estas representaciones de reconocimiento y valoración académica apreciaciones que demuestren que es más que un evento que tiene el papel histórico de autenticar y validar en esta ceremonia académica la condición de docente de educación primaria. Proceso formativo que implica no solo el completar el número de créditos curriculares sino también reconocer

la movilización de competencias articulando e integrando aprendizajes para involucrarlos en un contexto escolar o educativo específico (Secretaría de Educación Pública [SEP] , 2012a).

Al elaborar el documento de titulación se ponen en juego no solo las competencias valoradas como herramientas conceptuales que refieren al modo de hacer las cosas, sino también al lenguaje común que se utiliza para desarrollo profesional que certifique legalmente esta aptitud, además de constituirse como el dispositivo que evidencia la visión de organización sistemática que demuestra contener esos requerimientos.

Por tanto, la presente investigación da cuenta del conocimiento de la sustentación del examen profesional desde la percepción que tienen los sujetos que intervienen en este proceso, que cumplen con estos requisitos en este último trayecto formativo.

En la elaboración de los trabajos de titulación y en la construcción al elegir la modalidad que, de acuerdo con las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2012b), puede ser informe de práctica profesional, tesis de investigación o portafolio de evidencias, donde se plantea la problemática y el desarrollo del mismo, a través de la dirección del asesor del trabajo de titulación, el estudiante plasma su estilo investigativo.

Durante el desarrollo, es donde los sustentantes manifiestan sus saberes y logro de las competencias profesionales que han adquirido durante su formación, y esto se hace evidente con la lectura del documento, las respuestas a las preguntas que los sinodales plantean, deben ser de manera analítica y reflexiva con sus argumentos.

Al ser aprobado el trabajo por haber cubierto los requisitos de estructura señalados por las áreas respectivas, se presenta el examen profesional que se reconoce como el acto solemne por el cual, el jurado, en representación del Estado, emiten un veredicto que constata no sólo los conocimientos, sino también las aptitudes y habilidades profesionales del sustentante y por tanto emiten los votos para otorgar o no el merecimiento del título.

Para ello se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados que le dan los estudiantes participantes de la BENM en la etapa de sustentar el examen profesional para evidenciar la consolidación de las competencias del perfil de egreso al culminar su formación inicial como docentes de educación primaria?

De esta manera, la categoría que se pretende dilucidar durante esta investigación es: el examen profesional, donde los sustentantes deben “demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2012b, p. 7).

Objetivos

Objetivo General

Identificar los significados que le dan los docentes en formación de la BENM al examen profesional a partir de los procesos vividos en el proceso de titulación, para obtener el título de licenciado en educación primaria plan 2012.

Objetivos Específicos

Identificar los significados que le dan los docentes en formación de la BENM al examen profesional a partir de los procesos vividos en el proceso de titulación.

Documentar las experiencias de los estudiantes participantes en el proceso de titulación respecto a la consolidación de las competencias del perfil de egreso señalado en el Plan de estudios 2012.

Recuperar consideraciones derivadas de los procesos vividos durante el examen profesional para analizar desde una interpelación ético-pedagógica su desempeño.

Revisión de la Literatura

Durante la exploración que se ha realizado en la *web* y referencias bibliográficas para identificar espacios de discusión que cuestionen o que ofrezcan una interpretación por parte de los implicados en la elaboración, implementación y finalmente en la sustentación en una réplica pública de ese documento de titulación por medio de un examen profesional, no se ha encontrado información específica en el subsistema de la educación normal, de tal manera que consideramos es un objeto de estudio poco explorado, que abre una posibilidad de aportes para la investigación y la generación del conocimiento.

Existen abordajes sobre los aspectos normativos y los sustentos académicos acordes al Plan de Estudios vigente en las escuelas normales que atiende esa concordancia ante la orientación para lograr consolidar las competencias genéricas y profesionales (SEP, 2012b), que se requieren para la formación de los futuros docentes y de esa manera obtener el perfil docente que se desea al terminar la carrera (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013), indica la creación de diversos espacios de consulta y deliberación.

Entre los hallazgos, el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, señala:

Derivado de las aportaciones de los actores involucrados en este nivel educativo y del trabajo conjunto que se realizó a través de un diálogo directo con los nor-

malistas en un proceso incluyente, la SEP consideró imperativo definir la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar que se consoliden como el pilar de la formación de los maestros de México y respondan a los retos del siglo XXI. (SEP, 2018a, p.113)

La formación profesional docente tiene el compromiso de comunicar a los estudiantes la importancia de esta labor, de manera que conozcan los retos a los que se enfrentarán y lo que conlleva. Con los cambios que sufrió el ingreso a la profesión docente, también se ha visto una transformación en el acceso a esta, ya que la educación de los futuros profesores no está únicamente en manos de la Normal; con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se establecieron pautas para el ingreso al servicio (SEP, 2018a), lo cual replantea las condiciones educativas que ofrecen las instituciones formadoras de docentes en el perfil de egreso.

La formación docente debe considerar el desarrollo del pensamiento científico y proporcionar las herramientas para que el estudiante posea una visión amplia de la educación, para que pueda actuar de manera profesional a través de la innovación en las situaciones concretas que se le presenten, ya que la labor docente está envuelta en diversas complejidades en las que se requiere de personal reflexivo, crítico y argumentativo (SEP, 2018a).

Perfil de egreso de la Educación Normal

El perfil de egreso es el que da soporte al Plan de Estudios, señala lo que el egresado debe lograr al finalizar el trayecto formativo, indica los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser) puestos en práctica en la labor docente (SEP, 2018a). En la malla curricular se busca que los cursos respondan a dos tipos de competencias, las genéricas y las profesionales, las cuales permiten el alcance del perfil de egreso.

Cabe señalar que dichos planes de estudios 2012 y 2018, al ser elaborados en un enfoque por competencias, tienen un diseño curricular que busca el desarrollo de estas. En su momento, el enfoque por competencias parecía ser lo más viable para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, aún continúa en debate a pesar de que se ha generalizado en muchos sistemas educativos.

El enfoque por competencias busca preparar al estudiante para afrontar los retos de la cotidianidad tal como lo señalan Sacristán (2008), Perrenoud (2006) y Tobón (2006) por mencionar algunos que han profundizado en el tema. En estos términos, los planes referidos lo precisan al coincidir en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos. En el enfoque por competencias se articulan los conocimientos, habilidades y actitudes.

De acuerdo con Perrenoud (2004) se define competencia como una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8). Las competencias activan los saberes, con la finalidad de alcanzar objetivos establecidos, además de manejarse en la acción de manera integrada. Esto quiere decir que para ser competente no basta con tener conceptos sin sentido cuando no se sabe llevarlos a la práctica y movilizarlos en habilidades o desarrollarlos como actitudes y valores.

La reflexión de la práctica

Entre los propósitos que se tiene en la escuela Normal se encuentra apoyar al docente en formación a que construya y desarrolle un pensamiento reflexivo (Dewey, 2004). Esta orientación sobre la práctica reflexiva que los formadores de docentes consideran es el camino para atender la falta de crítica en el desarrollo de los proyectos institucionales y particulares que se llevan a cabo en las aulas donde se forman los maestros. El planteamiento como enfoque se propone como educación docente reflexiva, su literatura tiene amplios representantes como lo es Schön (1992), uno de los que precisó tres momentos que distinguen procesos claros por su influencia pedagógica y social de la labor docente, el antes, durante y después de la acción en donde se logra hacer aproximaciones y por consiguiente apropiaciones a partir de la reflexión sobre la docencia para allegarse a la reflexión de lo que la influencia social provoca sobre ella (Viveros, 2005).

El impacto de las evaluaciones durante la formación docente suele tener consecuencias dentro de los individuos, donde se distinguen aspectos en donde los exámenes han tenido en general efectos positivos en la educación, aunque también se han reportado efectos negativos importantes y sobre los cuales siempre se debe reflexionar, puesto que son una forma de evaluar la capacidad y preparación de los docentes, también implican una serie de angustias, crisis, estrés y preocupación por parte de ellos, pues en muchas ocasiones, los exámenes no están diseñados de acuerdo al perfil de formación docente (Sánchez Mendiola y Delgado Maldonado, 2017).

La reflexión pedagógica se nutre permanentemente de las siguientes fuentes: la experiencia (el conocimiento inmediato que surge de la acción), los referentes teóricos (la relación con el campo disciplinar específico y con la teoría pedagógica) y la tradición (connotada como las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente), cada una de ellas conllevan distintas categorías de conocimiento que se ponen en práctica en distintos momentos durante el ejercicio de la profesión docente y en su conjunto contribuyan al desarrollo de su formación en el ejercicio de esta labor. Con el objetivo de tensionar y problematizar

los distintos estilos de práctica que se dan en el contexto áulico y así construir su documento de titulación, con la modalidad que elija.

La importancia de la pregunta

El asunto de los exámenes, dice Díaz Barriga (2000):

viene asociado casi totalmente con la evolución de la capacidad humana in esse o in posse. Decimos casi totalmente porque para los examinadores, que no lo ignoran, puede constituir el medio de utilizar su poder imponiendo castigo a los que cometen errores y desaprobando las opiniones de las minorías. (p.31)

El examen ha tenido una evolución histórica que refiere a una selección. Los primeros sinólogos en Europa concibieron la idea de que los exámenes públicos, abiertos en apariencia era una puerta a través de la cual una sociedad sin clases reclutaba y por tanto representa un poderoso aliado para reconocer el ascenso social (Díaz Barriga, 2000).

En el examen profesional además de la presentación del sustentante, la defensa cobra importancia por medio de las preguntas, las cuales tienen la finalidad de movilizar el conocimiento.

El sentido de la pregunta consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte y sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. (Gadamer, 1994, como se citó en Zuleta, 2005, p.116)

Preguntar y pensar son procesos que van unidos, porque se genera conocimiento cuando quien hace la pregunta busca de manera precisa conocer y quien responde lo hace de manera consciente al realizar preguntas y respuestas en sí mismo (Zuleta, 2005).

Las preguntas son estímulos que permiten trasladar los objetivos a un lenguaje comprensible, Pattón (1990) establece algunos criterios en su formulación, como la importancia de que estén elaboradas con claridad, que sean únicas, que realmente se puedan considerar abiertas, que contengan varias ideas, que busquen apoyo y reconocimiento, procurando ser neutrales, de simulación al sugerir una postura hipotética o preguntas para mantener el control de la entrevista como aquellas que facilitan la retroacción verbal y no verbal, resumir el contenido y sobre todo que sean pertinentes ante su significado (Pattón, como se citó en Latorre, 2005).

No obstante, los exámenes de graduación como el examen profesional de las licenciaturas o de los programas de maestría y doctorado, son considerados exámenes que contraen altas consecuencias en los individuos, pues además del estrés al que son sometidos, si no lo

acreditan no pueden obtener el título y cédula profesional para incorporarse a la sociedad como profesionales independientes, también hay consecuencias para las instituciones y la sociedad (Delgado Maldonado, 2007).

Modalidades de titulación

Para sustentar la asesoría académica en la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2012a, 2018b) se considera la normatividad vigente. Se pretende desarrollar actividades profesionales de carácter docente en las escuelas primarias de manera que se pueda guiar hacia la construcción del documento de titulación. Para este proceso toman relevancia las prácticas profesionales, ya que articulan el trabajo en el aula de la Normal y la realidad en la escuela primaria, permitiendo al docente en formación aprender de las experiencias en acompañamiento del maestro titular y la comunidad escolar.

Metodología

La presente investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, lo que significa el manejo de variables de tipo descriptivo a partir de una muestra aleatoria probabilística conformada por 20 estudiantes del 8° semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el ciclo escolar 2021-2022, donde cada uno de los sujetos tuvo la oportunidad de emitir su punto de vista a partir de indicadores que fueron dispuestos en un formulario digital. La hipótesis general de la investigación, se plantea de la siguiente manera: los significados que le asignan los estudiantes de 8° semestre al examen profesional, permiten identificar las competencias del perfil de egreso por consolidar.

Resultados

Los resultados obtenidos se enlistan a partir de cuatro categorías que enseguida se muestran.

- Ejercicio profesional después de ser evaluado con un examen profesional

La opinión respecto a lo que establece la Ley Reglamentaria del artículo 5° Constitucional (Cámara de Diputados, 2018), refiere que para ejercer la profesión sea después de que los miembros del jurado hayan evaluado la preparación profesional a través de un examen profesional. Refirieron al respecto estar de acuerdo en el 85% y entre los argumentos señalaron que así es posible contar con profesionales comprometidos y el poder someterse a un jurado es importante, ya que las observaciones realizadas por expertos permiten una mejor evaluación. Entre las propuestas que ofrecen una alternativa innovadora se encuentra la que indica que la titulación debiera ser después de dos años de servicio y vincular la

formación inicial con una formación práctica que suponga una complementaria acción a su formación inicial como docente de educación primaria.

- Dificultades durante el desarrollo del examen profesional

Las asesorías inadecuadas con los estudiantes es la principal consideración con 75% que se manifiesta en algunos casos cuando se presentan discrepancias entre jurado y la poca preparación, en ocasiones del sustentante, sobre todo por las diferencias conceptuales, por graves limitaciones en las producciones escritas que han llegado a considerar de baja calidad en un 13%, y se llega a las complacencias para lograr esa condición de titular masivamente, abaratando los procesos de reflexión que se generan hacia el interior. Por lo cual es importante que no se salgan de los temas abordados los integrantes del triunvirato y evitar preguntar sobre aquellas cosas que no son la esencia del contenido del documento de titulación. Otra de las limitaciones que se evidencian en el 35%, se ubica en la circunstancia de que no leen a profundidad los sinodales el trabajo, y esto se puede constatar con la falta de pertinencia con el logro de competencias, la falta de adecuación entre los temas del examen con el perfil y conocimientos de los sinodales. Además, los comentarios muestran la reiterada baja calidad de los trabajos en un 43%, donde se observa poco acompañamiento del mismo, faltas de ortografía y pocos elementos epistemológicos que sustenten los trabajos. También refieren en un 28% la situación de que algunos sinodales utilizan el examen profesional para “dar clases” sobre el tema elegido por el sustentante. Otra dificultad recurrente manifestada en un 46% es cuando se empiezan a corregir públicamente y de manera irrespetuosa errores de redacción, ortografía o de interpretaciones teóricas erróneas.

La búsqueda de la posibilidad de que algunos asesores sólo acepten asesorar a estudiantes cuyo promedio sea de más de 9.5 fue manifestado en el 18%; la limitación de los tiempos en un 65% para la realización del documento escrito para avalarse y poder presentar su examen profesional se encuentran aparejados de múltiples actividades y acciones académicas.

- Formalidad en el procedimiento que actualmente se lleva a cabo al sustentar el examen profesional en la BENM.

Se observa que en 92% de los informantes enfatizan la formalidad de esta licenciatura, consideran que les parece formativo y pertinente este protocolo que cuida, para darle la seriedad y la formalidad al examen profesional, ya que esta formalidad la establece la Institución y a cada Jurado le corresponde organizar y desarrollar este proceso desde una concepción que permita constituirlo realmente en un evento oficial y académico. Refieren en un alto porcentaje de 90% que durante el examen se gire más al trabajo presentado por el sustentante, en

torno a su propuesta y no a los aspectos meramente técnicos o a la crítica de los modelos de estructura metodológica. En lo que respecta a la apreciación de que es necesario fortalecer los protocolos, el 75% indica que en esa estructura y formalidad hay que tomar en cuenta los saberes contruidos por parte del sustentante ya que el examen profesional es una buena oportunidad de conocer el trabajo pedagógico que los docentes realizan en los espacios de intervención. En cuanto a la crítica al procedimiento un 14% refiere que no hay formalidad ni exigencia, ya que a través del filtro que sigue el proceso de acompañamiento para su elaboración hay productos que son prácticamente de sentido común y se aprueban porque los sínodos son amigos y no quieren exponer a sus amigos. Para la asignación de los sinodales el 27% considera que no hay un equilibrio en los sínodos, ya que en ocasiones todos los integrantes son de una disciplina, actualmente hay docentes que no han tenido la experiencia y no saben cuál es el proceso, además no observan que son estudiantes de licenciatura y los abordajes los hacen con una exigencia superior a la considerada haciendo gala de planteamientos de mayor rigor teórico-metodológico de un posgrado.

- Características de las preguntas que hacen los sinodales durante el examen profesional

Entre los aspectos destacados refiere en un 29% que las preguntas sean desde un posicionamiento crítico sobre su documento de titulación, referidas a la problematización, los elementos que ayudan a resolver la problemática, cómo la realizó y los aportes reflexivo-argumentativos que en esta etapa de la acción fue desarrollada para la culminación del trabajo de titulación.

Discusión

En la categoría ejercicio profesional después de ser evaluado con un examen profesional, se encontraron apreciaciones de que no es una garantía categórica de calidad que los estudiantes que logran titularse, sean docentes que se puedan insertar al servicio profesional docente, pero es la forma como el Estado puede dar certeza legal al ejercicio profesional, a pesar de que aún tenemos muchos maestros que ejercen sin tener cédula profesional incluso en la propia escuela normal. Incluso hay quienes lo consideran solo un trámite burocrático donde existe mucha simulación para lograr la titulación masiva por lo que ante estas circunstancias es mejor otras alternativas sin que sea necesario el examen profesional y si muy pertinente, la modalidad de titulación por excelencia académica (promedio) como lo realizan en otras instituciones de educación superior.

Durante la categoría dificultades durante el desarrollo del examen profesional. Es notorio por la condición de que no hay formación para la investigación, ya que varios han ini-

ciado el proceso porque han acompañado a otros solo por tener un posgrado, pero con escasa o nula experiencia en el campo investigativo. Entonces, entre las dificultades que se hallaron es que, se vive en el entredicho de que quien tiene un posgrado es el que puede acompañar al docente en formación en su proceso de titulación, sabe hacer investigación como acto automático, y en la realidad no es así. La falta de lectura del contenido del documento de titulación como ya se hizo referencia provoca que exista una amplia carencia de preguntas reflexivas y de contenido o estas se hacen de manera improvisadas que no tienen relación con la investigación-acción de la práctica profesional del estudiante normalista. Sucede cuando el jurado desconoce los lineamientos académicos que rigen el proceso de titulación y por lo tanto el propósito, las funciones de cada sinodal y que el examen profesional debe rescatar las experiencias significativas del sustentante para que las argumente teóricamente.

Es importante mencionar que los estudiantes refieren que el tiempo que se asigna para la titulación es un año, sin embargo se ve limitado por la carga horaria en 7° semestre de la licenciatura, donde tienen siete asignaturas y además realizan el servicio social, donde permanecen 40 semanas en la escuela primaria. Además de tener cursos de USICAMM, para el ingreso al servicio docente. Todas estas actividades limitan y se observa la calidad de las mismas en el proceso del examen de titulación. Con relación a la categoría formalidad, en el procedimiento que actualmente se lleva a cabo al sustentar el examen profesional en la BENM, es relevante mencionar que los estudiantes consideran que hay detalles en el proceso, en especial aquellos que permiten reconocer las trayectorias profesionales de los sustentantes, las cuales no se toman mucho en cuenta, y se enfocan más en las características de forma que tiene el trabajo cuando existen otros factores valiosos a considerar para hacer la evaluación de todo un proceso formativo.

Generalmente se realizan siguiendo el protocolo, pero con frecuencia se exagera en las formas en detrimento de los contenidos, especialmente en lo referente al APA y otros formatos oficiales y de costumbre que no tienen sustento académico y son solo modas. En lugar de enfocarse en esas evidencias es más sustancioso recuperar oportunidades de mejora, pues los procedimientos a lo largo de la historia metodológica tienen dificultades de operatividad.

A veces en los exámenes profesionales los estudiantes mencionan que parece una farsa, que se favorece ese tipo de situaciones en la institución por la falta de seguimiento del área de titulación y el examen pasa a ser un mero trámite administrativo.

En la última categoría características de las preguntas que hacen los sinodales durante el examen profesional, entre las apreciaciones puntuales que se hacen, se encuentra la necesidad de que las preguntas estén relacionadas con los cruces teórico-metodológicos empleados

para la disertación, sean claras y pertinentes al trabajo revisado previamente, acordes al tema, que propicien el diálogo poniendo la verdad de por medio. Que se estructuren de manera congruente con relación al contenido del documento de titulación y no salirse en lo posible del mismo. Dichos cuestionamientos giren en torno a una discusión académica y que sea un espacio de crecimiento para todos los participantes en especial del sustentante. Que las preguntas sean reflexivas y que provoquen la argumentación enfocada además del trabajo escrito en la relación que se tiene con el ejercicio de la profesión docente.

Se sugiere un ajuste a la normatividad y/o protocolos de seguimiento para llevar a cabo los exámenes profesionales encaminado a un realce como acto solemne eminentemente académico en relación al compromiso y preparación de los sinodales para llevar a cabo un proceso sistemático con preguntas bien planteadas y estructurada acordes a lo que se aborda en el trabajo de titulación a partir de un diálogo que reconozca la trayectoria del estudiante normalista en una actitud de empatía profesional y coherencia ética, epistemológica y pedagógica que oriente, argumente con perspectiva formativa.

El analizar el papel de los sinodales durante el examen profesional es una línea de investigación para enriquecer este trabajo, de qué manera se han manifestado preferencias tendenciosas que tergiversan los temas y el propio tratamiento metodológico que el estudiante normalista ha venido trabajando bajo el acompañamiento de su asesor de titulación.

Entre los obstáculos más recurrentes que tuvo la investigación se ubican en el plano de la recopilación de la información, la sobre carga de trabajo académico que tienen los estudiantes en su último año, cumplir con los siete espacios de la malla curricular, acreditar 200 horas de cursos extracurriculares para USICAMM, cubrir 480 horas para su servicio social, realizar las prácticas profesionales y atender las asesorías de titulación.

Conclusiones

En importante rescatar que en los estudiantes de la BENM, a partir de las categorías empíricas de análisis, les permitió la reflexión de la viabilidad para otorgar significados al proceso de la reflexión sobre la viabilidad de titularse de la manera que actualmente se presenta en la Licenciatura en Educación Primaria (L.E.P.) plan 2012 que representa y de qué manera el factor histórico jugará un papel sustancial para reconocer los esquemas que se han convertido en tradición en la identificación profesionalizante o si solo se convierte en un logro administrativo.

Para mejorar el proceso protocolario del examen profesional, es necesario que los docentes que forman el jurado cuenten con estos elementos compromiso, pertinencia y pro-

fesionalismo, ética profesional, que antes de estar en el examen hayan leído previamente los trabajos de titulación y realicen preguntas acordes al trabajo presentado.

Realizar ejercicio de lectorías previas, para la integración de los sinodales como jurado y que estos lleven a cabo el examen de titulación con calidad y profesionalismo, donde se aplique el protocolo oficial, que sea un espacio de cordialidad y con sentido formativo.

También que se dé continuidad al trabajo, realizando acuerdos en asamblea y se informe de manera suficiente la necesidad de cada momento del protocolo, que haya sanciones administrativas a quienes no cumplan con sus tareas o tengas malas prácticas de manera evidente y probada.

Dar la importancia que tiene el proceso, el respeto por el sustentante y la presentación del trabajo, disponer de espacios dignos para la celebración de los exámenes profesionales. También es muy importante que, como parte del protocolo, se platique con el estudiante uno o dos minutos antes de que inicie su examen, de cualquier tema que no tenga que ver con su trabajo, de modo que baje su nivel de tensión y pueda estar en condiciones óptimas para cuando inicie su examen.

Garantizar que los sinodales conozcan las características de cada modalidad de titulación, ya que muchas veces lo hacen desde el marco de referencia que ellos poseen, que cada uno de los involucrados asuman el rol correspondiente de manera profesional y ética, además de lograr que los sinodales estén de acuerdo con el tema de titulación, y considerar que el tiempo debe ser mayor en el desarrollo del examen de titulación para el diálogo que se establece con el sustentante.

Referencias

- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación. (2013, diciembre 29). Acuerdo número 710 por el se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328394&fecha=29/12/2013#gsc.tab=
- Cámara de Diputados. (2018). Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf

- Delgado-Maldonado, Laura; Sánchez-Mendiola, Melchor. 2012. Análisis del examen profesional de la Facultad de Medicina de la UNAM: Una experiencia de evaluación objetiva del aprendizaje con la teoría de respuesta al ítem. *Investigación en Educación Médica*, vol. 1, núm. 3, pp. 130-139 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México
- Díaz Barriga, A. (2000). *El examen, textos para su historia y debate*. UNAM.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Miller, M.D., Linn, R.L., Gronlund, N.E. (2013). *Measurement and Assessment in Teaching*. Pearson: USA. 11th Ed.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela* (1ª ed.). Graó.
- Sánchez Mendiola M., Delgado Maldonado L. 2017. Exámenes de alto impacto; implicaciones educativas. *Investigación en educación médica*. 6, pp 52-62
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sacristán, G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Secretaría de Educación Pública. https://normal2neza.edomex.gob.mx/sites/normal2neza.edomex.gob.mx/files/files/Orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20_titulacion%202012.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjI8MzK-P9K-Acuerdo14_07_18.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. ECOE.
- UNESCO (2021). *Glossary*. Paris: UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/e>
- Viveros, G. (2005). *Enfoques pedagógicos para la enseñanza de hoy*. Pax México.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Revista Venezolana de Educación*, 9(28), 115-119. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

Capítulo 21. Estrategias colaborativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes normalistas: un análisis experiencial.

Kattya Alexandra García Herreros Ovalle
Jesús Castañeda Rivera

Escuela Normal “De las Huastecas”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.21

Resumen

Este trabajo examina el impacto educativo de la implementación de actividades colaborativas en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes normalistas. La selección estratégica de la muestra se debió a la identificación de características individuales en el grupo que comprometían los resultados del colectivo. Compuesta por el grupo de segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar, permitió recopilar datos a través de un cuestionario y entrevistas, que fueron analizados bajo un enfoque mixto. Los resultados revelaron la percepción de una clara mejora en la conciencia metacognitiva y metacolaborativa, respaldada por testimonios detallados. La discusión destaca la importancia pedagógica del trabajo colaborativo en la adquisición de destrezas cognitivas, y las conclusiones subrayan la conveniencia de implementar prácticas reflexivas sobre las propias habilidades y procesos con la finalidad de enriquecer la formación docente y cultivar capacidades esenciales. Este análisis de la experiencia ofrece valiosas perspectivas para la mejora continua en la formación profesional de los futuros docentes al explorar la intersección entre el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

Palabras clave

Actividades colaborativas, pensamiento crítico, conciencia metacognitiva, conciencia metacolaborativa, formación docente

Introducción

En el actual escenario educativo, la imperativa necesidad de cultivar habilidades que trasciendan a la simple adquisición de conocimientos se destaca con mayor claridad. Este análisis se inserta en esta realidad, dedicándose a explorar minuciosamente el impacto educativo derivado de la inclusión de actividades orientadas al fomento del trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes normalistas del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Escuela Normal “De las Huastecas” (ENDH), en el municipio de Huejutla de Reyes, estado de Hidalgo.

El desarrollo de este tema destaca dos variables fundamentales: el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Según Elder y Paul (2003), el pensamiento crítico implica mejorar la calidad del pensamiento al comprender y aplicar patrones fundamentales, evaluándolos según estándares intelectuales. Maldonado (2007), define el trabajo colaborativo en un contexto educativo como un modelo interactivo que fomenta la construcción conjunta entre estudiantes, requiriendo la combinación de esfuerzos, talentos y competencias para alcanzar metas consensuadas y subraya que no es solo una técnica, sino una filosofía de interacción que implica el respeto a las contribuciones individuales dentro del grupo.

El sentido crítico capacita para discernir información, dismantelar prejuicios, generar alternativas y tomar decisiones que mejoren las condiciones. El trabajo colaborativo potencia las capacidades individuales, promueve el aprendizaje continuo y actúa como vehículo para la superación comunitaria. Nuestro país experimenta una creciente necesidad de docentes capaces de fomentar la capacidad de analizar, sintetizar y evaluar información de manera crítica. Sin embargo, como seres eminentemente sociales, nunca avanzamos en solitario; necesitamos de otros para crecer. Por lo tanto, es imperativo que los maestros sean hábiles también en promover la colaboración.

En el entorno educativo presente, los docentes en formación deben comprender e internalizar la importancia del trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento avanzado. Proporcionar experiencias colaborativas durante su formación fortalece no solo su capacidad individual, sino que establece las bases para que repliquen estas prácticas en las aulas de educación básica. El trabajo colaborativo se convierte así en un pilar desde las etapas iniciales, promoviendo un enfoque dinámico y enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de esta experiencia se sitúa en la intersección de la propuesta de pensamiento crítico de la Nueva Escuela Mexicana y la necesidad emergente de formar profesio-

nales de la educación más capaces de trabajar colaborativamente, como una propuesta para salvar las brechas significativas que aún existen en la integración efectiva de estas prácticas.

El estado actual de la investigación refleja una creciente conciencia sobre la necesidad de abordar esta laguna de conocimiento. Se han realizado estudios que exploran el impacto de estrategias pedagógicas específicas, pero la convergencia entre el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la formación de docentes normalistas ha recibido una atención limitada. Esta falta de atención específica subraya la relevancia de este estudio, ya que busca aportar a disminuir el vacío al profundizar en las experiencias y percepciones de los estudiantes normalistas participantes en actividades colaborativas.

Los objetivos de este estudio están intrínsecamente vinculados a esta reflexión. Se plantea la necesidad de comprender no solo la efectividad inmediata de las actividades colaborativas, sino también su influencia a largo plazo en el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros educadores. Los desafíos actuales de la enseñanza demandan una formación integral que no solo se base en la transmisión de información, sino que nutra habilidades cognitivas y sociales esenciales. Por lo tanto, este trabajo busca no solo identificar el impacto actual de estas prácticas, sino también proyectar su relevancia en la formación de educadores capaces de afrontar con éxito los desafíos educativos futuros.

Revisión de la Literatura

La literatura existente resalta por separado la importancia crucial tanto del trabajo colaborativo como del pensamiento crítico en la formación de individuos capacitados y reflexivos. El trabajo en equipo, al fomentar la comunicación efectiva y el aprendizaje cooperativo, se entrelaza con el pensamiento crítico, impulsando la capacidad analítica y evaluativa de la información. A pesar de estos reconocimientos, la investigación ha dedicado una atención limitada a la intersección específica de estas dos dimensiones, especialmente en el contexto de la formación de docentes normalistas.

El Trabajo Colaborativo se fundamenta en la idea de construir conocimientos de manera conjunta a través del diálogo, aprovechando las habilidades sociales y la comunicación inherentes a los grupos humanos (Chaljub, 2014). Al llevar a cabo esta propuesta en un aula de quinto grado en la escuela Francisco José de Caldas en Barranquilla, Colombia, se examinó la necesidad de un proceso de autoformación del docente enfocado en la manera de aplicar cada estrategia y la finalidad por la que se está implementando (Guerrero et al., 2018).

La enseñanza de habilidades de pensamiento por parte de un docente puede influir en el cambio de mentalidad de los estudiantes. Este cambio destaca la importancia de la autoformación continua del docente para optimizar la implementación de estrategias pedagógicas.

El análisis de las experiencias con el trabajo colaborativo en el aula normalista y su impacto en los procesos de pensamiento crítico, se revela como un paso hacia la mejora de las prácticas pedagógicas en el ámbito específico de la formación de los estudiantes de la ENDH, ya que en la literatura existente se presenta una diversidad de enfoques en torno a la formación de habilidades de pensamiento crítico, como nos muestran Loaiza, Zona y Tamayo en el capítulo 3 “Los maestros y el pensamiento crítico” del libro *Pensamiento crítico en Iberoamérica. Teoría e Intervención transdisciplinar* (Alonso, Campirán; 2021):

“De otra parte, es importante también reconocer que diferentes estrategias se han utilizado para formar a maestros y estudiantes en torno al pensamiento crítico, unas orientadas al uso de herramientas conceptuales (Mejía, Orduz & Peralta, 2006); otras se han inclinado hacia el desarrollo de habilidades cognitivas (Lemming, 1998; Facione, 2007), también, se encuentran investigaciones orientadas al análisis de los test utilizados para medir el pensamiento crítico (McMillan, 1987); asimismo, se han realizado diversos estudios en pro de conceptualizar el pensamiento crítico (Bachelard, 1994; Lipman, 1989, entre otros).”

Considerar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica implica un cambio en la mentalidad del maestro para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Ramírez y Rojas, 2014). La interacción constante en entornos colaborativos facilita la confrontación de ideas y la resolución conjunta de problemas, creando un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades. Además, asegura la construcción colectiva de conocimientos, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Así, el trabajo colaborativo emerge como una estrategia educativa esencial para cultivar habilidades de pensamiento crítico que van más allá de la simple adquisición de información.

Las instituciones públicas dedicadas a la formación profesional de maestros y maestras para la educación básica se enfrentan a la necesidad imperante de implementar estrategias alineadas con los objetivos de los programas educativos nacionales de nivel básico. Estos programas otorgan importancia y brindan orientación específica al desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la colaboración. Este enfoque estratégico busca proporcionar una comprensión integral de la contribución de la ENDH en la formación de profesionales con la capacidad de desarrollar y fomentar estas mismas habilidades dentro del contexto educativo.

Guajardo, en el capítulo 33 *El pensamiento crítico en el currículo de la Educación Pública Obligatoria en México* (Alonso, Campirán, 2021), destaca la necesidad de que los educadores sean críticos para fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos. Señala la fal-

ta de capacitación en esta área durante la formación docente y aborda la realidad educativa de manera franca. Además, Casamayor (2010) respalda el valor del trabajo colaborativo no solo para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar competencias transversales esenciales, como la eficiente planificación del tiempo, mejoras en las habilidades de comunicación, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

Es posible vincular los planteamientos sobre pensamiento crítico de autores como Zemelman (2011), y Lipman, Sharp y Oscayan (1998), con el trabajo colaborativo al resaltar la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, más allá de las funciones cognitivas puras. Desde la perspectiva de Zemelman, superar la noción de sujeto pensante únicamente desde funciones cognitivas implica reconocer que lo crítico no se limita a un espacio exclusivo, sino que se manifiesta a nivel del sujeto concreto. Esta idea converge con la postura de Lipman, Sharp y Oscayan, quienes enfatizan que el pensamiento no solo involucra funciones cognitivas, sino también la capacidad de conmover al otro, emocionarse y utilizar el sentimiento como parte integral del pensamiento.

La colaboración no solo implica la combinación de habilidades cognitivas, sino que también abarca dimensiones emocionales y sociales. La idea de Freire (ed. 2011) refuerza esta conexión al destacar que el acceso a la criticidad está intrínsecamente vinculado al amor hacia el mundo y hacia los demás. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo se convierte en un espacio donde las dimensiones éticas y afectivas se entrelazan con la construcción de conocimientos.

Para Johnson y Johnson (1998), el aprendizaje colaborativo es “... un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo”. Asimismo, la dimensión ética y política que Vargas (2006) asocia al pensamiento crítico refuerza la relación con el trabajo colaborativo, ya que este último, al promover interacciones significativas entre individuos, puede contribuir a la formación de una sociedad más ética y comprometida.

Metodología

Hipótesis:

La implementación de estrategias colaborativas en el contexto de la formación de estudiantes normalistas se traducirá en un significativo desarrollo del pensamiento crítico.

El postulado inicial es que la participación activa en experiencias colaborativas puede favorecer la adquisición de habilidades cognitivas, la capacidad de análisis reflexivo y la toma de decisiones informadas entre los estudiantes. Se espera que el involucramiento de los es-

tudiantes normalistas en actividades colaborativas no solo fortalece las competencias individuales de los estudiantes, sino que también promueva la construcción colectiva de conocimientos y la aplicación práctica de habilidades de pensamiento crítico en situaciones de la vida real. Este análisis experiencial busca identificar patrones y correlaciones que respalden la hipótesis de que las estrategias colaborativas constituyen un catalizador fundamental para el desarrollo integral del pensamiento crítico.

Población y el contexto

La Escuela Normal “De las Huastecas”, es una institución pública formadora de docentes de educación básica, ubicada en el municipio de Huejutla, Hgo. Actualmente se imparten 5 licenciaturas en educación (Preescolar, Preescolar Indígena, Primaria, Primaria Indígena y Educación Física). La región Huasteca, en la cual se ha llevado a cabo la investigación, pertenece al contexto indígena. Huejutla se encuentra ubicada en la región noroeste del estado de Hidalgo. La economía del municipio se basa en actividades agrícolas, comerciales y de servicios. Es un lugar reconocido por su tradición cultural, la celebración más famosa es el Xantolo, denominada patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO. Según el portal Data México, de la Secretaría de Economía Federal, en 2020, la población fue de 126,781 habitantes (48.5% hombres y 51.6% mujeres). En ese mismo año, la tasa de analfabetismo fue del 16.3%, a pesar de que cuenta con instituciones educativas mayoritariamente públicas que ofrecen servicios de nivel básico, medio superior y superior, y el porcentaje en educación media superior el 18.6%.

Muestreo cualitativo y cuantitativo

En la fase cualitativa de la investigación, se seleccionó intencionalmente un grupo que mostraba problemáticas de organización de actividades grupales y la consecución de objetivos compartidos debido a las características individuales. Se consideraron experiencias y perspectivas relevantes. La muestra incluyó 29 alumnas y 1 alumno de 18 a 21 años. Este método permitió abordar específicamente la población de interés, aunque careció de diversidad y representatividad demográfica al ser mayoritariamente mujeres.

En la fase cuantitativa de esta investigación, se evaluó el impacto de las estrategias colaborativas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes normalistas. La atención se centró en la comparación de datos recopilados antes y después de la implementación de estas prácticas, con el objetivo de identificar mejoras significativas y alcanzar una comprensión integral de sus efectos.

Las categorías guiaron la exploración de los aspectos clave en la experiencia estudiantil. A medida que se recopilaban datos y se llevaba a cabo el análisis, se completaban,

permitiendo la identificación de patrones emergentes desde el principio. Los participantes mantuvieron una consistencia notable, sin excepciones distintivas, salvo aquellas basadas en las características del grupo y las necesidades de los cursos, lo que aseguró una comprensión profunda de las experiencias relevantes. Este enfoque respaldó la fiabilidad y validez del análisis cuantitativo.

Categorías de análisis

Dado el contexto y los detalles proporcionados sobre la investigación “Estrategias Colaborativas para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes Normalistas: Un Análisis Experiencial”, las categorías temáticas podrían abordar aspectos clave relacionados con los requerimientos académicos, las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. Aquí hay ejemplos de cómo podrías estructurar esas categorías temáticas:

1. Requerimientos Académicos:

- Desarrollo de Habilidades de Investigación: Explorar cómo las estrategias colaborativas influyeron en el desarrollo de habilidades de investigación y pensamiento crítico, especialmente en el contexto de los requisitos académicos del curso.
- Cumplimiento de Requerimientos del Trayecto de Práctica Profesional: Analizar cómo la colaboración contribuyó al logro de los objetivos y requisitos específicos del trayecto de práctica profesional, centrándose en el pensamiento crítico.

2. Relaciones Interpersonales:

- Dinámicas Grupales: Investigar las experiencias de los estudiantes en términos de organización y acuerdos para trabajos grupales, identificando desafíos y estrategias para mejorar las relaciones interpersonales.
- Impacto en el Rendimiento Académico: Evaluar cómo las dinámicas interpersonales influyeron en la calidad de los proyectos colaborativos.

3. Desarrollo Personal:

- Transición al Primer Año de Estudios Profesionales: Explorar las percepciones y desafíos específicos asociados con el primer año de estudios profesionales, destacando el impacto en el desarrollo personal de los estudiantes.

- **Adaptabilidad y Resiliencia:** Analizar cómo la participación en actividades colaborativas contribuyó a la adaptabilidad y resiliencia de los estudiantes en el contexto académico y personal.

Instrumentos de recopilación de información

Para llevar a cabo el levantamiento de información se seleccionaron varios instrumentos que abarcan entrevistas abierta y semiestructurada, observaciones y evaluaciones de curso. A continuación, se describe cada instrumento:

1. *Entrevista abierta* por medio de un cuestionario en Google Forms – se implementó al Inicio del curso para obtener un diagnóstico de los conocimientos previos y percepciones de los estudiantes sobre las estrategias colaborativas y el pensamiento crítico.
2. *Entrevista semiestructurada* a través de un cuestionario en Google Forms- al final del curso se realizó una serie de preguntas específicas para explorar en detalle las experiencias, aprendizajes y percepciones de los estudiantes después de participar en las estrategias colaborativas.
3. *Registros de observación en clase* –se llevó el seguimiento de las dinámicas grupales y las interacciones entre los estudiantes durante las actividades colaborativas en el contexto del curso.
4. *Evaluaciones de Curso* - se analizaron los resultados, poniendo especial atención en los aspectos actitudinales y procedimentales que involucraban estas habilidades.

La selección de estos instrumentos se justifica en la necesidad de obtener una comprensión integral y holística de la experiencia de los estudiantes. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permitió obtener un enfoque multifacético que reflejara tanto la percepción de la docente-investigadora y los estudiantes sujetos de análisis, como las mediciones objetivas del rendimiento académico y estadísticas.

Dado que la investigación se centra en un análisis experiencial, la elección de realizar una entrevista abierta al inicio y una semiestructurada al final a través de cuestionarios en línea fue apropiada para obtener una comprensión profunda de la experiencia de los estudiantes. La adaptación de los métodos a las circunstancias y la disponibilidad de los participantes fue un factor fundamental para garantizar la efectividad y la participación activa. Así

mismo, el apoyo en diversas fuentes teóricas y la triangulación de teorías proporcionó una base sólida para la interpretación de los hallazgos.

Resultados

Mejoras Estadísticamente Significativas en Medidas de Pensamiento Crítico

Los resultados cuantitativos obtenidos a través de análisis estadísticos revelan mejoras sustanciales específicas de pensamiento crítico. La aplicación de actividades colaborativas demostró una correlación positiva con el desarrollo de habilidades analíticas, de evaluación y de síntesis en estudiantes normalistas. La comparación de datos antes y después de la implementación de estas estrategias muestra diferencias significativas, respaldando la hipótesis de que la inclusión de prácticas colaborativas incide directamente en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Desde el primer semestre, los estudiantes ya habían iniciado la participación en dinámicas de trabajo colaborativo e iniciaron el proceso de definir el concepto de pensamiento crítico, acercándose simultáneamente a su comprensión. Al inicio del segundo semestre, se les administró un cuestionario abierto con la pregunta “¿Qué es el pensamiento crítico y cómo se desarrolla?”, este es el recuento de los conceptos que aparecieron con mayor frecuencia en sus respuestas:

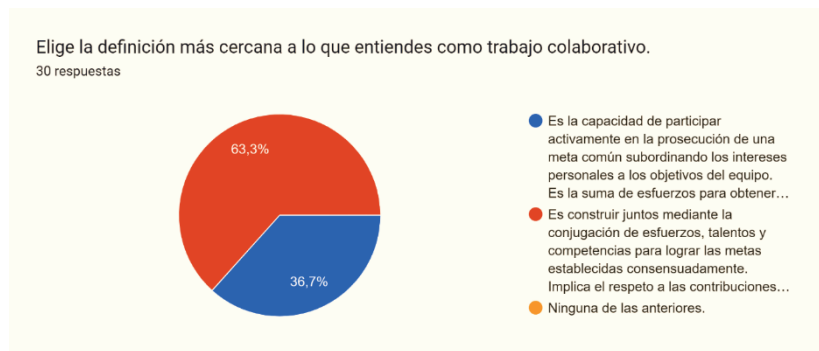
1. Capacidad para razonar eficientemente y resolver problemas: **13 menciones**
2. Análisis y evaluación de la consistencia de los razonamientos: **11 menciones**
3. Desarrollo a través de la observación y la experiencia: **9 menciones**
4. Identificación, evaluación y propuesta de argumentos válidos: **7 menciones**
5. Deseo de buscar, dudar, meditar, lentitud para afirmar, disposición para considerar, poner en orden y odio por las posturas: **9 menciones**

Lo anterior, refleja la percepción del pensamiento crítico como un proceso analítico, reflexivo y fundamentado en la evaluación de información. La idea de la capacidad para razonar, resolver problemas y tomar decisiones se destaca en múltiples respuestas. Además, resalta la importancia de la observación, la experiencia y el análisis de la información.

Por otra parte, al concluir el segundo semestre se les aplicó un cuestionario semiestructurado con preguntas relacionadas a los conceptos de trabajo colaborativo y pensamiento crítico, obteniendo los siguientes resultados:

Gráfica 21.1

Análisis sobre de la conceptualización de trabajo colaborativo.



Gráfica 21.2

Análisis sobre la conceptualización de pensamiento crítico.



Impacto detallado en la capacidad analítica a través de datos cualitativos

Los datos recopilados principalmente a través de entrevistas semiestructuradas al final de la investigación brindan una visión enriquecedora y detallada sobre cómo el trabajo colaborativo influyó en la capacidad organizativa de los estudiantes para el logro de objetivos comunes, así como para analizar, cuestionar y sintetizar información de manera reflexiva. Los participantes han destacado su percepción en cuanto a cómo las estrategias colaborativas les permitieron abordar problemas desde diversas perspectivas, fomentando un pensamiento crítico más profundo y matizado. Los testimonios ofrecen una comprensión rica y contextualizada de la transformación de las habilidades metacognitivas y metacolaborativas de los estudiantes.

Con relación a su percepción sobre el logro de las características del trabajo colaborativo que a continuación se mencionan:

Tabla 21.1

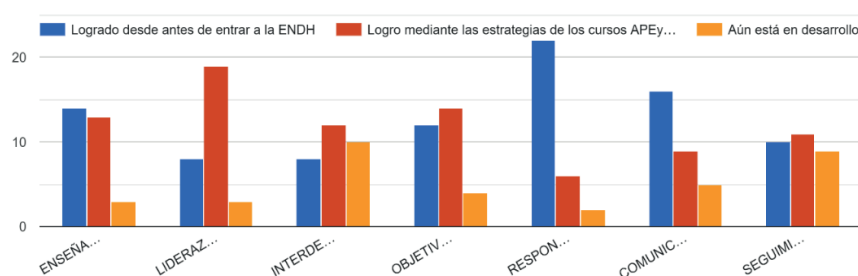
Características del trabajo colaborativo identificado por los elementos de la muestra.

Característica	Logrado antes de la ENDH	Logro mediante las estrategias en la ENDH	Aún en desarrollo
Enseñanza recíproca	14	13	3
Liderazgo horizontal	8	19	3
Interdependencia positiva	8	12	10
Objetivos comunes	12	14	4
Responsabilidad individual	22	6	2
Comunicación abierta	16	9	5

Gráfica 21.3

Identificación de características del trabajo colaborativo con el desarrollo de habilidades personales.

Marca las características del trabajo colaborativo señalando el momento de logro de cada habilidad en tu desarrollo personal.



Con relación a su percepción sobre el logro de las características del pensamiento crítico que a continuación se mencionan:

Tabla 21.2

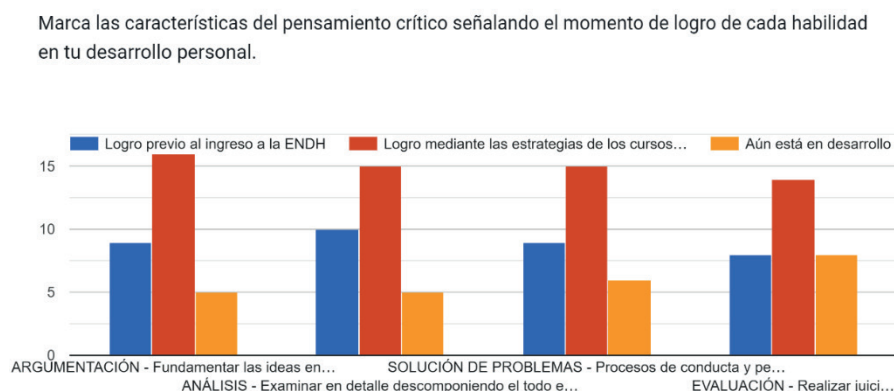
Características del pensamiento crítico identificados por los elementos de las muestras.

Característica	Logrado antes de la ENDH	Logro mediante las estrategias en la ENDH	Aún en desarrollo
Argumentación	9	16	5
Análisis	10	15	5

Característica	Logrado antes de la ENDH	Logro mediante las estrategias en la ENDH	Aún en desarrollo
Solución de problemas	9	15	6
Evaluación	8	14	8

Gráfica 21.4

Identificación de características del pensamiento crítico con el desarrollo de habilidades personales.



Marco Interpretativo

El análisis de los resultados se ha realizado bajo un marco interpretativo que combina teorías relacionadas con el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico. Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, se han empleado conceptos de construcción conjunta de conocimiento, intercambio de perspectivas y colectividad cognitiva para comprender cómo la colaboración influye en el desarrollo individual. Además, se ha integrado un enfoque basado en las dimensiones del pensamiento crítico, según la conceptualización de Paul y Elder (2003), para evaluar las mejoras específicas en la capacidad analítica, la evaluación y la síntesis de información.

Impacto Positivo en las Habilidades Cognitivas

En conjunto, estos resultados sugieren de manera concluyente que la integración de estrategias colaborativas no solo mejora la dinámica del aula, sino que también tiene un impacto positivo en las habilidades cognitivas fundamentales. La combinación de evidencia cuantitativa y cualitativa respalda la tesis de que la colaboración efectiva entre estudiantes normalistas puede potenciar el pensamiento crítico de manera significativa. Estos hallazgos no solo contribuyen a la comprensión teórica, sino que también ofrecen directrices prácticas para la mejora continua de las estrategias pedagógicas en entornos educativos similares.

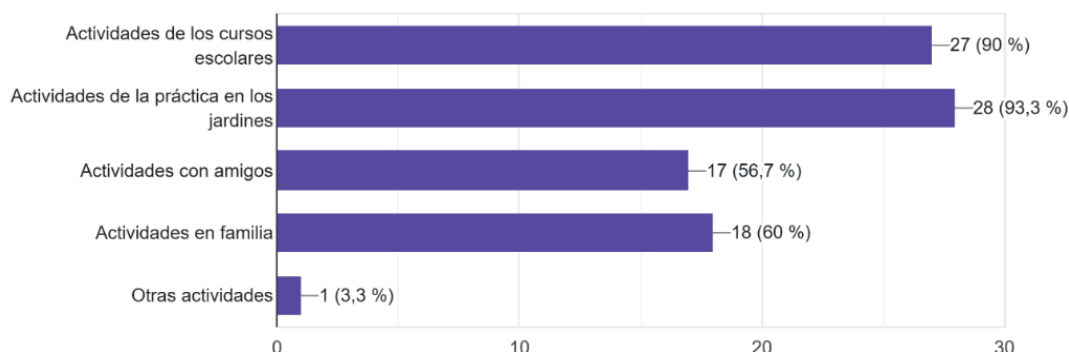
Muestra de lo anterior es cómo los estudiantes perciben que estas habilidades les han servido en el ámbito de las jornadas de prácticas profesionales en los jardines de niños y en otros aspectos de su vida diaria:

Gráfica 21.5

Escenarios y marcos de acción para el desarrollo del trabajo colaborativo

Marca las actividades donde aplicas estrategias de trabajo colaborativo.

30 respuestas

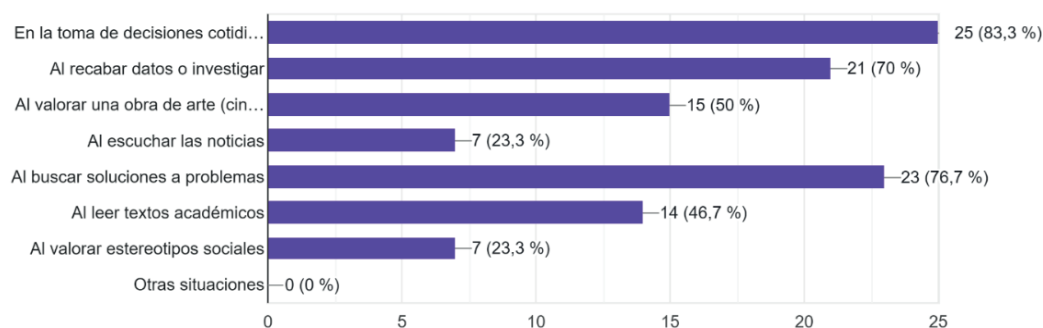


Gráfica 21.6

Escenarios y marcos de acción para el desarrollo del pensamiento crítico.

Marca las situaciones en las que has notado que utilizas habilidades de pensamiento crítico.

30 respuestas



Discusión

Los anteriores resultados nos brindan la esperanza de poder generar un efecto dominó en el desarrollo de nuevos hábitos de pensamiento y conducta social para el logro de objetivos comunes, provocando en los futuros docentes la necesidad de descubrimiento con la conciencia de su relevancia en el contexto de su formación. Las posibles implicaciones pedagógicas deben ser exploradas más profundamente y contextualizar los resultados de futuras implementaciones de la estrategia. Los resultados de este trabajo pudieron haber sido limitados

por las características particulares del grupo de estudio, mismas que variarían dependiendo de otras variables como edad o perfil académico, pero fue fortalecido por los contenidos de los dos cursos trabajados en ambos semestres ya que su currículo pone especial atención en el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, incluido el pensamiento crítico y la modalidad de trabajo colaborativo. La investigación avanzó gracias a la adaptabilidad y compromiso de la investigadora y participantes, sin embargo, enfrentamos diversos retos y obstáculos que influyeron en el proceso y los resultados obtenidos. Entre ellos, destacan:

- a. La inercia de la docencia tradicional, ya que algunas escuelas de práctica aún se aferran a métodos convencionales que no favorecen el trabajo colaborativo ni el pensamiento crítico. Superar esta resistencia implicó una labor adicional para sensibilizarlos sobre su importancia.
- b. Dinámicas de clase de colegas que no mostraban un interés activo en el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo y pensamiento crítico, lo que generó un entorno dispar en términos de implementación y recepción de las estrategias propuestas.
- c. La confusión con el *trabajo en equipo*, la distinción entre estos conceptos resultó esencial para garantizar una comprensión precisa y una aplicación efectiva de las estrategias propuestas.
- d. La adopción de nuevos hábitos de pensamiento y conducta social representó un desafío palpable que demandó estrategias de motivación y acompañamiento constante.

A la luz de los resultados surgen preguntas esenciales: ¿Existen necesidades cognitivas que impulsen a buscar el pensamiento crítico como herramienta esencial para entender el mundo? ¿Puede una persona adoptar este enfoque como parte integral de su identidad y forma de abordar la información? ¿Es factible que las personas mantengan características del trabajo colaborativo, como interdependencia positiva y liderazgo horizontal, de manera permanente? Estas interrogantes amplían la discusión, explorando aspectos más profundos y holísticos del impacto del trabajo colaborativo y el pensamiento crítico en la formación individual y su contribución al tejido social.

Conclusiones

En conclusión, este estudio mixto ofrece una visión esperanzadora sobre el impacto educativo de la inclusión de actividades colaborativas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes normalistas. Los resultados respaldan la idea de que el trabajo conjunto

no solo mejora las habilidades sociales, sino que también potencia las capacidades cognitivas esenciales para la formación de docentes reflexivos y competentes. Estas conclusiones ofrecen un punto de partida sólido para continuar trabajando en de las prácticas pedagógicas, destacando la importancia de considerar el trabajo colaborativo como una herramienta valiosa en la formación de futuros educadores.

Es esencial que los futuros docentes de preescolar desarrollen habilidades de pensamiento crítico, según lo destaca el documento “¡Aprendamos en comunidad!” (MEJOREDUC, 2023). Estas habilidades son consideradas ejes articuladores en los programas de formación básica, proporcionando a los educadores las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en el desarrollo integral y abordar los desafíos educativos actuales.

Es pertinente antes de cerrar, citar nuevamente a Guajardo (Alonso, Campirán; 2021) respecto de la formación docente en las escuelas Normales en tiempos de la Nueva Escuela Mexicana, a manera de invitación a continuar con estos trabajos a favor del desarrollo de integral capacidades de los futuros maestros:

“Pero con la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana (2019), que ha invocado el pensamiento crítico como un eje estratégico en todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), debe rectificar esta incongruencia con relación a la formación y actualización sobre el pensamiento crítico para los docentes. Y una forma inteligente de actuar es no partir de cero.”

Referencias

- Alonso, A., & Campirán, A. (2021). *Pensamiento Crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*. Torres Asociados.
- Chaljub Hasbún, J. M. (2014). *Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la universidad*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. SEP
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, L., et al (2012) *Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo*, Vol. 4, Núm. 2, Revista digital Udgvirtual.
- González, R. M. G., González, L. G., de la Cruz, N. M., Fuentes, M. G. L., Aguirre, E. I. R., & González, E. V. (2012). *Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo*.
- Guerrero R., et al. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*.
- Linares, E. (2023). *Proyectos críticos interdisciplinarios. Pensamiento crítico y formación docente*. Ed. Aldea Global

- Johnson, D. Johnson, R. (1998). The nuts and bolts of cooperative learning. Interaction Book Company.
- Maldonado Pérez, M., (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Ramírez, E. y Burbano, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. Revista de Antropología y Sociología: Virajes

Capítulo 22. Software para diseñar proyectos didácticos en Educación Primaria con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Carlos Alfredo Damián García
Alejandro Alba Medrano
Raúl Armando Luján Moreno
Dulce Cristal Mejía Durán

Escuela Normal Salvador Varela Reséndiz

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.22

Resumen

Esta investigación es de enfoque cualitativo utilizando el método de estudio de caso de Simons (2011). El objetivo fue mejorar la planeación didáctica de estudiantes normalistas, a través de un software de proyectos didácticos, basado en los nuevos libros de texto gratuito 2023 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Participaron 54 alumnos del V Semestre de la Licenciatura en Educación primaria de una Escuela Normal Experimental del Estado de Zacatecas. Se triangularon datos de entrevistas, un taller, un foro y autoevaluaciones y proyectos didácticos. Se complementó con el Análisis de contenido temático de Andréu (2011). El software permitió que los estudiantes normalistas diseñaran proyectos didácticos de la NEM, de forma intuitiva y metacognitiva.

Palabras clave

Metodologías didácticas, Nueva Escuela Mexicana, Proyectos didácticos

Introducción

Hoy en día se requiere un cambio educativo en las aulas mexicanas, dentro de un mundo globalizado y con cambios vertiginosos, acelerados por la comunicación, la tecnología, la inteligencia artificial, etc. Es por eso que se requieren nuevas miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos y procesos que impliquen una aplicación del conocimiento.

En México se ha dado un cambio hacia esa visión transformadora de la realidad educativa, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) apoyándose en una nueva generación de libros de texto gratuito y materiales de consulta con la idea de lograr la realización y emancipación de las y los estudiantes, comprometiéndose con su comunidad de manera responsable y respetuosa. Así, ahora encontramos un marcado interés en cosas como:

El aprendizaje de conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y la salud; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con la agricultura; la enseñanza y el aprendizaje de saberes con la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares; el aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y la cultura digital para el desarrollo de una ciudadanía participativa, creativa y solidaria; la toma de conciencia de los problemas relacionados con la escasez del agua en la colonia, barrio o pueblo, así como el deterioro del medio ambiente y su relación con las cosas que se consumen, la comida que no es saludable, la violencia en todos los lugares de convivencia, además de la revalorización del transporte público y el uso crítico de las tecnologías (SEP, 2023, p. 13)

Es importante saber integrar las actividades de aprendizaje, a través de proyectos didácticos, donde Damián los define como:

Conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, diseñadas de forma sistemática y dinámica que permitan articular procesos de desarrollo de aprendizaje, partiendo de situaciones genuinas bajo la esencia de campos formativos y ejes articuladores que visualicen la complejidad de un problema, para poder abordarlo de manera significativa y situada, promoviendo el trabajo colaborativo y cooperativo que propicie crear una comunidad de aprendizaje, a favor de lograr saberes que permitan transformar realidades culturales, educativas, sociales, económicas, políticas, etc.

Los estudiantes normalistas desconocen cómo elaborar su plan de clase, basándose en los nuevos libros de texto gratuito de la SEP, bajo el enfoque de la NEM. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación consistió en mejorar la planeación didáctica de estudiantes normalistas, a través de un software de proyectos didácticos, basado en los nuevos libros de texto gratuito 2023 de la NEM.

Revisión de la Literatura

La NEM propone una integración curricular que articule trabajo interdisciplinario, problemáticas de la realidad y elaboración de proyectos, dando oportunidad a maestras y maestros de trabajar en el codiseño de situaciones didácticas que contemplen las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos, sus barreras para el aprendizaje y la participación, para garantizar oportunidades de vivir mejores experiencias educativas integrales.

Así mismo, enfatiza en generar condiciones dignas para que se propicie el respeto y se pueda ejercer los derechos humanos y la justicia social, a favor de la construcción de relaciones positivas y humanas, dentro de una sana convivencia entre niñas, niños y adolescentes, capaces de aportar saberes a la comunidad. Con la visión de formar futuros ciudadanos solidarios, progresistas, críticos, que cuiden el medio ambiente, que acepten y reconozcan la diversidad cultural, sexual genérica, lingüística, que sepan involucrarse de manera asertiva y pacífica, bajo los principios democráticos como un estilo de vida escolar, laboral y personal.

La NEM plantea el trabajo por metodologías didácticas adaptadas al sistema educativo mexicano:

- a) Proyectos áulicos, escolares y comunitarios
- b) Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque
- c) Aprendizaje basado en problemas
- d) Aprendizaje Servicio.

Como lo menciona la SEP (2022), el Aprendizaje basado en proyectos comunitarios contempla varios criterios para su realización, como:

- Exploración de conocimientos previos: La forma de iniciar el proyecto es atractivo, despierta la creatividad y el interés de los alumnos. Las actividades permiten que los alumnos expresen su conocimiento previo del tema, son claros y dan pie para comunicar saberes de la comunidad, ancestrales y científicos. Son adecuados al nivel cognitivo de los alumnos.
- Pregunta (s) o la afirmación detonadora (s): Los cuestionamientos son abiertos y permiten que los alumnos expresen lo que saben sobre el contenido.
- Reconocer la problemática: Se enuncia de manera clara y explícita una problemática general de manera contextualizada. La problemática es coherente con el contenido y los PDA. El problema está delimitado al escenario corre-

spondiente. El problema se vincula con aspectos social y culturalmente relevantes para los estudiantes.

- **Propuesta:** El planteamiento del proyecto se enfoca hacia el desarrollo de productos o procesos para la resolución/intervención, conocimiento o sensibilización de la problemática o situación. Plantea preguntas pertinentes a los contenidos. Incorpora preguntas que ayudan a movilizar y construir conocimientos a través de la búsqueda de información.
- **Ejemplificación:** Ejemplifica el desarrollo del proyecto mediante recursos materiales, audiovisuales, textuales u otros, dando prioridad a la innovación, el desarrollo de la creatividad del estudiante y el trabajo colaborativo.
- **Define las acciones del proyecto:** Se proponen actividades colaborativas para la negociación de las actividades del proyecto. Se describe el proceso de desarrollo del proyecto mediante esquema, cronograma o línea de tiempo. Se definen los entregables del proceso. Los tiempos de trabajo y entrega son claros. Se describen los recursos materiales que se utilizarán.
- **Consulta de material:** Se propone la recuperación de información del libro de saberes disciplinares, múltiples lenguajes, bibliotecas de aula, escolares, públicas u otras fuentes. Se recomiendan cuentos, dibujos, visitas a museos etc.
- **Comprensión y apropiación del tema:** Promueve la apropiación conceptual/procesual del contenido temático. Se promueve la comprensión lectora mediante la elaboración de fichas, reseñas, resumen, etc. Se favorecen las actividades de escritura creativa.
- **Revisión de avances:** Se proponen actividades para revisar el avance y ajustarse a la planeación del momento 3. Se realiza el borrador del producto final. Se realizan ensayos de la presentación.
- **Reflexión sobre el proceso:** Se promueven las habilidades metacognitivas a través de la revisión colaborativa de las actividades realizadas. Se favorece una actitud receptiva a los comentarios del grupo y personas involucradas.
- **Concreción de avances:** Se proponen actividades para terminar el producto final con apego a la planeación del momento 3 y ajustes sugeridos en el momento 5. Se finaliza el producto final del proyecto.
- **Reflexión sobre el proceso:** Se proponen actividades para la identificación de

dificultades y avances en el proyecto. Se promueven las habilidades metacognitivas a través de la reflexión sobre lo realizado hasta este momento.

- **Presentación:** Se describe la forma de presentación del producto definiendo actores, escenarios, tiempos, etc.
- **Coevaluación:** Se explica la importancia de recuperar la percepción de los involucrados y los espectadores.
- **Aplicación:** Se establecen actividades o preguntas para dialogar sobre posibles aplicaciones del proyecto. **Emoción:** Se formulan preguntas que permiten vincular el desarrollo del proyecto con el componente socioemocional.
- **Transferencia:** Se proponen actividades para identificar escenarios de aplicación en la vida cotidiana. **Interdisciplina:** Se plantean preguntas para vincular el producto del proyecto con otros campos formativos. Se establecen cuestionamientos para la recuperación del contenido disciplinar. **Coevaluación:** Se reflexiona sobre logros y conocimientos adquiridos.

El enfoque que impulsa la NEM pretende entre otras cosas fortalecer a las comunidades, aglutinar mejor a sus miembros y dotarla de herramientas que favorezcan su sano desenvolvimiento. “en la actualidad, requiere de comunidades organizadas dispuestas a la adaptación de constantes transformaciones” (Cedeño, 2020, p. 211).

Como lo señala la SEP (2023), el Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque, permite lo siguiente: **Introducción al tema.** Uso de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. **Identificación de la problemática:** Se introduce al tema. Se usan conocimientos previos sobre el tema a desarrollar para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y orientarlas para aprender más. Se identifica la problemática general a indagar y el establecimiento de las preguntas específicas que orientarán la indagación. Dichos problemas deben ser sociales y estar vinculados con la comunidad.

Diseño de la investigación. **Desarrollo de la indagación:** Se acuerda para cada pregunta específica de la indagación: ¿Qué se va a hacer ante cada pregunta de indagación?, ¿quién o quiénes lo realizarán?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿con qué? Se lleva a cabo la indagación en el aula, de manera que se contesta cada una de las preguntas específicas de la indagación y se genera una explicación inicial a partir de los datos o información recabada, considerando: Describir, comparar, identificar cambios y estabilidad, identificar patrones o regularidades, explicaciones, otros aspectos considerados como necesarios.

Organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación: Se analizan, organizan e interpretan datos. Se sintetizan ideas. Se clarifican conceptos y explicaciones.

Presentación de los resultados de indagación.

- Aplicación: Se presentan los resultados de indagación. Se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática general identificada, en la medida de lo posible. Se diseña, crea, pone a prueba y mejora un objeto, modelo, instrumento o prototipo.
- Metacognición: Se reflexiona sobre todo lo realizado: los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos.

La metodología STEAM es un esfuerzo educativo por vincular disciplinas que podrían aparecer como dispares inicialmente. Dada la complejidad de los proyectos elaborados bajo este enfoque, se puede trabajar a nivel metacognitivo (Urgiles et al. 2022). Con esta metodología, se busca la resolución de “problemas relevantes, cercanos al alumnado y con preferencia del uso de abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios” (Greca et al. 2021, p. 2).

Como lo expresa la SEP (2022), el Aprendizaje basado en problemas considera las siguientes características: Presentemos: Se introduce un escenario a partir del cual se pueda reflexionar. Se usan preguntas detonantes. Las preguntas detonantes son adecuadas a la edad de los alumnos. Las preguntas detonantes se acompañan de una imagen, un texto, un video, etc. Recolectemos: Se exploran y recuperan de manera general los saberes sociales y escolares previos. Formulemos el problema: Se determina con claridad el problema. Se exploran inquietudes y curiosidades de los alumnos. Organicemos la experiencia. Se crea una ruta de trabajo que contempla: Los objetivos de aprendizaje, acuerdos, medios (observación directa, entrevistas, libros, revistas, videos, entre otros), recursos, tiempos, los responsables y otros actores involucrados.

Vivamos la experiencia: Se conduce una indagación específica de corte documental o vivencial. Se toman en cuenta saberes declarativos, habilidades y/o actitudes. Resultados y análisis: Se visualizan los avances o el fin del proyecto. Se retoman el problema inicial, los hallazgos, el proceso de construcción de acuerdos, los aprendizajes obtenidos. Se determina la participación individual y colectiva de cada uno de los involucrados. Se plantean los medios para divulgar los resultados obtenidos.

El ABP se considera “un tipo de metodología activa, de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por producir el aprendizaje del estudiante en el

contexto de la solución de un problema auténtico” (Marra et al. 2014, p.221). El uso de metodologías activas, como el ABP, es de suma importancia, ya que las dificultades del alumnado son de naturaleza personal, familiar o económica (Luy-Montejo, 2019).

Como lo expone la SEP (2023), el Aprendizaje Servicio consiste en lo siguiente: Punto de partida: Surge del interés de los estudiantes quienes serán los protagonistas, o bien, de la necesidad de responder a una demanda concreta de la comunidad o a una problemática comunitaria. En un primer momento, se comparte entre quienes integran el grupo escolar. En un segundo momento, el proyecto se va compartiendo y se hace partícipe al resto de la comunidad. Todos los involucrados son protagonistas y contribuyen a la realización del proyecto. Lo que sé y lo que quiero saber: Se hace un diagnóstico situacional. Se diagnostica la cantidad y calidad de los recursos con los que se cuenta. Se establecen vínculos con la comunidad. Estudiantes, maestros y tutores toman la voz y participan en la realización de un diagnóstico participativo.

Organicemos las actividades: Se guían las actividades pedagógicas y se trata de responder a las preguntas ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿A quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Con qué? ¿Cuánto? Se hace una descripción clara de las acciones a realizar, de los recursos (incluidos los espacios físicos), los tiempos necesarios y los responsables para alcanzar los objetivos propuestos. El proyecto tiene vinculación con el currículo. Creatividad en marcha: Se monitorea a los involucrados (actuar, tiempos, espacios). Se da seguimiento a los contenidos curriculares. Hay interacción entre los involucrados. Compartimos y evaluamos lo aprendido: Al final del proyecto, se propone una actividad que evalúa los resultados. Se evalúan los resultados de aprendizaje. Se evalúan los resultados del servicio comunitario.

Sustentado en el aprendizaje experiencial y en el servicio a la comunidad, el AS se distingue de otras formas de aprendizaje práctico, como el voluntariado, el trabajo de campo o las actividades comunitarias esporádicas, al unir metas de aprendizaje y servicio a la comunidad en un proyecto único y cuidadosamente diseñado. En este enfoque, los participantes son vistos como los principales impulsores de su propio desarrollo educativo, aplicando sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para abordar las necesidades reales de la comunidad. (Mayor, 2018).

Como se puede observar, las 4 metodologías didácticas inician con la exploración de conocimientos y experiencias previas, luego se identifican situaciones problema, se investiga información, se crean soluciones, se comparten los resultados y se abre un espacio de reflexión metacognitivo, para propiciar que los alumnos sean conscientes de ¿qué aprendieron? ¿cómo lo aprendieron? ¿con qué lo aprendieron? ¿para qué lo aprendieron?, etc.

La metacognición, por un lado, se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje, y por otro, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976 como se cita en Osses y Jaramillo 2008).

Sin embargo, los estudiantes normalistas no contaban con el conocimiento de los nuevos libros de texto gratuito ni materiales de consulta, por lo que se generó un estrés y una preocupación en los profesores del estado de Zacatecas, por no saber cómo planificar las clases, ya que se aproximaban las jornadas de práctica docente del ciclo escolar 2023-2024. Por lo que el equipo de investigación, se dedicó a diseñar un software que permitiera, de manera eficiente y eficaz, el conocimiento del plano didáctico y su concreción en el diseño de proyectos didácticos articuladores.

Figura 22.1

Software proyectos didácticos.

Escuela		Turno	Matutino
C.C.T.		Tipo de organización	Multigrado
Lugar		Fecha de inicio	27/11/23
DFI		No. de Alumnos	
Metodología	Proyecto comunitario	Fase	5. Educación primaria (5° y 6°)
Escenario	Comunidad	No. de sesiones	8-12 sesiones (Escuela)
FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
CAMPOS FORMATIVOS			
Lenguajes (español, inglés, artes, lengua de señas, lenguas indígenas) 	Saberes y Pensamiento científico (matemáticas, biología, física, química, tecnologías) 	Ética, Naturaleza y Sociedades (geografía, historia, formación cívica y ética) 	De lo Humano y lo Comunitario (educación física, vida saludable, educación socioemocional) 
✓	☐	☐	☐
CONTENIDOS			
1° y 2° Exploración de testimonios escritos, fotográficos y audiovisuales del pasado familiar y comunitario			
PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE			
EJES ARTICULADORES			
	☐ Cuestiona las visiones particulares y relativistas sobre el mundo, así como el pensamiento único universal, la visión eurocentrista, patriarcal y heterosexual de la realidad. ☐ Favorece la construcción de la identidad en pertenencia con el mundo.		☐ Crea relaciones con el mundo que atiendan a los aspectos reflexivos y afectivos del estudiante. ☐ Establece una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico.

Fuente: Autoría propia.

Metodología

Esta investigación es de enfoque cualitativo utilizando el método de estudio de caso de Simons (2011). El supuesto de investigación fue “La planeación didáctica de estudiantes normalistas mejorará a través de un software de proyectos didácticos, basado en los nuevos libros de texto gratuito 2023 de la NEM.

Participaron 54 alumnos del V Semestre de la Licenciatura en Educación primaria de una Escuela Normal Experimental del Estado de Zacatecas. La muestra es no estadística por conveniencia, y al tratarse de un número manejable de participantes, se recabó información de cada uno de los alumnos, por lo que no fue necesario hacer ningún procedimiento extra para el muestreo. Se triangularon datos de entrevistas, taller, proyectos didácticos, foro y autoevaluación. Se complementó con el Análisis de contenido temático de Andréu (2011), que considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Se utilizó las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática y la búsqueda de palabras en contexto.

En cuanto a la saturación, siendo ésta el “punto crítico en el que el investigador no ha encontrado nuevos datos en los grupos o sujetos investigados” (Ortega, 2020, pp. 293-299), diremos que no fue considerada para dejar de levantar datos, dado el tamaño muestral.

El levantamiento de información para este estudio se llevó a cabo en 5 etapas:

- E1: Se realizó una entrevista grupal, abierta, para sondear las inquietudes que los alumnos tenían sobre la NEM y la manera en que esta iba a afectar la manera en que habían venido realizando sus planeaciones didácticas.
- E2: A partir de la información conseguida en la etapa anterior, se diseñó un taller de 4 horas para dar a conocer los puntos más importantes de la NEM, y sobre todo para apoyar a los alumnos en la adaptación de su forma de trabajo previa a la nueva realidad educativa.
- E3: Luego de que los alumnos participantes realizaran sus planeaciones didácticas y las presentaran en el curso de práctica profesional, se les solicitó una copia para ser estudiada con la técnica de análisis de contenido, y la de información cruzada.
- E4: Se les requirió a los alumnos que llenasen una lista de cotejo para autoevaluarse, y se les pidió que entregaran la lista de cotejo en blanco al profesor titular del grupo en la escuela primaria donde practicaron para que los evaluara.

- E5: Al regreso de los alumnos a la Escuela Normal, se reunieron en la sala audiovisual, donde se realizó un foro de análisis de su práctica docente, con indicadores de reflexión de las metodologías didácticas utilizadas.

Resultados

Al triangular los datos, se encontraron los siguientes hallazgos: la mayoría de los estudiantes no conocían el lenguaje técnico de la NEM, mucho menos el programa sintético ni el programa analítico, desconociendo el significado de los términos y su funcionalidad. Consideraron importante, primero diseñar el plan de actividades y después el plan de evaluación.

Así mismo, identificaron como fortalezas de la Escuela Normal, el desarrollo de habilidades en las jornadas de práctica docente y la implementación de actividades de convivencia; pero en áreas de oportunidad, se encontró el poco conocimiento para el diseño de proyectos bajo la NEM y el diseño de instrumentos de evaluación.

En cuanto al taller, expresaron dudas, pero se les resolvió, dando acompañamiento durante la semana de planificación, optimizaron espacios dentro del formato integrando 2 o más proyectos e identificando actividades articuladoras, etc.

Después de diseñar el primer proyecto, mejoraron en el diseño del segundo proyecto al ser más congruentes con la terminología y la metodología. Algunos estudiantes normalistas utilizaron algunas actividades de evaluación formativa como la argumentación, el foro, el debate, etc.

Tabla 22.1

Análisis de contenido de los proyectos didácticos.

Observables	Frecuencia
3	
4	
5	
Lenguajes	
Saberes y pensamiento científico	
Ética, naturaleza y sociedades	
De lo humano y lo comunitario	
Inclusión	
Artes y experiencias estéticas	
Interculturalidad crítica	
Vida saludable	
Pensamiento crítico	

Observables	Frecuencia
Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	
Igualdad de género	
Actividades (memorama, dibujos, tablas, memoria, la tiendita, registros, representación, participación,)	
Productos (máquina, libro de emociones, árbol de la vida, decálogo, pintura, reglamento, antología, revista, tríptico, maqueta)	
Conocimiento (sabe)	
Comprensión y aplicación (sabe hacer)	
Sabe ser	
Lista de control	
Lista de asistencia	
Lista de cotejo	
Diario de trabajo	
Portafolio de evidencias	
Registro de trabajos (actividades, tareas, productos)	
Rúbrica	

Tabla 22.2

Análisis de contenido de los proyectos didácticos.

Observables	Frecuencia
Aprendizaje basado en proyectos	
Aprendizaje basado en indagación STEAM	
Aprendizaje basado en problemas	
Aprendizaje servicio	
Secuencia didáctica	
Gamificación	1
En grupo	
En plenaria	
En comunidad	

Observables	Frecuencia
En pequeñas comunidades	
De manera individual, pero pensando en los demás	
En asamblea	
En colectivo	
En equipos	
En parejas	
Juegos	
Explicaciones	
Consignas	
Imágenes	
Preguntas	
Momentos	1
Dentro del salón	
Patio o cancha	
Fuera de la escuela	
Hojas de ejercicios o trabajo	
Videos	
Libro de texto gratuito	
Hojas blancas	
Cuaderno	
Pizarrón	

Analizando las Tablas 22.1 y 22.2, se encontró que la mayoría de los docentes en formación inicial practicaron en la fase 3, lenguajes y saberes y pensamiento científico fueron los campos formativos más utilizados, el pensamiento crítico y la apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura fueron los ejes articuladores más trabajados, tomaron más en cuenta las actividades como evidencias de aprendizaje que los productos, diseñaron más criterios de conocimiento que de habilidades o actitudes en los instrumentos de evaluación, la lista de cotejo es la que emplean más, predominó la aplicación de proyectos y secuencias didácticas, diseñaron más actividades de trabajo individual que trabajo en equipo, la mayoría plantea más consignas dentro de las actividades de aprendizaje, el 85% de los proyectos aplicados fueron en el escenario áulico, el libro de texto y las hojas de trabajo fueron los recursos

más implementados.

Discusión

Se considera que el software de proyectos didácticos intuitivos y el taller de capacitación apoyaron a los alumnos normalistas en la planificación, considerándose una fortaleza; aunque sigue pendiente la revisión, de cómo se están trabajando los proyectos de manera articulada y que se vea reflejada en el desempeño docente, identificando si se trabajan o no los procesos de desarrollo, la situación problemática y la articulación entre campos formativos y ejes articuladores, es decir, garantizar la enseñanza global.

Conclusiones

Los alumnos de las escuelas primarias mostraron un gusto al trabajar por proyectos, porque les permitió tener mayor participación al asignarles roles y al tener que trabajar en equipos de manera colaborativa, dentro y fuera del aula, disfrutando de espacios al aire libre.

Los momentos que contemplan los libros de texto gratuito y el plan de clases, dentro de cada etapa de las metodologías, desgastan a los niños, ya que algunos parecen ser repetitivos, causando aburrimiento y estrés en el ambiente escolar, por lo que se integraron dichos momentos semejantes a una misma fase de los proyectos.

Los estudiantes normalistas utilizaron el lenguaje técnico de la NEM en la planificación de sus clases, mencionando en su momento, el trabajo por proyectos de aula, proyectos escolares, proyectos comunitarios, proyectos STEAM, Aprendizaje basado en problemas y Aprendizaje Servicio. Así mismo, dieron a conocer a los alumnos de educación básica los datos curriculares a utilizar como: fase, PDA, campos formativos, ejes articuladores, etc. Se creó desorientación al usar el lenguaje de organización: en colectivo, de manera individual pero pensando en los demás, en plenaria, en asamblea, en comunidad, en pequeñas comunidades, etc. Los niños no están acostumbrados a escuchar estos términos; por el contrario, sí comprendían las consignas cuando se empleó las palabras: por parejas, en equipos de integrantes, de manera grupal, de manera individual, etc.

El software de planeación que el cuerpo académico facilitó a la Escuela Normal fue intuitivo, pertinente y funcional, facilitando la asociación por color e imagen de los campos formativos y visualizado qué disciplinas se pueden trabajar, ubicando los grados de educación primaria por fase, identificando actividades de aprendizaje por ejes articuladores, dando a conocer la información a la que se refiere cada fase y momento por metodología, sentando las bases para reconocer y comprender los materiales de consulta: programas sintéticos, programas analíticos, libro “sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos edu-

cativos”, un libro sin recetas para maestras y maestros, listas de cotejo, etc.; Sin embargo, cada alumno realizó adaptaciones como: la selección del campo formativo y ejes articuladores a utilizar en relación a los contenidos y PDA a trabajar para ahorrar espacio en el formato, el cambio de orientación de las columnas de forma vertical por filas en dirección horizontal para eliminar espacios en blanco y lograr mayor extensión del párrafo en la redacción.

Para redactar el apartado de evaluación, fueron contestando los datos escolares y curriculares relacionados a su grupo de práctica, luego exploraron el contenido de los proyectos propuestos en los libros de texto gratuito de la SEP, después investigaron actividades y productos, tanto impresos como digitales, encontrados en guías didácticas e internet. Al ir diseñando las actividades que iban a plantear en sus proyectos, se fueron dando cuenta de las características de los productos a evaluar. Por lo tanto, el diseño inverso de Wiggins y McTighe (2005) y la elaboración de instrumentos de evaluación formativa, se siguen considerando como un reto para los docentes en formación inicial, puesto que tienen poco conocimiento y dominio de los contenidos y PDA, teniendo poca experiencia en la aplicación de metodologías activas y en el diseño de instrumentos de evaluación.

En los instrumentos de evaluación, los estudiantes normalistas detectaron que les faltaron criterios para evaluar todo el proceso de un proyecto. Además, se complicó la aplicación porque la mayoría de los niños no contaban con los conocimientos previos requeridos, aunque sí les sirvió de guía al ir desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos normalistas hicieron una reflexión consciente de su práctica docente, tomando como base las listas de cotejo que se les proporcionó por metodología, contestándola como una autoevaluación final de su periodo de práctica.

El rezago educativo que mostraron los niños al abordar los contenidos, la falta de biblioteca y la poca o nula conexión a internet en las comunidades, son factores que complican, aún más, el trabajo por proyectos, puesto que éstos implican realizar actividades de investigación y obtención de información, en diferentes formatos y en diversas fuentes.

Los jóvenes normalistas agregaron actividades permanentes de lectura, escritura y matemáticas a sus proyectos, debido a que los nuevos libros de la NEM, tanto proyectos como los libros de Nuestros saberes y múltiples lenguajes, traen pocos contenidos al respecto.

Referencias

Andréu-Abela, J. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.- analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

- Cedeño de Veracierto, L. (2020). Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria Revista Scientific. Vol. 5, núm. 15, 2020, Febrero-, pp. 209-228 Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo Venezuela
- Greca, I. y Ortiz-Revilla, J. y Arriassecq, I. (2021). Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje STEAM para Educación Primaria. <https://www.redalyc.org/journal/920/92064232010/92064232010.pdf>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y representaciones. Vol.7 no.2 Lima mayo/agos. 2019
- Marra, R. & Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3-4), 221-238. https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problem-based_learning_works.pdf
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 18, núm. 3, pp. 1-22, 2018. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica
- Ortega, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación. Interciencia, vol. 45, núm. 6, pp. 293-299. <https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- SEP (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>
- SEP (2023). Plan de estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Anexo. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- SEP, (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. CONALITEG. <https://docentesaldia.com/wp-content/uploads/2023/07/Libro-del-docente-1-y-2-grado.pdf>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata, S.L.
- Urgiles-Rodríguez, B. y Tixi-Gallegos, K. y Allauca-Peñafiel, M. (2022). Metodología steam en ambientes académicos. Dominio de las ciencias. Vol. 8, núm. 1, Enero-Marzo 2022, pp. 113-125

Capítulo 23. Competencias generales, profesionales y específicas del educador físico.

Jacqueline Conzuelo Nava
Miriam Honorato Bastida
Jesús Hernández Mendoza

Escuela normal de educación física “General Ignacio M. Beteta”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.23

Resumen

Este estudio se enfocó a evaluar subjetivamente el nivel de logro de las competencias generales, profesionales y específicas de estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física del Plan de Estudio 2018 respecto a su ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), para analizar los resultados de los elementos multifactoriales considerados para ser contratados por la USICAMM, lo anterior se analizó bajo la metodología mixta, en cuanto a lo cuantitativo recolectando los datos a través del análisis de los promedios académicos y correspondiente a lo cualitativo se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para atender el objetivo de evaluar subjetivamente el nivel de logro de las competencias generales, profesionales y específicas de los educadores físicos, para llegar a la conclusión de que estas deben ser atendidas y reforzadas en su formación inicial.

Palabras clave

Competencias, Competencias Específicas, Competencias Profesionales, Educación Física, Evaluación

Introducción

En el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física, hasta la fecha, no se ha llevado a cabo una evaluación sistemática de las competencias generales, profesionales y específicas de los estudiantes desde el inicio de la carrera. Esta falta de evaluación justifica el presente estudio investigativo relacionado con la adquisición de competencias del perfil de egreso del educador físico.

De acuerdo con Delors (1994), la educación debe estructurarse entorno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio. Entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, aprender a ser que recoge elementos de los tres anteriores.

El objetivo general de esta investigación radica en evaluar subjetivamente el grado de desarrollo de las competencias generales, profesionales y específicas de los estudiantes de la Licenciatura en educación física, correspondientes al Plan de estudios 2018, con respecto a su ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD). A partir de los objetivos específicos se experimentó la autoevaluación y heteroevaluación, que permitió valorar el grado de desarrollo de estas competencias.

Revisión de la Literatura

Es relevante reconocer que en realidad la educación por competencias surge en Europa a partir del Proyecto Tuning con un enfoque integrador que atiende las capacidades y atributos que acceden a un nivel de desempeño profesional durante el proceso formativo, hecho que fue promovido por la Unión Europea y ratificado con el Proyecto Definición y Selección de competencias 2000 y 2005 promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Cabe señalar que México forma parte de este organismo desde 1994; realidad socio política y cultural promovida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), a través de la agenda 2030 que hizo énfasis en el objetivo cuatro, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, este tipo de reto involucra a jóvenes que deben alcanzar competencias durante su trayecto formativo.

En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. (ONU, 2020, p. 2). Ahora bien, de manera partic-

ular en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, “con el fin último de colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017, p. 27)

Preponderantemente, partiendo de lo que la Constitución Mexicana marca en el Artículo 3o. se considera eminente que: Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (GOB, 2019, p. 1)

Asimismo, a partir del 15 de mayo de 2019 se adiciona la fracción X que pondera a Educación Superior. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (GOB, 2019, p. 7). En las Escuelas Normales para el Plan 2018 se ha emitido los lineamientos para el proceso de selección 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 siendo esta última convocatoria para este. Considerando que los aspirantes deben aprobar el EXANI II donde los criterios a evaluar son:

- Habilidades básicas que todos los estudiantes desarrollan a lo largo de su formación previa y que son fundamento indispensable para su desarrollo académico, profesional y social: comprensión lectora, redacción indirecta y pensamiento matemático.
- Conocimientos específicos relacionados con la carrera a la que se desea ingresar. La institución educativa usuaria establece, de entre un menú de 15 módulos, dos específicos que deberá presentar cada aspirante.
- Dominio de los aspirantes en el idioma inglés como lengua extranjera, en un nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Estructura general del examen:

Figura 23.1*Áreas del EXANI-II y número de reactivos*

Áreas del examen	Número de reactivos (preguntas)
Habilidades y conocimientos (cuatro áreas que son componentes del puntaje global)	
Dos módulos de conocimientos específicos	48
Comprensión lectora	30
Redacción indirecta	30
Pensamiento matemático	30
Subtotal de reactivos	138
Información diagnóstica (no se considera para el cálculo del puntaje global)	
Inglés como lengua extranjera	30
Total de reactivos	168*

Tomada de CENEVAL. (2021). Estructura General del Examen, conformada por áreas y cantidad de reactivos que integran el EXANI-II

Al aprobar este examen, se espera que los estudiantes que se integran en la Escuela Normal, tengan las competencias necesarias para poder concluir con éxito su trayecto formativo de Educación Superior. Es importante considerar que instancias como la Secretaría de Educación Pública establece la significación de estas competencias, la movilización e integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. El planteamiento curricular de la educación básica no parte de un enfoque explícito de aprendizaje por competencias; sin embargo, no por ello se deja de contemplar el desarrollo y práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Precisamente, el Modelo Educativo considera poner mayor énfasis en asegurar que todos estos procedimientos y componentes logren consolidarse como aprendizajes más sólidos. En la educación media superior (EMS), esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes, y se adapta a sus objetivos. No busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. En este nivel son de tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales. (SEP, 2017, p. 71). De acuerdo a García Retana (2011) las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.)

Miller (1990) ofrece una opción para situar a los docentes en la ejecución de la evaluación de las competencias, la propuesta de este autor se integra en cuatro niveles como se muestra en la siguiente imagen:

Figura 23.2

Pirámide de Miller



(gráfico basado en Miller, 990:563)

(Miller George E. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/performance. Academic Medicine, vol 65, N° 9:563-67. <http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>)

Pirámide de Miller (1990) retomado de <https://carmanar.wordpress.com/2016/04/04/como-evaluar-competencias-la-piramide-de-miller/>

En este sentido haciendo una trasposición de su saber teórico a la realidad de la escuela normal, podemos vincular que el primero, refiere a conocer el tema, estudiarlo y tener referentes mediante las competencias propuestas en los cursos que integran el Plan de estudios 2018; el segundo nivel se culmina al lograr el primero es decir el estudiante sabe cómo hacer; y se es capaz de referir cómo lo concebiría, siendo este proceso cognitivo. Los dos niveles superiores residen en lo conductual. Es así que en el tercer nivel se hace una simulación de cómo se ejecutaría la acción (actividades en el patio escolar de la EN); aquí ya sabe hacer, pero no en la realidad escolar, solo es una simulación de clase con sus propios compañeros.

Finalmente, en el cuarto nivel, ya en la realidad lo ejecuta durante sus jornadas de práctica mediante sus intervenciones didácticas en las escuelas de educación básica. Es así, como a medida que va pasando del primer nivel al cuarto, la persona va acreditándose como profesional, va incrementando su calidad profesional.

El enfoque del Plan de estudios es humanista, por tal motivo esta corriente epistemológica sustenta esta investigación, porque esta visualiza las necesidades individuales y da respuesta oportunamente a cada estudiante, de acuerdo con sus diferencias, iniciativas y su potencial creativo en su vida comunitaria. En el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en

Educación Física se consideran en la malla curricular tres competencias a desarrollar durante el trayecto formativo que son las genéricas, profesionales y específicas.

- Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de nivel superior debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales y disciplinarias, así como a los cursos y contenidos curriculares de los planes de estudio.
- Las competencias profesionales, por su parte, sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional que permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos y sus motivaciones para aprender, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional. Las competencias disciplinarias se refieren a lo que cada estudiante normalista debe saber, hacer, enseñar y modelar, de manera ética y creativa, sobre un campo de conocimiento específico o disciplina académica, planteando su relación con otras ciencias experimentales y sociales. El desarrollo de estas competencias dota a los egresados de un perfil específico que posibilita tener interlocución con otros pares académicos egresados de carreras afines. (CEV-IE-DGESuM, 2018)

Dentro del Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física, cada una de estas competencias se define e integra por los siguientes criterios:

Las competencias específicas ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo de la ciencia, la pedagogía y su didáctica. Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes. También les permiten ampliar sus ámbitos de incidencia laboral más allá de la educación

obligatoria, además mantener interlocución con pares de profesionales egresados de otras Instituciones de Educación Superior (IES) con los mismos campos disciplinares.

- Sustenta una práctica docente integral al contrastar enfoques y metodologías de la educación física, el juego y el deporte educativo en el marco de las tendencias actuales.
- Utiliza conocimientos derivados del estudio del cuerpo y sus referentes en educación física desde la competencia motriz, la corporeidad, la motricidad, la creatividad, para hacer intervenciones pedagógicas con base en el desarrollo sistemático de niñas, niños y adolescentes.
- Sustenta que la competencia motriz es el eje de la intervención pedagógica para el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.
- Diseña proyectos de intervención socioeducativos para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión.
- Reconstruye su intervención didáctica con el uso de la reflexión para argumentarla.
- Emplea las competencias de la formación inicial del profesional de la educación física para adecuarlas en diversos escenarios laborales. (CEVIE-DG-ESuM, 2018)

Metodología

Para la presente investigación se plantean dos hipótesis

Hipótesis nula (H0):

No existe diferencia significativa en el nivel de logro de las competencias generales, profesionales y específicas entre los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física del Plan de Estudios 2018, evaluados a través de sus promedios académicos y el desempeño en su evaluación del Servicio Profesional Docente.

Hipótesis alternativa (H1):

Existe una diferencia significativa en el nivel de logro de las competencias generales, profesionales y específicas entre los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física del Plan de Estudios 2018, evaluados a través de sus promedios académicos y el desempeño en evaluación del Servicio Profesional Docente.

La población en este estudio se delimitó a 81 estudiantes de cuarto grado de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” de la Licenciatura en Educación Física, Plan de Estudios 2018; el muestreo fue por conveniencia, el nivel de confianza que se desea tener es del 95%, el intervalo de confianza es de 10% del margen de error. Se aplicó a 72/81, aun cuando el tamaño de muestra necesario era de 44.

Figura 23.3

Resultado de la determinación de la muestra en el programa The Survey System

Tamaño de la muestra Recuperado de The Survey System. (2006). surveysoftware. <http://www.surveysoftware.net/ssformue.htm>

Se integró por una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para abordar los objetivos planteados en la investigación sobre la evaluación de competencias en la Licenciatura en Educación Física, Plan de Estudios 2018. En el diseño de la investigación se utilizó un diseño mixto secuencial, donde la fase cuantitativa preceda a la fase cualitativa.

En la fase cuantitativa se recolectaron datos a través del análisis de los promedios académicos de los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física y los resultados del examen del SPD.

Además, se llevó a cabo una fase cualitativa, donde se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los educadores físicos de cuarto grado para obtener datos cualitativos sobre su percepción y autoevaluación de las competencias genéricas, específicas y profesionales. Incluyendo a los asesores de 4° para realizar heteroevaluaciones de las competencias de los estudiantes. En referencia a los instrumentos de recolección de datos se utilizó el cuestionario estandarizado para obtener datos cuantitativos. Muestreo: Selecciona una muestra representativa de estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, asegurándose de que sea lo suficientemente amplia y diversa para obtener resultados válidos y generalizables.

La distribución de las respuestas del instrumento del cuestionario en la prueba piloto alfa de Cronbach y Kuder Richardson. El link de la prueba piloto se elaboró el Google Drive y se aplicó a 44 estudiantes. En el caso del instrumento que se presenta cuenta con reactivos con una escala tipo Likert. Ahora bien, después de aplicar la prueba piloto se procedió a substituir los valores correspondientes en cada ítem, de tal manera que en las columnas aparecían valores. En este caso Nunca (0), Casi nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3) Siempre (4) Aplicando la fórmula de Alpha de Cronbach: $1 - \frac{m}{k}$ Nota. m = número de sujetos a los cuales se aplicó la prueba piloto; k = número de ítems del cuestionario o instrumento. Se usa para el alfa de Cronbach y para Kuder-Richarson, en cada casilla se colocó el puntaje asignado a la opción seleccionada por el informante. Es importante mencionar que el rango obtenido fue de $0.8 \leq 0.9$ considerado como bueno, es decir es confiable (Corral, 2009, p. 570)

Variable Dependiente:

El logro de las competencias generales, profesionales y específicas de los estudiantes de cuarto grado en la Licenciatura en Educación Física.

Variables de Medición:

Promedio general de los estudiantes: Se medirá el promedio académico obtenido por los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física como indicador cuantitativo de su rendimiento académico general. Evaluación de competencias específicas: Se aplicarán evaluaciones específicas para medir el nivel de logro de las competencias profesionales y específicas establecidas en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física. Autoevaluación y heteroevaluación de competencias: Se emplearán instrumentos de autoevaluación y heteroevaluación para que los educadores físicos de cuarto grado evalúen su propio nivel de dominio en las competencias genéricas, específicas y profesionales, así como para que sean evaluados por otros pares y docentes.

Resultados

Es relevante mencionar que de los estudiantes de la generación 2019-2023 solo 81 continuaron con el proceso de formación en este octavo semestre de estos únicamente 65/81 es decir 80.24% participo en el examen del Servicio Profesional Docente. De estos estudiantes es apreciable mencionar que en este rubro los que obtuvieron el máximo puntaje fueron dos alumnos (hombre- mujer) con 22.85715 de 30 es decir 76.19%; el que obtuvo menos puntaje (hombre) fue de 14.76149 de 30 es decir 49.20%. Donde se analiza que en promedio los estudiantes de esta generación que presento el examen ante el SPD ponderan con un promedio

general de 7.42, en cuanto al rubro de apreciación de conocimientos y aptitudes en promedio esta generación obtiene 18.53 de 30 es decir un 61.76%.

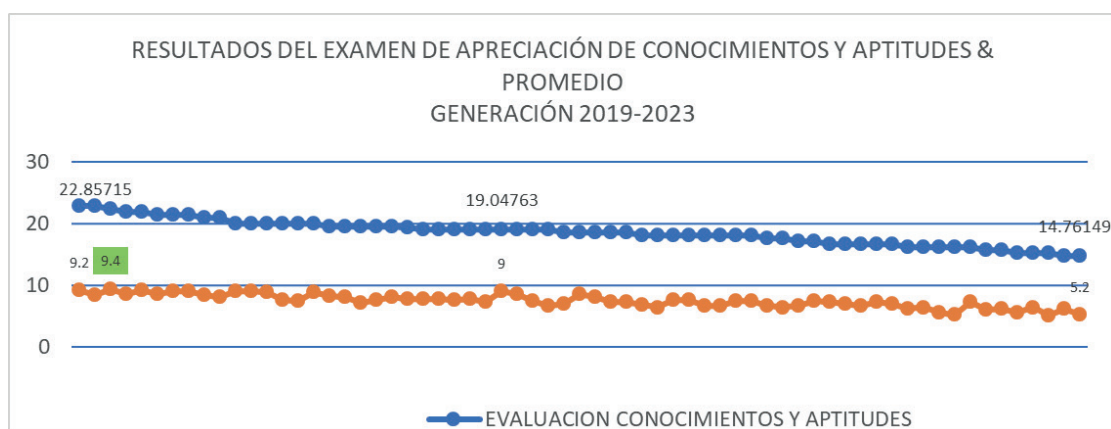
Es importante mencionar que la autovaloración se realiza ocupando una escala tipo Likert donde los estudiantes de la generación 2019-2023, llevan a cabo esta mediante criterios de frecuencia e importancia.

La siguiente figura muestra la autoevaluación de las competencias genéricas la Generación 2019-2023 se observa un 2.82 en promedio referente a la colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, en este sentido a pesar de encontrarse en cuarto grado.

Evidencia que en la siguiente figura de resultados del examen de apreciación de conocimientos y aptitudes se presenta de manera más puntual.

Figura 23.4

Resultados del Examen de apreciación de conocimientos y aptitudes

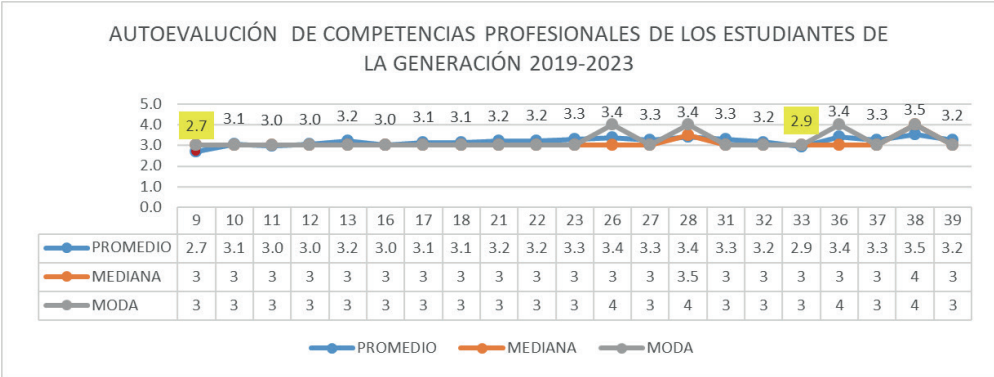


Resultados del examen de apreciación de conocimientos y aptitudes & promedio Generación 2019-2023 Fuente: Elaboración propia

En referencia a la valoración que hacen los estudiantes con respecto a las competencias profesionales de la generación 2019-2023 se aprecian los siguientes resultados.

Figura 23.5

Autoevaluación de competencias profesionales



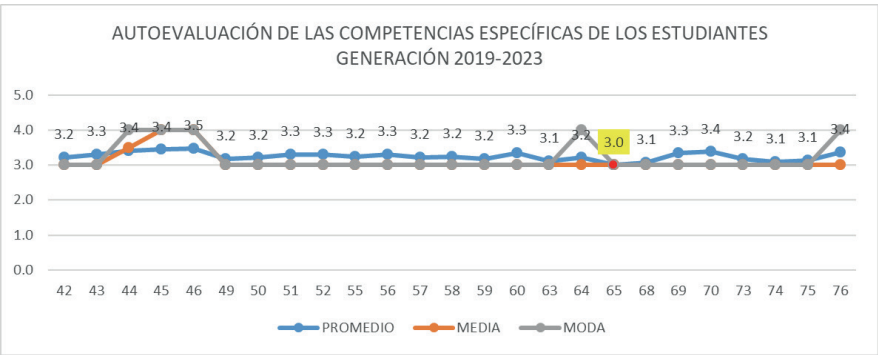
Autoevaluación de competencias profesionales de los estudiantes de la generación 2019-2023
Fuente: Elaboración propia

En la autoevaluación de las competencias profesionales la Generación 2019-2023 se observa en la anterior figura en el criterio 9 un 2.7 en promedio referente a la identificación de marcos teóricos y epistemológicos de la educación física, sus avances y enfoques didácticos para la enseñanza.

Asimismo, otro indicador a trabajar es el 33, con 2.9 que refiere a Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido a pesar de encontrarse en cuarto grado, los estudiantes requieren ser orientados para lograr estas competencias. En referencia a la autoevaluación de las competencias específicas de los estudiantes de la generación 2019-2023 los resultados se observan en la siguiente figura.

Figura 23.6

Autoevaluación de las competencias específicas

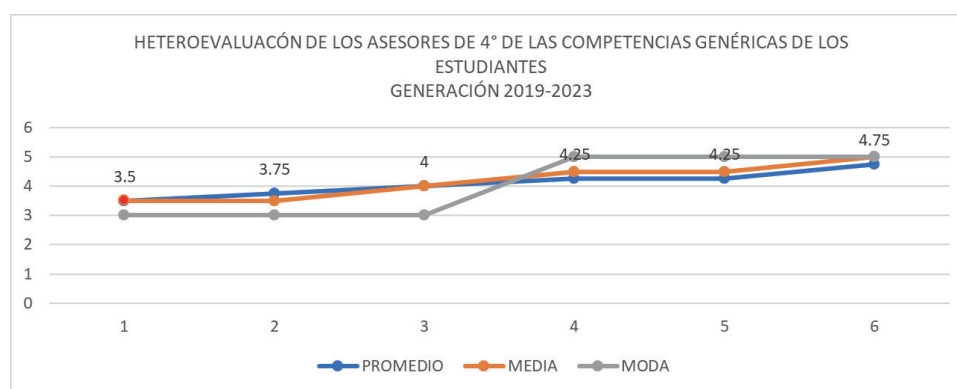


Autoevaluación de competencias profesionales de los estudiantes de la generación 2019-202.
 Fuente: Elaboración propia

En la autoevaluación de las competencias específicas la Generación 2019-2023 se observa que en el criterio 65 un 3.0 en promedio que refiere a la gestión con diversos actores escolares y sociales la implementación de proyectos de intervención en este sentido a pesar de encontrarse en cuarto grado y estar en jornadas intensivas de trabajo requieren fortalecer este criterio. En referencia a la heteroevaluación de las competencias genéricas que los cuatro asesores de la generación 2019-2023 realizaron se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 23.7

Heteroevaluación de los asesores



Heteroevaluación de los asesores de 4° de las competencias genéricas de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

En la figura se observa que el puntaje más endeble con 3.5 es el promedio referente a solución de problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo por parte de los estudiantes.

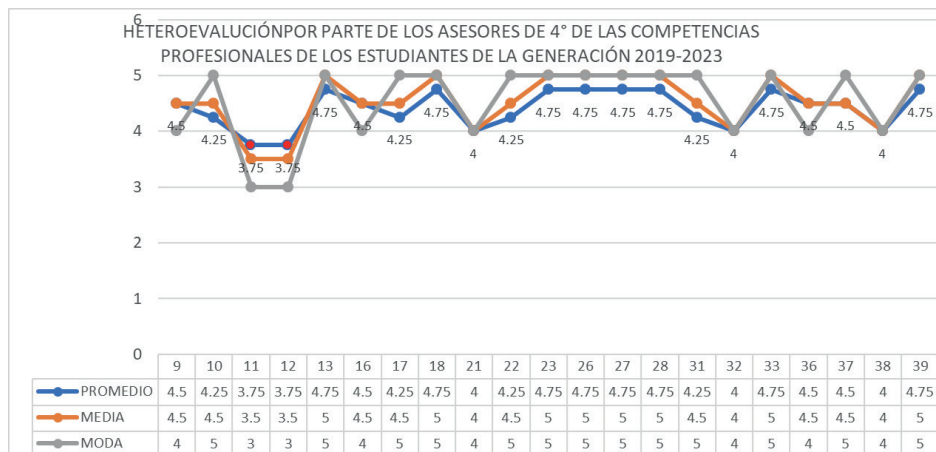
En este sentido los asesores hacen el reconocimiento de que esta competencia se encuentra endeble por lo que se sugiere: promover la reflexión, debate y la discusión, estimular la creatividad, trabajar en equipo, juegos y desafíos mentales, experiencias prácticas, estimular la investigación, la evaluación reflexiva, apoyo y reconocimiento. El desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el cual es un proceso continuo que requiere práctica y dedicación. Al proporcionar un entorno de aprendizaje estimulante y desafiante, los estudiantes de la licenciatura en educación física podrán fortalecer su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones informadas y ser más creativos en su enfoque hacia la educación física.

En referencia a la heteroevaluación por parte de los asesores de 4° de las competencias profesionales de los estudiantes de la generación 2019-2023 los resultados se pueden observar en la siguiente figura.

En la figura 9 se puede observar que entre los hallazgos más significativos se denota que en el indicador 11 un puntaje de 3.75, este implica la utilización de los elementos de la investigación como parte de su formación permanente en la educación física.

Figura 23.8

Heteroevaluación por parte de los asesores



Heteroevaluación por parte de los asesores de 4° de las competencias profesionales de los estudiantes de la generación 2019-2023. Fuente: Elaboración propia

En referencia al indicador 12 los resultados son de 3.75, relacionándose con los conocimientos de la educación física y los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes. Al utilizar estas estrategias, se ayudará a los estudiantes a desarrollar una visión integradora y holística de la educación física, donde los conocimientos de diferentes disciplinas se combinan para propiciar un aprendizaje más significativo y completo.

En referencia a la heteroevaluación de los asesores de 4° de las competencias específicas de los estudiantes de la generación 2019-2023 los resultados se presentan en la siguiente figura.

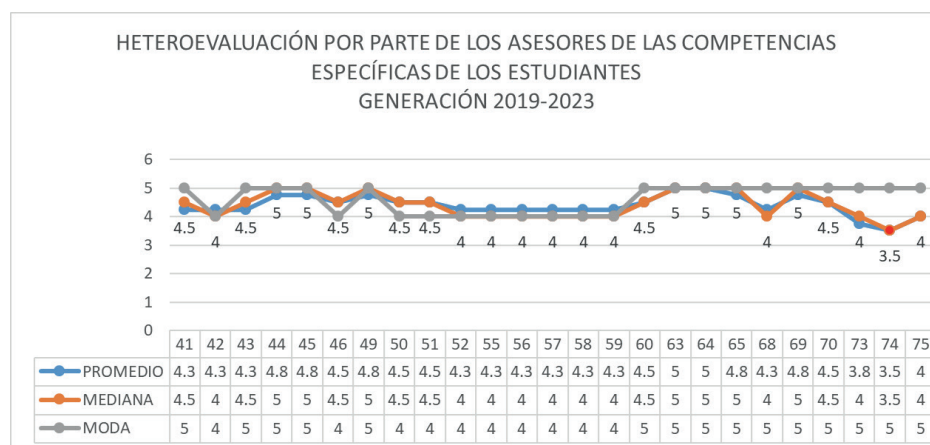
Se ha constatado que el indicador 74, el cual se refiere a las acciones emprendidas por los estudiantes con posibilidades de construir escenarios laborales, ha mostrado un desempeño menos favorable, obteniendo una calificación de 3.5.

Como se aprecia en la figura los resultados el promedio general de los estudiantes al momento del examen fue de 7.42 de 65/83 estudiantes de la LEF que presentaron el examen del SPD, donde obtuvieron 72.09416 de promedio en el SPD, del cual en cuanto a conocimientos solo obtuvieron 6.18.

Se presentan a continuación algunas estrategias que se sugieren para fortalecer el apartado mencionado: especialización y formación continua, creación de redes profesionales, desarrollo de habilidades de emprendimiento, investigación y publicaciones, prácticas profesionales, voluntariado y trabajo comunitario, habilidades de comunicación y liderazgo, creación de portafolio, adaptabilidad y flexibilidad, autogestión y proactividad.

Figura 23.9

Heteroevaluación por parte de los asesores



Heteroevaluación por parte de los asesores de las competencias específicas de los estudiantes Generación 2019-2023. Fuente: Elaboración propia

Para poder llevar a cabo la prueba de hipótesis de la generación 2019-2023, se utilizó la página de Startskingdom, <https://www.statskingdom.com/150MeanT2uneq.html>

Population Pearson correlation formula

$$\rho_{XY} = \frac{E[(X - E[X])(Y - E[Y])]}{\sigma_X \sigma_Y}$$

Population Pearson correlation formula - using the covariance

$$\rho = \frac{Cov(X, Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$$

Sample Pearson correlation formula

$$r = \frac{\sum (xi - \bar{x})(yi - \bar{y})}{\sqrt{(\sum (xi - \bar{x})^2 \sum (yi - \bar{y})^2)}}$$

Sample Pearson correlation formula - using the covariance

$$r = \frac{S_{XY}}{S_X S_Y}$$

Correlación entre promedio y conocimientos se obtuvo resultado de 0.255316594. Fuente: Elaboración propia

A donde se ingresaron los datos referentes en cuanto a la correlación entre promedio y conocimientos se obtuvo resultado de 0.255316594, lo cual refiere una tendencia hacia la Hipótesis nula (H0): es decir existe diferencia mínima en el nivel de logro académico del promedio de los estudiantes y entre el resultado del criterio de conocimientos evaluado por el Servicio Profesional Docente (SPD).

Sin embargo, es importante resaltar que la correlación entre el promedio y los resultados de la evaluación del servicio profesional docente fue de 0.854951682, lo que con lleva a vincular el resultado con la Hipótesis alternativa (H1), ya que existe una diferencia significativa en el nivel de logro de las competencias generales, profesionales y específicas entre los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física del Plan de Estudios 2018, evaluados a través de sus promedios académicos y el desempeño en evaluación del Servicio Profesional Docente.

Discusión

Ante estos resultados es importante que las autoridades educativas de la ENEF, asuman el compromiso de fortalecer criterios que incidan en las habilidades básicas referentes a la comprensión lectora, redacción indirecta y pensamiento matemático; así como los referentes a los conocimientos específicos relacionados con la carrera de dominio de los aspirantes en el idioma inglés como lengua extranjera.

Se sugiere que para fortalecer este ámbito los cursos que incidan en los siguientes criterios asuman y fortalezcan durante el trayecto formativo de los estudiantes un mayor compromiso mediante el reforzamiento de la teoría del desarrollo motor, aprendizaje motor, teorías del aprendizaje, enfoques socioconstructivistas, enfoques inclusivos, teoría del juego, enfoques pedagógicos innovadores.

Como menciona Conzuelo et al., (2018) en la propuesta contemporánea para la construcción del conocimiento de la Licenciatura en Educación Física (LEF), Plan de estudios 2018; se establecen propósitos de aprendizaje fortaleciendo así, el desarrollo y consolidación de las competencias genéricas, específicas y disciplinares de los estudiantes (p. 94). Es importante que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física estén abiertos a la actualización constante, ya que el campo de la educación y el deporte está en constante evolución.

Se sugiere que con los estudiantes se pueda fortalecer a través de algunas propuestas como: plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones de seguimiento de actividad física,

herramientas para crear contenido multimedia, comunidades en línea, redes sociales, blogs y páginas web, evaluación en línea. Es importante recordar que la clave para utilizar estas tecnologías de manera efectiva es integrarlas de forma equilibrada con las estrategias pedagógicas tradicionales. Las TIC, TAC y TEP pueden enriquecer y diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero siempre deben estar alineadas con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. Algunas estrategias para que sean consideradas por la comunidad docente que imparte cursos en esta licenciatura para que sean sugeridos a los estudiantes, como por ejemplo: identificar a los actores clave de los contextos escolares y sociales que pueden estar involucrados o afectados por el proyecto de intervención; establecer objetivos claros, comunicar sus propuestas, fomentar la participación, establecer alianzas estratégicas, elaborar un plan de trabajo, desarrollar habilidades de liderazgo, evaluar y comunicar los resultados, gestionar los recursos, perseverar y mostrar determinación. Es substancial la gestión de proyectos de intervención, porque requiere habilidades de planificación, comunicación y trabajo en equipo. Con enfoque, empatía y compromiso, los estudiantes de la licenciatura en educación física pueden lograr implementar proyectos de intervención exitosos que generen un impacto positivo en la comunidad escolar y social.

Conclusiones

Las competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. Los aprendizajes necesarios en la sociedad del conocimiento, como reto y responsabilidad frente a las necesidades sociales para nuestro tiempo, se han de construir sobre los cuatro pilares de la educación: 1) Aprender a conocer, 2) Aprender a hacer, 3) Aprender a vivir juntos, 4) Aprender a ser. Los datos presentados en este estudio respaldan la afirmación de que las competencias no se adquieren de manera abstracta, sino que se desarrollan a partir de situaciones concretas, interacciones sociales y actividades específicas en el contexto educativo. En el contexto específico de la Licenciatura en Educación Física, se observa la importancia de fortalecer las competencias genéricas, específicas y disciplinares de los estudiantes mediante intervenciones en situaciones reales de la práctica.

Definitivamente, se destaca la correlación significativa entre el promedio académico y los resultados de la evaluación del Servicio Profesional Docente. Esto sugiere que los promedios académicos están relacionados de manera sustancial con el desempeño en las competencias generales, profesionales y específicas de los estudiantes de la Licenciatura en educación Física del Plan 2018.

Referencias

- CENEVAL (2021). Ceneval. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Gui%C3%81a-EXANI-II-1.pdf>
- CEVIE-DGESuM (2018). CEVIE-DGESuM. <http://cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Conzuelo, N. J et al; (2019). <https://www.academiajournals.com/pub-celaya-2019>. <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. Revista Ciencias de la Educación. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Delors, J. (1994). uv. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- García Retana, J. Á. (2011). <https://www.redalyc.org>
- GOB (2019). Orden jurídico. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- ONU (septiembre de 2015). un <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (2020). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=En%202020%2C%20a%20medida%20que,estaban%20fuera%20de%20la%20escuela>
- Miller (1990). <https://carmanar.wordpress.com/2016/04/04/como-evaluar-competencias-la-piramide-de-miller/>
- Vargas P, L. M. (2010). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/download/15659/18162>
- SEP (2017). SEP. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf
- SEP (2017). DGESUM. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-estrategia_de_fortalecimiento_y_transformacion_de_escuelas_normales.pdf
- SEP (2017). <https://www.sep.gob.mx>. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_e_educacion_obligatoria.pdf

Capítulo 24. Planteamiento de casos: momentos y reflexiones para favorecer la equidad en los roles de género en alumnos de quinto grado: casos género.

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

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.24

Resumen

El estudio se centra en el planteamiento de casos como estrategia didáctica con alumnos de quinto grado. Se desarrollaron tres situaciones del tipo caso-evaluación y caso-problema que generaron retos a resolver en el aula, con la intención de identificar una problemática para actuar sobre ella y proponer acciones para favorecer la equidad en los roles de género. Se implementó como método la investigación acción, con la finalidad de analizar, mejorar y enriquecer la práctica docente. Se diseñó un plan de mejora centrado en tres hipótesis de acción, organizado en tres ciclos de intervención. Se hizo un análisis de los registros levantados de cada una de las sesiones. Los resultados mostraron que plantear distintos tipos de casos logró en los alumnos una búsqueda de información sobre la cual sustentaron las propuestas de comportamiento favoreciendo la equidad en los roles de género.

Palabras clave

Desigualdad, equidad de género, estrategia didáctica, roles de género, sexo

Introducción

La UNESCO (2015), precisa que, aunque se ha avanzado mucho en los últimos años en torno a la igualdad de género, siguen existiendo grandes disparidades entre los sexos en materia de educación, siendo la mayoría de las veces las niñas, las más desfavorecidas. Por eso, la igualdad de género es prioridad mundial, porque la educación desde la infancia representa el factor trascendental para cambiar las creencias sobre los roles de género. La escuela, menciona González (2015), es un espacio idóneo para promover ambientes de aprendizaje adecuados para generar la equidad de género. En donde, el papel y la actuación del docente se convierte en la pieza clave para lograrlo, dado que, sin su convicción y preparación, será difícil hacerlo y sólo se quedaría como una buena intención. Gallardo & Gallardo-López (2011), mencionan que,

La educación escolar constituye sin duda un espacio privilegiado para construir un mundo basado en la igualdad de género que garantice la equidad y la igualdad entre los géneros en todos los ámbitos de la sociedad. La educación es un factor decisivo en el cambio cultural que necesitamos para construir una sociedad más igualitaria, equitativa, justa, tolerante, solidaria y democrática (p. 22).

El reto de la escuela es formar mejores personas, no nada más en el ámbito del conocimiento, sino también, en el ámbito de la convivencia, de las relaciones sociales; en donde la comunicación, el trato y la percepción del otro, sea a través del respeto, de los valores y de sus derechos, de la igualdad que todos debemos tener. Sin embargo, las inequidades y desigualdades de género son un problema que se encuentra en todos los rincones de la vida social, por lo que es necesario actuar desde la familia, desde la educación. Con claridad lo expresan Ochoa & Valdez (2014), al precisar que “el trasfondo de los esquemas de desigualdad y discriminación de género es un asunto cultural que permea en todas las prácticas sociales” (p. 18), entonces, he ahí la importancia del papel que debe asumir la escuela como institución socializadora y de formación del niño.

El interés por realizar este estudio se originó en un grupo de quinto grado de una escuela primaria urbana, en el cual se suscitaban cotidianamente prácticas ofensivas y discriminatorias de los niños hacia las niñas. Para tener un diagnóstico respecto al comportamiento y percepción sobre la equidad de género, se recuperaron durante dos meses registros anecdóticos referidos a situaciones presentadas en las clases, con la finalidad de identificar el actuar de los niños y las creencias que desencadenaban sus conductas y forma de pensar sobre los roles de género. Se identificó que los comportamientos mostrados hacia las niñas, tenían origen en las creencias arraigadas socialmente desde la familia, que ocasionaban una desigualdad entre niños y niñas, debido a que, para la realización de tareas, sólo tomaban en cuenta el género, no la responsabilidad que se debe tener para realizar las actividades que son

necesarias hacer en el contexto escolar y familiar. Al respecto en UNESCO (2015), se precisa que, la igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades no dependen del sexo con el que nacieron.

Al mismo tiempo, como parte del diagnóstico, se levantaron registros de clase en la asignatura de Formación Cívica y Ética, que, al ser analizados, mostraron que la docente no logró generar aprendizajes y actitudes en los alumnos para practicar y promover la igualdad de género, pues, al trabajar esta temática, sus clases eran desorganizadas, sin alguna intención precisa, con el desarrollo de actividades desvinculadas, en donde no se generaban diálogos ni se profundizaba en ellos. No se logró, en ningún momento, una reflexión, ni se llegaron a generar propuestas para reducir las desigualdades en los roles de género. Se concluyó que era necesario implementar estrategias de trabajo equitativo entre hombres y mujeres, y que la docente debía propiciar ambientes inclusivos partiendo de actividades que permitieran al alumno exponer y reflexionar situaciones que dieran paso a obtener el conocimiento de la equidad en los roles de género y su impacto en su vida cotidiana.

Analizando todas las situaciones en las que se presentaban actitudes de discriminación o la idea que tienen los alumnos sobre las diferencias entre el género masculino y femenino, se identificó como necesidad impulsar la equidad en roles de género y de esta manera reducir las desigualdades observadas en el diagnóstico, por lo que, a continuación, se presentan las preguntas de investigación:

¿Cómo el planteamiento de casos como estrategia didáctica favorece la equidad en los roles de género en alumnos de quinto grado?

¿De qué manera el planteamiento de casos-problema y casos-ilustración sobre los roles de género genera en los niños retos para actuar en la búsqueda de información para elaborar una explicación que ayude a su solución?

¿De qué manera el trabajo de casos-problema y casos-ilustración por momentos genera en los niños la elaboración de un producto/propuesta que dé recomendaciones sobre los conflictos en los roles de género?

Objetivo general

Plantear situaciones problema que generen la reflexión en los niños para favorecer la equidad en los roles de género.

Específicos

- Plantear casos-problema sobre los roles de género de distinta forma generará en los

niños un reto que los llevará a actuar en la búsqueda de información para elaborar una explicación que ayude a su solución.

- Trabajar casos-ilustración por momentos generará en los niños la elaboración de productos/propuestas para dar recomendaciones sobre los conflictos en los roles de género.

Revisión de la Literatura

Sobre género

El género alude a una serie de ideas, que se construyen socialmente, sobre lo que implica ser hombre o mujer y que determinan los comportamientos y actitudes que deben ser propios de lo masculino y femenino. (Duarte & García, 2016). También, se refiere a la manera en que la sociedad cree que tenemos que vernos, pensar y actuar como mujeres y hombres. Entonces, cada cultura tiene sus creencias y reglas sobre cómo deben actuar las personas según su género. Ahora, según la OMS, el “sexo” hace referencia a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, mientras que el “género” se refiere a los roles, conductas, actividades y atributos construidos socialmente que una cultura determinada considera apropiados para hombres y mujeres. De acuerdo con esta descripción, la OMS considera que “hombre” y “mujer” son categorías de sexo, mientras que “masculino” y “femenino” son categorías de género.

En Scott (2015), se menciona que:

el género como la base en las relaciones sociales entre los sexos, este tiene cuatro elementos: los símbolos aceptados socialmente y sus diversas representaciones, la interpretación limitante de estos símbolos, la identidad de género como algo subjetivo, y la familia, el trabajo y la política como formadores de la identidad de género (p. 3).

El género es producto de una percepción e interpretación social, en donde se pueden encontrar variantes según el tipo de cultura y sociedad, lo que, a la vez, lo hace algo cambiante. Por ejemplo, ahora las mujeres pueden participar en la política y ser dirigentes, situación que, en nuestro contexto, históricamente no ha sido igual, ha habido cambios. Herrero & Pérez (2007), añaden que: “la palabra género tampoco está exenta de usos e interpretaciones ambiguas. En ocasiones se emplea como sinónimo de sexo, otras veces se utiliza para designar un constructo social, en el que se separa lo sociológico de lo biológico” (p. 5). Entendemos al género como una construcción social, que se traduce en atributos y deberes que son asignados a cada uno de los sexos, no son naturales, no se nace con ellos, se aprenden socialmente, sobre todo en la familia. Esto indica que, culturalmente a las personas por ser

hombre o mujer se les atribuyen comportamientos y deberes propios, lo que crea desigualdades y tratos diferentes.

Sobre la equidad de género

La equidad de género, de manera general, puede ser entendida simplemente como una igualdad que debe existir entre los hombres y las mujeres en la sociedad. Sin embargo, va más allá de suponer que es suficiente con que las mujeres tengan la oportunidad de realizar las tareas o trabajos al igual que los hombres. Implica “la defensa de igualdad del hombre y la mujer en el uso de los bienes y servicios que ofrece la sociedad [...] eliminar todas aquellas decisiones que discriminen y privilegien un género por encima de otro” (González, 2020, p. 33). La equidad de género es definida por Araya (2003), como el proceso que garantiza el acceso a las mujeres y los hombres a un conjunto de saberes, habilidades y destrezas que les permiten estar en mejores y más iguales condiciones de vida. Significa educar en la diferencia y desde la diferencia para validar desde las características humanas (ternura, deseo, solidaridad, raciocinio-lógico, entre otras) como expresiones del mismo sustrato, no exclusivas de ninguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana en general. Ochoa & Valdez (2014), mencionan que la equidad de género consiste en una filosofía, cuyo objetivo es vivir en una sociedad democrática, que tiene como pilares fundamentales los valores como el respeto hacia los derechos humanos y el medio ambiente.

Arias et al. (2014), manifiesta que es de suma importancia ser conscientes de que tanto hombres como mujeres son diferentes, dado que, provienen de realidades distintas, por lo mismo, sus necesidades e intereses no serán los mismos por ningún motivo. De este modo, todas las personas son un mundo diferente y es aquí donde surge la equidad de género, con la idea de que todos tengan oportunidades similares de acuerdo a su realidad y a lo que necesitan, desean o exigen. Por lo cual, nos damos cuenta que en el contexto que nos desarrollamos, cada persona piensa diferente, pero a pesar de ello, aprendemos a convivir con todos y todas y descubrimos la equidad con la ideología que presentamos al dar igualdad de oportunidades en cuanto a lo que requiere el individuo. En tal caso, la equidad de género le permite a la sociedad construir una vida digna tanto para hombres y mujeres, y esto se logra, solamente al respetar los derechos que todos tenemos por igual, sin distinción de ser hombre o mujer. Villanueva (2010), precisa que la equidad de género se entiende como una justa distribución de los recursos disponibles (oportunidades), así como también una retribución justa de las funciones realizadas por los hombres y las mujeres.

Sobre los roles de género

Comencemos con la idea de que la palabra *rol*, es entendida como la función que una persona desempeña en un determinado contexto, y que el *género*, es una categoría que identifica “los roles socialmente construidos que expresan los valores, conductas y actividades que asigna una sociedad a las mujeres y a los hombres” (Castañeda, 2007, p. 14). Entonces, los roles de género designan a los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los hombres cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen (Saldivar et al., 2015).

Se concluye que, las familias crían a sus pequeños asignándoles tareas y papeles que tienen que ver con su sexo, por ejemplo, la sociedad nos dice “Las mujeres deben jugar con muñecas mientras que los hombres deben jugar con carros” o “las mujeres pueden llorar y los hombres no”. Los roles se forman debido a la influencia que tienen las diferencias sexuales y físicas en las habilidades y actitudes. También se forman por las creencias compartidas en una sociedad acerca del comportamiento esperado para los hombres y las mujeres. Esto provoca que cada género desarrolle diferentes habilidades, actitudes, comportamiento social y emociones.

Anselmi & Law (1998), definen a los roles de género como las prescripciones y creencias social y culturalmente establecidas acerca del comportamiento y emociones de hombres y mujeres. Si bien, desde pequeños, niñas y niños aprenden roles de género que determinan su actuar como mujeres y hombres. A los niños se les fomenta el desarrollo físico, la iniciativa, audacia, valentía, mientras que en las niñas se promueve la sumisión, el autosacrificio y la docilidad. (SEP, 2003). Siguiendo las pautas de las personas que los rodean, niños y niñas adquieren estructuras sobre lo que significa ser hombre y ser mujer que no necesariamente forman parte de su naturaleza, sino de la cultura que los rodea.

Del mismo modo, INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres) (2005), plantea que:

Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera (rol reproductivo) (p.1).

Por lo tanto, podemos rescatar que este tipo de conductas determinadas por la sociedad pueden modificarse, y eso, es tarea de todos lograr la equidad, puesto que no es una

condición biológica que sea parte del género, más bien son imposiciones culturales que con el paso del tiempo cambian y lo mejor es cambiar para vivir en plenitud.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, empleando como método la investigación acción, considerando los planteamientos de Latorre (2015), al definirla como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Se diseñó una propuesta de mejora a partir de tres hipótesis de acción (ver Tabla 24.1), desarrolladas en tres ciclos de intervención (ver figura 1). Los sujetos de estudio fueron alumnos de 5° grado de una escuela primaria ubicada en un contexto urbano, quienes -los niños- mostraban comportamientos y actitudes discriminatorias y ofensivas hacia las niñas. Para el diseño del plan de acción, se tomó como base el diagnóstico, en donde se concluyó que era necesario implementar estrategias de trabajo equitativo entre hombres y mujeres, y que la docente debía propiciar ambientes inclusivos partiendo de actividades que permitieran al alumno exponer y reflexionar situaciones problema que permitieran obtener conocimientos para mejorar los comportamientos en el aula para favorecer la equidad en los roles de género.

Tabla 24.1

Hipótesis de acción

Hipótesis de acción 1	Hipótesis de acción 2	Hipótesis de acción 3
Plantear casos-problema y casos-evaluación de forma dramatizada, como chisme y con alusión a redes sociales logrará centrar la atención de los niños para analizarlos y se generará un reto a resolver.	Si a través del planteamiento de casos-problema y casos-evaluación se genera un reto a resolver en los niños, entonces se actuará en la búsqueda de información para elaborar una explicación que ayude a su solución.	Si se trabajan los casos-problema y casos-evaluación por momentos: planteamiento del caso y actuación en la búsqueda de información se logrará generar en los niños los momentos: producto/propuesta, presentación/socialización y respuesta para dar recomendaciones sobre los conflictos en los roles de género.

Fuente: Elaboración propia.

Organización de la propuesta de mejora

Para el planteamiento de casos como propuesta didáctica, se tomaron como base los principios sugeridos por GIMA (Grupo de Metodologías Activas) de la Universidad Politécnica de Valencia (2004). Se decidió hacer un enriquecimiento de los tres momentos planteados por este grupo, que son: preparación, desarrollo y evaluación y, se agregaron dos más, creando los cinco momentos (Figura 24.1) para la implementación del método de caso: planteamiento

Planteamiento de casos: momentos y reflexiones para favorecer la equidad en los roles de género en alumnos de quinto grado: casos género.

del caso, actuación en la búsqueda de información, producto/propuesta, presentación/socialización y respuesta.

Figura 24.1

Momentos para la implementación del método de casos



Nota. Se presenta en un organizador gráfico los 5 momentos de la estrategia, de elaboración propia.

Resultados

Hipótesis de acción 1

La inequidad en los roles de género que presentaron los estudiantes de quinto grado, se observó de manera frecuente en las actividades que practicaban diariamente y en las formas como se dirigían y trataban a sus compañeros y compañeras. Entonces, para reflexionar y mejorar este tipo de prácticas, se consideró necesario iniciar con el diseño de algunos casos que se les plantearían, los cuales serían importantes para generar retos, en donde se analizarían diversas situaciones del actuar de los niños y niñas para mejorar la equidad en los roles de género. Para la hipótesis de acción 1 (ver Tabla 24.1), se presentó a los alumnos un caso-problema en forma de chisme. La maestra organizó al grupo en círculo y fue proyectando imágenes y diálogos que recuperó de la conversación en Facebook con una amiga.

Ma: Pero esperen, lo más emocionante es que está en la espera de su primer bebé, pero aún no saben si será niña o niño. En estos días han ido de compras para decorar la habitación que será del bebé. Max, su esposo compró pintura azul, calcomanías de dinosaurios y carros, algunos cochecitos de juguetes.

Ao: O sea, que será un niño.

Ma. Y por qué sabes que será niño.

Ao. Porque eso se les compra a los niños cochecitos...

La maestra narra el caso en forma de chisme, su conversación atrapa la atención de los alumnos que se muestran atentos a cada detalle del caso. Se observa cómo fueron participando, vertiendo sus creencias con respecto a qué se le debe comprar a un bebé cuando es niño o niña, manifestando que, desde su nacimiento, el niño o la niña, deben mostrar ciertos comportamientos y roles que les son propios. Al respecto, menciona Lamas (1996), que las creencias que son arraigadas desde la familia con respecto a los roles de género, las van a expresar para explicar o argumentar situaciones que se les presenten cotidianamente (Como se cita en Roa, 2020).

Ma: Si ustedes conocieran a mis amigos, ¿qué les aconsejarían?

Ao: Yo compraría cosas diferentes, y ya cuando nazca veo cuáles puedo utilizar.

Aa: Yo tampoco sabría qué hacer, tengo que saber si es niña o niño.

Ma: Entonces, cuál será el problema de mis amigos y cómo podemos ayudarlos.

Ao: Que no saben qué comprar para el bebé.

Aa: Porque no saben si es niña o niño.

Ma: Muy bien, ese es el problema y cómo les ayudamos.

Aa: Podemos dar ideas de cómo decorar o qué comprar.

Aa. Mejor qué cosas pueden comprar que sirvan por si es niño o niña.

La docente mediante cuestionamientos consigue que los alumnos analicen los elementos del caso y pretende que a través del diálogo logren darse cuenta de cuál es el problema que tienen Max y Alexa y de qué manera pueden ayudarlos a resolver su situación. Aunque, los alumnos al participar no se desprenden de sus creencias, ya que, cuando una niña dice: *Pues sí, como quiera las niñas pueden usar todo eso*. Inmediatamente responden los niños: *No es cierto, cómo un niño va a usar un coche rosa; o una muñeca*.

Ao: Bueno, como quiera, si es niña le pueden gustar los dinos y los carros y qué tiene.

Ma: Ok, qué tal si ayudamos a los futuros papás, ¿cómo lo haríamos?

Ao: Podemos mandarles fotos de lo que pueden comprar.

Aa: O escribir algunas opciones de cosas que creamos más convenientes que pueden comprar.

En los diálogos que se fueron generando, se observa que los alumnos entienden cuál es el problema y a partir de ello se origina un reto que tienen que resolver, que se comienza a reconocer cuando los niños comentan: *Yo digo que puede comprar cualquier cosa, y ya cuando nazca el bebé decide qué se queda.* Y para que el problema quede activo la maestra comenta: *Ok, qué tal si ayudamos a los futuros papás, ¿cómo lo haríamos?* Para lo cual los niños tendrán que buscar las mejores opciones para proponerlas a los papás del nuevo bebé, y así poder participar en los siguientes momentos de la intervención retomando sus conocimientos en cuanto a su perspectiva sobre los roles de género.

La docente, a partir de los comentarios que van haciendo los alumnos, retoma las participaciones y termina expresando: Muy bien, entonces qué les parece si creamos algunas producciones, como una historia o un dibujo en el que los roles de género no sean un problema para que los bebés pueden usar y hacer cualquier cosa. ¿Les parece bien? Con esta participación de la maestra, se concreta el reto sobre el que se tiene que actuar para resolverlo. Los niños los aceptan y entienden lo que tienen que hacer para poder dar solución.

Hipótesis de acción 2

Después de que los alumnos identificaron la problemática derivada del caso presentado, se continuó con la búsqueda de información para dar una explicación y proponer una solución. Al analizar el reto de la situación planteada, la docente propició el siguiente diálogo:

Ma: ¿Ustedes creen que si una niña juega con coches está mal?

Ao: No, es más, hasta ya hay mujeres que son pilotos de carreras.

Aa: No está mal, pero dice mi abuelita que las niñas no deben de jugar carros porque te haces machorra.

Aquí la intención de la docente es llevarlos a una reflexión sobre los roles de género, para identificar sus creencias y tratar que las modifiquen o las reflexionen para que se den cuenta si es adecuado pensar de esa manera. La pregunta que hace la maestra da para muchas reflexiones, porque en las participaciones de los niños hay posturas encontradas, por un lado se dice que no está mal que las niñas jueguen con coches, pues, ya hasta hay mujeres que son pilotos de carreras; y por otro lado, surge una creencia muy arraigada en el contexto social, muy tradicional, en donde se cree que si una mujer juega con objetos que se consideran de niños, entonces se va a hacer “machorra” como dice la niña, y es cuando ese tipo de comportamiento es mal visto por las personas.

Los roles de género, es decir, la manera en que tienen que actuar hombres y mujeres, se determinan por las creencias sociales que se han arraigado por generaciones, y que han cobrado tal fuerza, que es difícil deshacerse de ellas (Lamas, 1996, como se cita en Roa, 2020). Entonces, los niños, como las escuchan de sus mayores, las van interiorizando, hasta llegar el momento de replicarlas y de repetirlas cuando se presentan en situaciones cotidianas. Esto es lo que pasa con la participación de la niña, repite lo que dice la abuelita y ya lo considera como algo que no debe hacer una mujer.

Ao: Es que siempre se ha visto que los niños desde que son bebés los visten de azul y a las niñas de rosa.

Ma: Pero, ¿por qué?

Aa: Así es desde antes.

Ao: Como cuando son bebés y están muy pequeños a simple vista no puedes saber si es niña o niño entonces, ya si le pones una cobijita azul ya sabes que es niño.

Ma: Es más, ¿quién dijo que el color rosa es para niñas y el azul para niños?

Aa: Mi abuelito, él dice que las niñas no se ven bonitas de azul.

Ao: Mi papá dice que si me visto de rosa me voy a hacer niña.

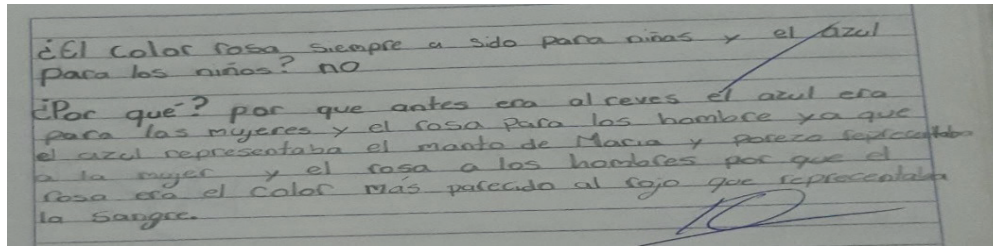
Ma: Entonces investiguemos, puede ser con su mamá, papá, abuelitos o tíos, o en internet, si, ¿el color rosa siempre ha sido para niñas? ¿Y el azul para niños? ¿Por qué?

Aquí, ya se observa que la docente a partir de la participación de los niños, los conduce a buscar información en su contexto, les pide que pregunten para identificar si todos piensan igual, y a partir de esa información tomar una postura. En la Figura 24.2, se identifica que algunas de las respuestas de los alumnos mostraban que el color rosa no siempre ha sido para identificar a las mujeres y se basaba en principios religiosos. Ante esto, Soto (2016), en su investigación: *Roles y creencias religiosas de las mujeres en cuanto a su papel en lo personal y social*, menciona que:

Al abordar el rol de género se ha evidenciado estrecha relación con las creencias religiosas que rigen y moldean el papel de las mujeres en la sociedad, lo cual de una forma aceptada constituyen mentalidades sociales represivas que no permiten las opciones de escogencia propia (p. 5).

Figura 24.2

Investigación sobre el color rosa y azul



Nota. Se presenta la información investigada por un alumno.

En la búsqueda de información que realizaron los alumnos, se identificó que las diferencias en los roles de género provienen de las costumbres que se tienen en casa, de las tareas que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres, repitiendo patrones desde lo que hacían sus abuelos cuando estaban pequeños y así se tiene que seguir haciendo. Y aunque en la actualidad las nuevas generaciones tengan otra concepción de las cosas, por ejemplo, hacer valer sus derechos sin importar si eres mujer u hombre, se detienen por seguir costumbres que se inculcan desde el hogar.

Ante esto Espinar (2009), dice que:

Entre el conjunto de normas y valores aprendidos en los procesos de socialización, se encuentran las expectativas, roles y normas de género. O sea, hombres y mujeres aprenden lo que la sociedad espera de ellos por el hecho de haber nacido de uno u otro sexo. (p. 17).

Hipótesis de acción 2

Los alumnos trabajaron en la elaboración de un producto-propuesta que sirvió como sugerencia para la problemática del caso-problema abordado.

Ma; ¿Qué propondrían para decorar la habitación del bebé de Max y Alexa?

Ao: Pintaría el cuarto de azul y rosa, decoraría con mariposas y dinosaurios.

Aa: Ay, a poco vas a pintar un lado de un color y otro de otro, se va ver bien feo.

Aa: Pues yo lo pintaría de amarillo, o tal vez verde y compraría una cuna.

Aa: Pues yo lo pintaría de negro, y compraría estrellas de esa que brillan en la oscuridad, igual a todos les gustan las estrellas.

Ma: Ok, qué tal si hacemos un dibujo de cómo te gustaría a ti decorar la habitación.

Delgado et al. (1998), expresa que las diferencias de género, son todavía más marca-

das en el caso de la publicidad dirigida a niñas y niños. Difieren en los productos publicitados y en las características de los spots, por ejemplo, colores más claros o ritmos más lentos en el caso de la publicidad para las niñas, mientras que los niños aparecen frecuentemente representados por personajes dinámicos o incluso violentos, que no muestran sentimientos y que juegan a ser conductores de vehículos, mecánicos o héroes. En la Figura 24.3, se presentan productos elaborados por los alumnos.

Figura 24.3

Producto sugerencia



Nota. Se presentan los diseños realizados por dos alumnos.

En la sugerencia para la decoración de la habitación, se muestra un futbolista, y el niño comenta que puede ser un futbolista niña o niño, que ha decidido plasmarlo porque los deportes los pueden practicar todas las personas que quieran, sin importar su género, además, que los símbolos matemáticos son para que el bebé esté cerca de las matemáticas y cuando crezca se interese en aprender. Esta producción artística ejemplifica una manera de integrar las cosas que la sociedad ha determinado para cada género en específico, pero la reflexión del alumno las convierte en oportunidad de promover la equidad en los roles de género. En la otra producción, se muestra cómo la alumna invierte los colores designados para hombres y mujeres, pero se continúa con una diferencia, al mostrar la vestimenta como falda y short, aunque en la decoración se utilizan los colores del arcoíris, se identifica la diversidad en la que niñas y niños viven. Con las producciones artísticas de los alumnos, podemos ver que aún con todo lo que en sus hogares se fomenta en cuanto a los roles de género, en la actualidad la perspectiva de los niños y niñas puede cambiar paulatinamente, ya que como hemos señalado, en el caso de los más chiquitos, la familia, la escuela y los medios de comunicación parecen ser las fuentes principales de normas, valores y pautas de comportamiento, así que si desde este instante la perspectiva de los alumnos de quinto grado cambia todo puede cambiar.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, se encontró que el plantear situaciones problema sobre los roles de género, logró en los alumnos reflexionar sobre las creencias que se tienen, reconocerlas y mediante la búsqueda de información buscar alternativas para actuar de distinta manera. Encontrando una similitud con la investigación de González (2020), en donde al plantearles dos situaciones a los alumnos, reflexionarlas y conectarlas con sus propias vivencias, lograron entender el significado de la equidad de género. En INMUJERES (2005), se expresa que buscar alternativas para cambiar los viejos prejuicios y estereotipos sobre los papeles que mujeres y hombres cumplen como parte de la familia, la escuela, el trabajo y los distintos ámbitos en que participan constituye una prioridad impostergable. Es decir, los niños tienen la incertidumbre de que las cosas pueden ser diferentes, nótese en lo que dijo la alumna cuando se le preguntó si existe una diferencia en la educación, por lo cual mencionó: *o sea sí, pero como quiera tenemos la misma oportunidad de estudiar y cada quien decide cómo aprovecharla*. Su consciente le dice que hay algo más que la sociedad no le ha mostrado, por lo tanto, existe una puerta a la equidad que no ha sido abierta. Otro alumno dice: *Porque tanto, hombres como mujeres pueden desarrollar habilidades para ser astronautas y viajar a Marte*. Y no sólo en ese campo, cualquier área puede funcionar si hombres y mujeres son parte de ella. Se coincide con la investigación de Ochoa y Valdez (2014), en el sentido de que es importante crear espacios de reflexión y análisis que permitan problematizar sobre la inequidad de género, para de esta manera reducir entre mujeres y hombres.

Conclusiones

Uno de los logros de este estudio fue el reconocimiento y la toma de conciencia de los alumnos sobre la idea de que las niñas pueden y deben tener las mismas oportunidades, gustos y deseos que los niños. También, que las actividades que se realizan en el contexto escolar y familiar deben ser responsabilidad de todos. Ello lleva a concluir que, plantear situaciones problema, organizados en momentos, logra generar retos a resolver en el aula, al mismo tiempo, permite la reflexión y actuación de los niños para identificar, buscar, explicar y solucionar los conflictos que se presentan sobre los roles de género, además, de proponer alternativas de solución sustentadas en la información consultada al respecto.

Es importante desarrollar actividades para que los alumnos puedan generar sus ideas y piensen en la mejor manera de modificar sus creencias acerca de la equidad en los roles de género, pues, para tener una vida plena, se necesita de la equidad social. Como también tomar en cuenta que, al interactuar con distintas personas, se generan reflexiones sobre sus creencias y actitudes. El trabajo didáctico derivado de las hipótesis de acción, per-

mitió la mejora en la práctica docente, ya que en el grupo donde se desarrolló el estudio, con el planteamiento de distintos casos, se logró que identificaran retos a resolver, así como se involucraran en la búsqueda de información para construir explicaciones a los problemas presentados, llegando a generar propuestas de solución. Además, de dar recomendaciones para actuar sobre los conflictos de roles de género que se presentaron en el aula como en el contexto familiar. No obstante, los resultados y alcances de esta investigación no pueden ser generalizados, pues una de sus limitantes, fue su implementación en un solo grupo de niños que se ubica en un contexto urbano. Ello genera, la pertinencia de extender la investigación a diversos contextos y al mismo tiempo, pensar en otras líneas de investigación, como la implementación de círculos de discusión entre diferentes grados para identificar el tipo de propuestas que se pudieran sugerir para mejorar la equidad en los roles de género.

Después de la intervención de la estrategia y su análisis y, con la finalidad de aportar algunas ideas para favorecer la equidad en los roles de género, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Trabajar con casos de situaciones reales que giren entorno al contexto de los alumnos permitirá identificar retos a resolver.
- El planteamiento de casos problema posibilita la reflexión y resignificación de sus creencias y formas de actuar respecto a los roles de género.
- Al plantear las situaciones problema se deben especificar las interrogantes y precisar el reto sobre el que se actuará, pues con ello, se podrá tener un mejor desarrollo de la estrategia.
- Al implementar los cinco momentos del método de casos, es necesario estructurar y organizar las actividades correspondientes que constituyen cada uno de los momentos, además, de plantear las consignas pertinentes y prever las posibles respuestas de los alumnos, así como establecer un reto a resolver en cada uno de los casos, lo que permitirá un mejor control del rumbo de las sesiones.

Referencias

- Anselmi, D. L., & Law, A. L. (1998). *Questions of gender, perspectives and paradoxes*. McGraw-Hill.
- Araya, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Educación*, 27(2), 11-25.

Planteamiento de casos: momentos y reflexiones para favorecer la equidad en los roles de género en alumnos de quinto grado: casos género.

- Arias, R., Sánchez, R., & Sánchez, L. (2014). Equidad de género en Costa Rica: del reconocimiento a la redistribución. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(146), 55-83.
- Castañeda, I. E. (2007). Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2), 12-23.
- Delgado, G., Novoa, R., & Bustos, O. (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles, Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia*. UNICEF/PRONAM.
- Duarte, J. M., & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *CS*, (18), 107-158.
- Espinar, E. (2009). Infancia y socialización estereotipos de género. *Padres y maestros*, (326) 17-21.
- Gallardo, P., & Gallardo-López, J. A. (2011). *La Educación para la igualdad entre los géneros*. Natívola.
- Grupo de Metodologías Activas [GIMA] (2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Valencia.
- González, A. E. (2020). Equidad de género: la construcción del concepto mediante tertulias literarias. *Leer, escribir y descubrir*, 1(6), 29-43.
- González, R. M. (2015). Un modelo educativo para la igualdad de género. *Alternativas en Psicología*, 18, 11-21.
- Herrero, J., & Pérez, R. (2007). Sexo, género y biología. *Feminismo/s*, (10), 163-185.
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. SEP.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Ochoa, B. R., & Valdez, D. I. (2014). *Conocimiento de género: impacto de los talleres de género en el personal del Instituto Tecnológico de Sonora*. ITSON.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. Autor.
- Roa, M. (2020). *Los Roles de género en los niños y niñas del grado jardín del colegio Leonardo Posada Pedraza*. (Tesis de maestría), Bogota.
- Saldivar, A., Díaz, R., & Reyes, N. E. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de investigación psicológica*, 5(3), 2124-2147.
- Scott, J. (2015). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Oxford English Dictionary.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. Autor.

- Soto, J. (2016). *Roles y creencias religiosas de las mujeres en cuanto a su papel en lo personal y social*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/46522f72-1f1e-4d93-9a16-2f40a5e3cb66/content>
- Villanueva, C. (2010). La equidad de género presente y horizonte próximo. *Fundación Dialnet*, 93-104.

Capítulo 25. Estrategias de lectura: fases y momentos para la comprensión del texto histórico en alumnos de quinto grado.

Luis Alfredo Morales Ortega
María Iveth Irela Orozco Jiménez
Irma Isadora Ortega Trujillo
Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.25

Resumen

El estudio se centra en la aplicación de estrategias de lectura para la comprensión del texto histórico. Su propósito fue lograr una mejora en los niveles de comprensión reorganizacional y crítica sobre la época del porfiriato, con la finalidad de que los alumnos logaran una representación temporal de los hechos históricos. Se implementó como método la investigación acción, con la intención de analizar, mejorar y enriquecer la práctica docente. La intervención consistió en la aplicación de una estrategia de lectura organizada en fases y momentos, que permitió el desarrollo de habilidades para reorganizar la información y asumir una postura crítica sobre algunos hechos históricos del porfiriato. Los resultados evidenciaron un avance en los niveles de comprensión y en la representación temporal de hechos históricos.

Palabras clave

Comprensión reorganizacional, estrategias de lectura, postura crítica, texto histórico

Introducción

El desarrollo de habilidades para comprender un texto es una de las responsabilidades centrales de la escuela, sin embargo, sigue siendo uno de los retos que no se han consolidado por los bajos resultados que los alumnos obtienen cuando se enfrentan a tareas lectoras. Un aspecto central durante cualquier actividad de lectura en el aula, es la forma como el docente organiza la actividad, el tipo de estrategias que implementa, la modalidad de lectura, así como los tipos de interacciones que propicia entre el lector y el texto y los propósitos que persigue. Estos elementos son importantes, pues, marcan el rumbo de la clase y orienta cada una de las actividades. Primero veamos a dónde dirigir la mirada en el trabajo con la lectura en el aula. Para eso, haremos una revisión general de lo que se plantea en los planes y programas de estudio y que representa lo que el maestro debe lograr como resultados. En los planes y programas de estudio 2011 y 2018, se menciona lo siguiente en torno a la lectura y el papel del docente:

Que los niños:

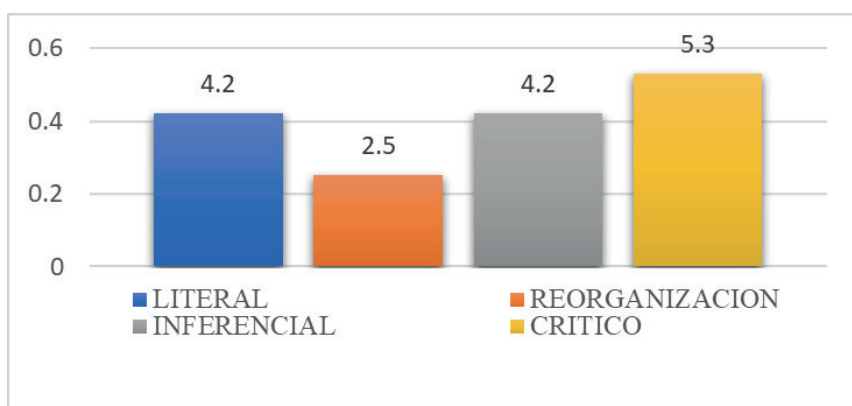
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.

Para hacer una valoración del desempeño que logran los alumnos al enfrentarse a tareas lectoras y poder dimensionar el avance que se muestra en cuanto a los aspectos establecidos en los planes y programas de estudio, se aplicó un diagnóstico de comprensión lectora mediante las pruebas ACL que proponen Catalá et al. (2011). El haber seleccionado este tipo de pruebas, tuvo como sustento el argumento de que, “para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entrarán en juego” (p. 28). Los resultados obtenidos (ver Figura 25.1) mostraron bajos resultados en los niveles de comprensión literal, de reorganización, infer-

encial y crítico. El puntaje más alto alcanzó un 5.3 de promedio, que representa un nivel reprobatorio, evidenciando deficiencias preocupantes en la actuación de los alumnos al enfrentarse a la comprensión de diferentes tipos de texto. Para tener un panorama preciso sobre el porqué de estos resultados, se analizaron varias sesiones de trabajo con la lectura, desarrolladas por la maestra titular del grupo, en donde se identificaron vacíos didácticos referidos a los momentos, modalidades de lectura, uso de estrategias y evaluación de la sesión.

Figura 25.1

Gráfica de resultados niveles de comprensión



Respecto al trabajo didáctico con la lectura, en SEP (2018), se plantea que,

El docente debe sugerir diferentes maneras de abordar los textos; propiciar que los alumnos discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones; enseñarlos a plantearse preguntas sobre el contenido; señalar datos o aspectos del texto que no hayan sido tomados en cuenta, y aportar información relacionada con el tema o el contexto de producción del texto (2018, p. 182).

Al hacer el análisis de las sesiones de la docente del grupo, estos elementos que se plantean en SEP, no se encuentran en el trabajo que se realizan en el aula con la lectura, por lo que, hay varios aspectos que se tiene que mejorar en su práctica. Pero lo preocupante, son las consecuencias que este tipo de prácticas ocasiona al aprendizaje de los niños, sobre todo, al desarrollo de sus habilidades como lectores. Ferreiro y Teberosky (1979), plantean que: “Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares. Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan (...)” (p. 9). Esto nos debe llevar a entender que: a) Enseñar a leer y escribir es una de las tareas y responsabilidades de la escuela, sigue representando un reto, porque los resultados que se obtienen en las distintas evaluaciones demuestran que existen problemas en la comprensión lectora; b) Un número considerable de alumnos demuestran pocas habilidades y obtiene bajos resultados en los niveles de comprensión de textos.

A esto se le debe agregar que el trabajo didáctico juega un papel fundamental para la obtención de mejores aprendizajes y, por ende, mejores resultados. Por lo que sí se requiere una mejor preparación de la docente, que le permita organizar un procedimiento metodológico que contemple estrategias de lectura propicias para trabajar la comprensión del texto histórico. Santisteban (2010), menciona que un problema al que todavía se enfrentan los historiadores es el no disponer de suficientes modelos que orienten el trabajo didáctico sobre la interpretación de la historia. Vinculando los resultados del diagnóstico con las aportaciones de este autor, surgen interrogantes cómo: ¿Qué metodologías utilizar en la enseñanza de la historia para promover aprendizajes en los niños con base en los temas propuestos en los planes y programas de estudio que consideren algunos elementos de su contexto? ¿Qué metodología utilizar para que el trabajo con la lectura del texto histórico sea sistemático, preciso y logre mejores niveles de comprensión? Ante estas reflexiones, a continuación, se presentan las preguntas que guiaron la investigación de este estudio:

¿Cómo la aplicación de una estrategia de lectura organizada en fases mejora la comprensión del texto histórico en sus dimensiones reorganizacional y crítica en los alumnos de quinto grado?

¿Cómo la aplicación de la estrategia de lectura en su fase: identificación de personajes y/o individualidades del texto, permite la reorganización de la información del texto histórico para mejorar la construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos?

¿Cómo la aplicación de la estrategia de lectura en su fase: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, logra en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y mejora el nivel de comprensión crítica?

Objetivos

- Aplicar una estrategia de lectura organizada en fases sobre el texto histórico para mejorar los niveles de comprensión reorganizacional y crítica.
- Aplicar la fase: identificación de personajes y/o individualidades del texto para reorganizar la información de un texto histórico y mejorar el nivel de construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos.
- Aplicar la fase: identificación de fechas de acontecimientos y procesos para lograr en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y lograr una mejora en el nivel de comprensión crítica.

Revisión de la Literatura

Sobre la lectura

Hay una coincidencia con respecto a que leer es comprender. Leer es llegar a una interpretación de lo dicho en el texto con base en los conocimientos previos del lector. Wittrock (como se cita en Lerner, 1985), precisa que leer es “la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”. (p. 1). Ello indica, que en todo proceso de lectura debe entrar en juego: el texto, el lector, sus conocimientos previos y el propósito. Entre estos elementos se genera una interacción que permiten la construcción de un significado para llegar a la obtención de nuevos conocimientos.

La lectura es una herramienta indispensable para adquirir conocimientos, al respecto Catalá et al. (2011), mencionan que es “un medio, entre otros que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado” (p. 11), y todo ello, es lo que los libros de texto contienen. Esto no quiere decir que el libro de texto lo sea todo, que en él está encerrado todo el conocimiento, sino, porque es el recurso más usado en la escuela, y en algunas, es el único. Lo innegable tiene que ver con que, la lectura en la escuela es una herramienta necesaria, básica y fundamental, por el hecho, de que está presente en cada una de las materias, permitiéndole al alumno el acercamiento a un cúmulo de información, que gracias a la lectura, se reorganiza para entenderla, se usa, se explica y se contrasta con otras informaciones.

Entonces, por qué leer es una acción que no se hace tan fácilmente por los alumnos o una acción que se rechaza, que cuesta trabajo hacerla. Esto es por la forma de cómo se ha trabajado en las aulas, que sólo ha generado rechazo, apatía y desinterés. La mayoría de los docentes hemos abordado la lectura desde un enfoque tradicionalista, donde basta con descifrar lo que está escrito, pero, “leer no es decodificar, no es repetir lo que está escrito, sino interpretar y darle significado al texto a partir de los conocimientos previos” (Pernia & Méndez, 2018, p. 108). Esto indica, que la comprensión parte de lo que ya sabemos y que esto es la base para interpretar las ideas de un texto y darles un sentido. Leer es una acción que debe desarrollarse en momentos, a través de un proceso, en el cual,

el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones. Estas conclusiones de información significativa al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento (Pernia & Méndez, 2018, p. 109).

Leer es interactuar con un texto, identificar sus ideas, relacionarlas con los cono-

cimientos previos y otras ideas, contrastarlas con los demás, argumentarlas y obtener conclusiones. Este proceso nos lleva a asimilarlas, guardarlas en la memoria de trabajo y todo esto enriquece nuestro conocimiento. Anderson y Pearson (1984), mencionan que la comprensión lectora, “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (como se cita en Cooper, 1990, p. 17), ambas ideas coinciden en que para que se pueda dar la comprensión deberá conectarse lo que se sabe con la nueva información que maneja el texto, para lograr crear un nuevo aprendizaje. Lo que Cooper define cuando “el lector elabora el significado combinando la nueva información almacenada en su mente” (1990, p. 18).

La lectura no se debe asociar únicamente con lo escolar, pues, no nada más es importante para los aprendizajes que ahí se adquieren, va más allá de ello o debe ir más allá, es así como lo menciona Carrasco (2003), cuando expresa que leer, “es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas, pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee es un buen lector.” (p. 129). Solé (1992), menciona que, “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 65). Aquí le agrega otro elemento importante a la acción de leer, que es la intención, siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad, por lo que la lectura debe ser una actividad planeada, que surge de una necesidad o de un gusto. La autora, también hace referencia a que la lectura es:

el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua (p. 18).

Sobre la comprensión

Sobre la comprensión lectora, Anderson y Pearson (1984), explican que “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (como se cita en Cooper, 1990, p. 17). Se manejan dos aspectos importantes, primero: que implica una interacción entre lector y texto, y es aquí donde el docente debe buscar cómo se va a dar esa interacción, que tiene que ver en cómo el niño va a leer el texto y para qué. El segundo aspecto, tiene que ver con la elaboración de un significado, esto indica que el lector se debe mantener activo cuando lee, con la intención de interpretar y darle un sentido a la información del texto. Entonces, debe haber una interacción para crear significados, y Solé menciona, que la interacción se logra cuando “ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es

asegurar este objetivo” (Solé, 1992, p. 39). El significado que se obtenga del texto tiene que ver con el para qué se lee, con los objetivos que se plantea el lector al leer.

Sobre los niveles de comprensión

Para este trabajo, se van a considerar las aportaciones realizadas por Catalá et al. (2011), respecto a los niveles de comprensión, ya que con base en estas aportaciones se realizó el diagnóstico. Estos autores definen cuatro niveles de comprensión, los cuales son: literal, reorganizativa, inferencial y crítica. A continuación, se desglosan cada uno.

Comprensión literal: es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente aparece en el texto, por ejemplo, encontrar la idea principal, identificar relaciones de causa y efecto, seguir instrucciones, reconocer secuencias de acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, entre otras. Regularmente es en las que se hace más hincapié en la educación primaria.

Comprensión reorganizacional de la información: es cuando la información recibida se sintetiza y se esquematiza de forma resumida, es decir, se reordenan las ideas haciendo una síntesis comprensiva de la información del texto. En este caso los niños suprimen información redundante, reorganizan la información según determinados objetivos, hacen resumen de forma jerarquizada, reestructuran un texto esquematizándolo e interpretan un esquema dado.

Comprensión inferencial o interpretativa: se ejecuta cuando se activan los conocimientos previos del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones del contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, para esto el niño deberá de predecir resultados, inferir el significado de preguntas desconocidas, entrever la causas de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contenido, recomponer el texto variando algún hecho, prever un final diferente etc.

Comprensión crítica: implica que el alumno formule juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, una interpretación personal basándose en las imágenes literarias. Logrando poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Para esto será necesario establecer un ambiente de confianza y libertad en la cual se puedan expresar las reflexiones y puntos de vista sin temor a equivocarse.

Sobre la historia

En el programa de *Aprendizajes Clave*, se explica que la historia es una disciplina que “estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios” (SEP, 2018, p. 383). Esta idea de historia es diferente a la que conocemos

tradicionalmente, referida a que la historia es el estudio del pasado. Ciertamente es que la historia sí es el estudio del pasado, pero no nada más para conocer los hechos y los personajes en el tiempo y simplemente memorizarlos. La historia estudia el pasado, pero para entender el cambio y la permanencia de los procesos históricos en comparación con el presente. La historia, no por el hecho de que da cuenta de los acontecimientos que ya pasaron, es estática, al contrario, la historia es movimiento, porque indaga, busca, interpreta, contrasta, compara y toma postura sobre los significados del pasado y del presente.

En SEP (2018), se menciona que su propósito es “comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad” (p. 383). Esto indica que esta asignatura es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a comprender su presente a través del pasado, porque lo que somos ahora, es consecuencia de lo que se ha hecho y lo que seremos en el futuro, será consecuencia de lo que se está haciendo. Audigier (cómo se cita en Benchimol, 2010), precisa que comprender la historia, es comprender experiencias y mundos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes. Esto lleva a entender que para comprender la historia se requiere necesariamente de la lectura de textos, que es, indudablemente una herramienta central para su enseñanza y su aprendizaje, pero a la vez, es un medio para acceder a las reconstrucciones de esos “mundos ausentes”, presentados y desplegados en los textos. Aisenberg (2005), plantea que leer historia es aprender historia, en tanto que

construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo (como se cita en Benchimol, 2010, p. 60).

El papel del maestro en la enseñanza de la historia, tiene que ver con ayudar a los alumnos a afrontar esas dificultades a las que se enfrentan cuando están leyendo un texto histórico, y la mejor manera de afrontarlas, es que el docente proporcione estrategias para que se tenga claro cómo se va a leer y para qué, qué producto se va a elaborar y qué se va a hacer con las informaciones reorganizadas en él, para de esta manera cobrarle sentido a la lectura. Mientras tanto, para comprender mejor el acercamiento que pretendemos tomar ante la asignatura de historia, se recurre a Santisteban (2010), al mencionar que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado con una serie de instrumentos de análisis de comprensión o de interpretación que le permita abordar el estudio de la historia con autonomía y

construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que sea capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos. Según Ausubel y Novak (1989), “el aprendizaje es una reestructuración activa por parte del alumno, ya que procesar percepciones, ideas, conceptos y esquemas lo hace de manera sintética y organizada” (p. 63), de acuerdo con esto, el aprendizaje promueve una visión nueva con estructuras y actitudes, que le permitan al niño tener una actitud crítica, analítica y resolver problemas producto de una asimilación, reflexión e interiorización, posibilitándolo a tomar posturas y decisiones personales.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, empleando como método la investigación acción. Se tomaron como ejes los planteamientos de Latorre (2015), al definirla como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Se diseñó una propuesta de mejora a partir de dos hipótesis de acción (ver Tabla 25.1), desarrolladas en tres ciclos de intervención. Los sujetos de estudio fueron 30 alumnos pertenecientes a un grupo de 5° grado, integrado por 16 niños y 14 niñas entre 10 y 11 años, de una escuela primaria ubicada en un contexto urbano. En la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, 2021), pues el grupo de quinto grado fue seleccionado por estar convenientemente disponible para la docente que participó en esta investigación. Para el diseño del plan de acción, se tomó como base el diagnóstico, en donde, por un lado, se evidenciaron bajos niveles de comprensión y por otro, la docente mostró dificultades y vacíos didácticos en cuanto al uso de estrategias de lectura, modalidades y falta de organización en los momentos de trabajo con los textos, sobre todo, con el texto histórico. Por lo que se concluyó que era necesario implementar acciones de mejora de la práctica docente, centradas en la aplicación de estrategias de lectura específicas para la comprensión del texto histórico.

Tabla 25.1
Hipótesis de acción

Hipótesis de acción 1	Hipótesis de acción 2
<i>Vinculada con la comprensión reorganizacional</i> Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de personajes y/o individualidades del texto, mediante el subrayado individual, contraste con otros, correcciones y redes de personas, permitirá que se reorganicé la información del texto histórico y se logre una mejora en la construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos.	<i>Vinculada con la comprensión crítica</i> Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, mediante el subrayado individual, contraste con otros, elaboración de una tabla cronológica y organización de hechos para la comprensión: por edad del personaje principal y línea del tiempo, logrará en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y una mejora en el nivel de comprensión crítica.

Fuente: Elaboración propia.

Organización de la propuesta de mejora

En los planes y programas o en los libros para el maestro, no se explica alguna estrategia que se pueda implementar para favorecer el cómo trabajar la comprensión del texto histórico. Menciona Santiesteban (2010), que el problema es que la historia no ha creado algún modelo didáctico para la enseñanza de la historia. Por tal motivo, se adaptó una estrategia (INEE, 2014), que permitió trabajar la comprensión lectora de textos histórico, a la que se le ha denominado: *Estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), la cual comprende seis siguientes fases.

Figura 25.2
Fases de la estrategia para la comprensión del texto histórico


Fuente: INEE (2014).

Resultados

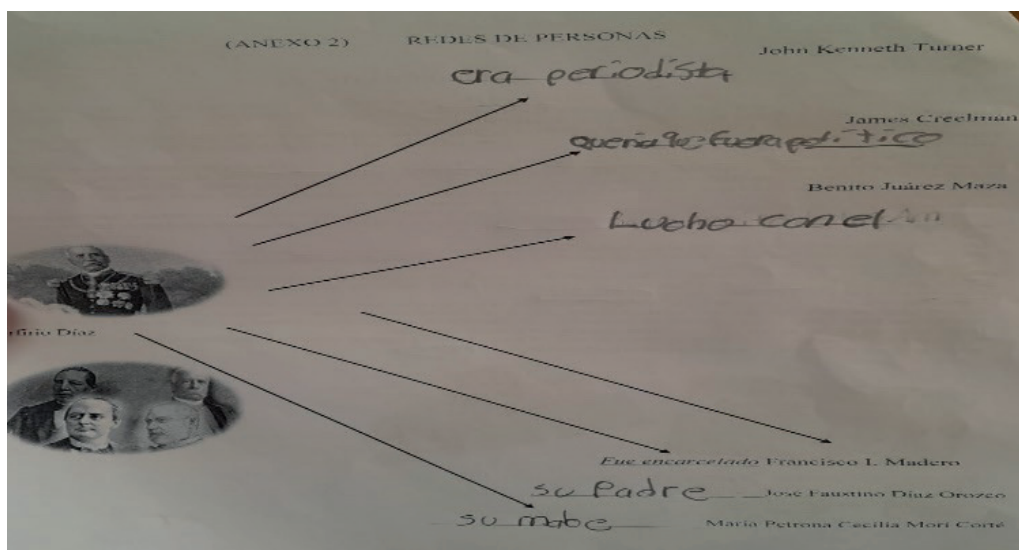
Hipótesis de acción 1

Para esta hipótesis de acción se trabajó la fase 2 de *la estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), que se organiza en cuatro momentos. Se expondrán los resultados de los momentos: *contraste con otros y correcciones*, en donde grupalmente se hicieron las modificaciones pertinentes y se llegó a precisar la información o las ideas que se debieron identificar. En este caso la actividad tuvo que ver con reorganizar la información con base a encontrar el hecho que ocasionó que existirá algún tipo de relación entre Porfirio Díaz y los otros personajes que aparecen en el texto.

Para crear la *red de personajes*, los alumnos subrayaron los personajes que se nombran en el texto e identificaron su relación con Porfirio Díaz, al organizar la información en el esquema de trabajo que se muestra en la figura 25.3. Los alumnos fueron quienes compartieron sus hallazgos y por sí mismos, mediante una discusión, encontraron las relaciones entre los personajes. No se trató de que la docente dijera lo que debió ser correcto y lo que hicieron mal, sino que, entre ellos identificaron el tipo de relación con Porfirio Díaz, así como lograron identificar aquellos escenarios que los rodeaban y los hechos históricos que prevalecían en ese tiempo.

Figura 25.3

Redes de personas



Mo. Si observan, estoy proyectando algunas imágenes del trabajo que ustedes realizaron, vamos a analizarlos entre todos para ver cómo lo hicieron, en qué se equivocaron y cómo debe estar bien.

Mo. Aquí está Porfirio Díaz y si seguimos esta línea llegamos al personaje llamado James Creelman, pero aquí le puso su compañero que: México estaba listo para la apertura, ¿está bien?

Aa. No, Porfirio Díaz fue el que dijo eso no el periodista. Está mal.

Mo. Entonces, cuál es la relación entre los dos.

Ao. Creelman era un periodista que entrevista a Porfirio Díaz.

Aa. Y en esa entrevista Porfirio Díaz dice que: México estaba listo para la apertura.

Mo. Pero entonces por qué es importante ese periodista.

Ao. Porque en esa entrevista Porfirio Díaz declaró que México estaba listo para la apertura política y que no se reelegiría.

Aa. Eso fue una noticia muy importante, porque la gente estaba cansada de él y ya no sería otra vez presidente.

Ao. Francisco I. Madero se alegró más.

Catalá et al. (2011), mencionan que la lectura requiere de un diálogo, no nada más con el texto, sino con los otros, para el intercambio de puntos de vista y para identificar al tipo de interpretación al que llegaron. Esto es necesario, porque hay alumnos que entienden de manera equívoca la información y se requiere de un momento de intercambio de ideas grupales para que puedan realizar las adecuaciones necesarias. En este momento de la contrastación, los alumnos que tienen aspectos equivocados o poco claros, los enriquecen o los entienden con las ideas de los demás, llegando a entender la relación entre los personajes.

Mp. Entonces qué más podremos decir del porfiriato.

Aa. Que participaron más personas, como Francisco I. Madero, los periodistas y el hijo de Benito Juárez.

Mp. Y esas personas cómo participaron

Ao. Estaban en contra de Porfirio Díaz, no querían que fuera presidente ya. Ya era mucho.

Aa. Por eso mandó a encarcelar a Francisco I. Madero.

Ao. Ya todos no querían a Porfirio Díaz de presidente

Aa. Era muy malo, tenía esclavos.

Ao. Sí, eso fue lo que escribió el periodista que subrayamos, por eso la gente se enojó más.

Ao. También le dijo al periodista que no se reelegiría, para qué lo decía si no lo iba a cumplir

Esto indica que los elementos planteados en la hipótesis de acción fueron pertinentes para que los alumnos reorganizaran la información y obtuvieran aprendizajes sobre el porfiriato. Lo que le faltó a la docente fue contextualizar lo visto con el presente, con el contexto actual (aspectos que marca la unidad de competencia profesional), para que los niños reflexionaran sobre si ha habido un cambio, qué se ha modificado y si las condiciones actuales son mejor que las pasadas. Como lo menciona Santisteban (2010), trabajar la “imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico” (p. 39).

Hipótesis de acción 2

Para esta hipótesis de acción se trabajó la fase 5 de *la estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), que se organiza en cuatro momentos. Los resultados se centrarán en analizar el tipo de comprensión crítica a la que llegaron los alumnos, ya que el trabajo con cada uno de los momentos tenía el propósito de llevar a los niños a una representación crítica de la información. El trabajo de la docente se centró en la empatía histórica, con la intención de llevar a los alumnos a valorar la forma de vivir de las personas durante el porfiriato y tomar una postura para dar sus opiniones. Santisteban (2010), menciona que “el uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (p. 46), lo que se pretende es que se le dote de sentido a los acontecimientos históricos, en este caso a la forma de vida de las personas, para que se tome una postura a través de la empatía.

Mp. ¿Cómo crees que tomó el pueblo lo sucedido en el Porfiriato?

Aa. Como una injusticia, porque eran obligados a comprar todos los días y solamente les pagaban con monedas.

Ao. Mal, porque no había privilegios, ni salarios justos.

Mp. Muy bien. Y si ustedes fueran ellos, ¿Qué hubieran hecho?

Aa. Reclamaríamos porque nos pagaban muy poco para la tienda de raya.

Ao. Decir que estaba mal lo que ellos estaban haciendo, ya que les robaban mucho a los trabajadores.

Ao. Pero no se podía reclamar nada, porque de todos modos no cambiaba nada.

Aa. Cambió hasta que Francisco I. Madero se levantó en armas y luchó para algo mejor

Mp. ¿Entonces si hubo quienes querían un cambio?

Aa. Si, pero la gente comenzó a levantarse en armas hasta que lo hizo él.

La docente inicia el diálogo con una pregunta que lleva a los niños a tomar una postura con respecto a lo que creen que la gente que vivió en la época del porfiriato sentía o la forma en que pensaban sobre las condiciones en que vivían. Los niños hablan de injusticias, de salarios bajos, de que no había privilegios, entonces la docente los lleva a que se pongan en el lugar de ellos y que imaginen ante esas condiciones lo que hubieran hecho. Los niños comentan que reclamarían, pero aceptan que hubiera sido difícil lograr un cambio, al mencionar que: *de todos modos, no cambiaba nada*. Pero reconocen que sí hubo un cambio y lo inició una persona: Francisco I. Madero. El inicio de la clase va enfocado a crear una empatía de los alumnos con las personas que vivieron en ese tiempo, y se comienza llevando a los niños a imaginar qué hubieran hecho si fueran ellos. Al respecto, Santisteban, menciona que,

La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias (p.47).

Los alumnos ya tienen un conocimiento sobre las condiciones de vida en la época del porfiriato, sobre todo las condiciones de trabajo y el tipo de salario que se les daba en aquel tiempo. Con base en esto, la intención es llevarlos a que imaginen qué harían, cómo reaccionarían si vivieran en ese tiempo.

Mp. Si los niños hubieran sido trabajadores de las haciendas en aquella época, qué pesarían, qué hubieran hecho, hubieran sido felices.

Mp. Hubiera trabajado muchas horas todos los días, no estaría con mi familia y fuéramos muy pobres. Yo estaría triste.

Aa. Yo me enojaría con vivir de esa manera, no poder decir nada, ni hacer nada porque si no me castigaban o me mataban. Yo hubiera gritado que todo eso era injusto que no la regaran.

Ao. Maestra y si yo hubiera sido un hacendado, me hubiera gustado, tener muchas tierras y mucho dinero. Ahí sí sería feliz tendría lo que yo quisiera.

Mp. Muy bien, pueden imaginar no nada más que son trabajadores, sino también hacendados.

Ao. Yo Porfirio Díaz y hubiera mandado a todos.

Mp. Y qué hubieras hecho si hubieras sido Porfirio Díaz.

Ao. Hubiera sido como Obrador, darles dinero a los viejitos.

Aa. Pero en aquel tiempo no había tarjetas del banco, ni cajeros para ir a cobrar.

Mp. Muy bien, qué más hubieras hecho.

Ao. Cambiar la Constitución para que todos tuvieran derechos y salario buenos, escuelas para los niños para que estudiaran.

La docente guía un buen diálogo con los niños, además de que siempre se mostraron interesados con el tema y muy participativos. Esto ayuda a que se imaginen varias situaciones de cómo actuarían o qué pensarían y los lleva a ponerse en el lugar de las personas de aquella época. Hay participaciones interesantes que demuestran que los niños están pensando en las condiciones que existían en ese tiempo, como cuando dice una alumna: *Pero en aquel tiempo no había tarjetas del banco, ni cajeros para ir a cobrar.* Cuando imaginan algunas acciones que harían, quieren trasladarlas con las mismas condiciones actuales, no llegan a imaginar cómo lo harían bajo aquellas condiciones, al no hacer esto, lo rechazan. La docente les solicita que, como trabajo, cada uno escriba un discurso y que en él expresen todo lo que se imaginan que le dirían a la gente para cambiar sus condiciones. A continuación, presentamos el discurso elaborado por una alumna:

Discurso al pueblo

Hola, hoy estamos en huelga, porque nos sobre explotan, nos pagan muy poco, y debemos bastante, los precios son muy altos, esto ya no puede ser así, es hora de pensar y hacer reflexionar al pueblo ya no puede estar así, los hacendados gozan de lujos y nosotros trabajando tan arduamente y nos pagan muy poco, ni siquiera nos alcanza para comer, somos familias numerosas y creen que con un miserable peso nos va a alcanzar hasta más de 10 personas, no compañeros, hay que hacer algo al respecto, ya no vamos a ser sobreexplotados, hay que hacer una huelga para hacer frente a esta situación, tenemos que hacer que nos den un mejor salario y menos horas de trabajo ya que no es justo, hay que hacer una huelga, cambiar esta situación, depende de nosotros, esto no puede seguir así para siempre.

Discusión

Para lograr una comprensión crítica, se debe, primero, interpretar los hechos que se manejan en el texto, para después con base en ellos, hacer una serie de juicios sobre el significado que tienen y las opiniones que genera el lector (Catalá et al., 2011). Pero para lograr esto, el docente debe generar actividades que se centren en la comprensión (Lerner, 1985), es decir, en acciones que lleven al lector recuperar la información, reorganizarla, relacionarla y luego contrastarla con sus ideas, sus opiniones, para generar una postura crítica que vaya más allá de lo dicho en el texto. El trabajo con cada una de las fases de la estrategia de lectura y sus momentos, evidenció que fueron actividades que se centraron en la comprensión de los personajes y su relación entre ellos, así como de los hechos históricos acontecidos durante el

periodo del porfiriato. Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de personajes y/o individualidades del texto, mediante el subrayado individual, contraste con otros, correcciones y redes de personas, permitió que los alumnos reorganizaran la información del texto histórico al crear una red de personajes y con ello mostraron una mejora en la interpretación del periodo del porfiriato. A la vez, el haber trabajado la fase de la estrategia de lectura: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, mediante el subrayado individual, contraste con otros, elaboración de una tabla cronológica y organización de hechos para la comprensión: por edad del personaje principal y línea del tiempo, logró que los alumnos construyeran un conocimiento sobre el tiempo histórico del porfiriato, así como una mejora en el nivel de comprensión crítica, al emitir juicios de opinión sobre los acontecimientos del porfiriato y su relación con el contexto actual.

Conclusiones

Lo que se concluye con el trabajo de la primera hipótesis de acción, es que la docente demostró la utilización de una estrategia de lectura precisa, organizada en momentos, con propósitos centrados en la reorganización de la información, pero a la vez, mostró dificultades en cuanto a proponer otras formas de reorganizar la información del texto y usar esa reorganización para resolver o explicar situaciones precisas sobre el porfiriato. La docente entiende el qué trabajar, cómo hacerlo, pero no el para qué. Este es un aspecto que debe seguir mejorando. En la segunda hipótesis se concluye que la docente utiliza una estrategia organizada y precisa, pero ahora centrada en la comprensión crítica, en donde los niños realizaron un discurso en el que mostraron empatía con las personas de la época del porfiriato. Se realizaron discursos interesantes, que lograron reflejar una postura crítica y sobre todo un entendimiento de las condiciones de aquella época, por lo que se logró demostrar que el trabajo con esta estrategia de lectura y de cada una de sus fases, llevó a una mejora en los niveles de comprensión reorganizacional y crítico en un texto histórico.

No obstante, los resultados y alcances de esta investigación no pueden ser generalizados, pues una de sus limitantes, fue su implementación en un solo grupo de niños que se ubica en un contexto urbano. Ello genera la pertinencia de extender la investigación a diversos contextos y al mismo tiempo pensar en otras líneas de investigación, como el trabajo específico con cada una de las fases, pero sobre todo, sería interesante profundizar en una ruta didáctica para abordar la línea del tiempo y el mapa histórico.

Referencias

Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*(14), 57-71.
- 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 (1º-6º de primaria)*. GRAÓ.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. VISOR DIS.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos no probabilísticos que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3), 1-3.
- INEE (2014). *Estrategias de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*. México: Autor.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6(4), 1-9.
- Pernia, H. F., y Méndez, G. C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: una experiencia de educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 34-56.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Autor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Capítulo 26. Reseña de la participación del personal docente y alumnado de las escuelas normales en un Congreso de investigación educativa. Caso Tamaulipas.

Carolina Rojas Díaz de León
Luz Vianey Maldonado Aguilar
Cynthia Juárez Oviedo

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.26

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer, identificar y analizar la participación de las Escuelas Normales de Tamaulipas en la organización, difusión y realización de un congreso de investigación educativa. Para el presente proyecto se utilizó el método cualitativo, mediante el análisis documental del expediente de dicho evento, que contiene bitácoras, registros, evidencias documentales y fotográficas; lo que permitió encontrar una significativa participación de las instituciones al ser consideradas como parte del comité organizador, concluyendo que para una mayor intervención de éstas es conveniente que sean parte activa desde la planificación.

Palabras clave

Congreso, escuelas normales, investigación

Introducción

Considerando la baja participación de los catedráticos y alumnos de las escuelas normales en el diseño, desarrollo y difusión de proyectos de investigación, cada año se organizan y promueven foros y congresos, donde se registran avances significativos en la generación y divulgación de las investigaciones, siendo un apoyo para la conformación y consolidación de los cuerpos académicos emanados de las instituciones de educación normal (Macías et al., 2017). El presente trabajo de investigación toma un lugar importante en este nuevo marco normativo, pues se reconoce que el desarrollo profesional de las maestras y los maestros requiere un perfil académico más amplio, con conocimientos sobre la investigación educativa.

Para ello, la Secretaría de Educación Pública, reconoce tanto a la investigación como a la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las instituciones formadoras de docentes, por lo que resalta la importancia de compartir conocimientos generados en su quehacer investigativo (CONISEN, 2023), actividades que se puede llevar a cabo en los Congresos, y a partir de donde surge la pregunta: ¿Qué participación tienen las y los docentes y estudiantes de las Escuelas Normales en un congreso de investigación educativa? ¿Cómo es esa participación? Lo cual se pretende responder mediante el presente estudio descriptivo.

Revisión de la Literatura

Desde su creación, las Escuelas Normales de México han sufrido transformaciones, las cuales derivan de las diversas políticas que buscan satisfacer las necesidades en educación que existen en el país. Actualmente, la política del gobierno en curso (2018-2024) tiene como fin recuperar la imagen de los maestros ante la sociedad; para lograr este objetivo, en el caso particular de las normales, se creó la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019), cuyo tercer eje estratégico define el desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de cuatro categorías, una de las cuales es la investigación e innovación, así como la movilidad que permita mejorar la práctica en el aula. Además, el artículo 95 de la actual Ley General de Educación establece que el Estado fortalecerá las instituciones públicas de formación docente, y que las autoridades educativas tendrán a su cargo promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación. (Cámara de Diputados, 2019).

De manera general, dichas instituciones tienen como propósito principal formar docentes capacitados para enseñar y laborar en las escuelas del país. Y de acuerdo con su nominación, cada una cubre necesidades específicas dentro de la educación nacional: urbanas, rurales, indígenas, interculturales. También existen particularidades en ellas según el nivel

educativo al que van dirigidas: preescolar, primaria y secundaria. De igual modo, se encuentran las normales que se clasifican según su ocupación: de educación especial, educación artística, educación física, y demás.

A través de su historia, las Normales y sus docentes han sido objeto de diversas políticas educativas que en un principio surgieron como una forma de dar respuesta a las necesidades educativas que el país tenía en ese momento. Después de la Revolución Mexicana se fundaron las escuelas normales rurales para cubrir las necesidades de atención de los campesinos. En 1945 entró en función el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, que fundó Torres Bodet, para que los docentes en servicio que no contaran con la titulación necesaria para ejercer su labor tuvieran una formación profesional y cubrieran este requisito. En 1984 se reformó el plan de estudios de las Escuelas Normales, con lo que se propiciaron dos cambios: primero, el requisito de haber concluido el bachillerato para ingresar; y segundo, al egresar de una de ellas, se recibía el título de licenciado, en vez de profesor o maestro que se obtenía antes de esta reforma. Este nuevo plan de estudios tuvo como propósito brindar a los estudiantes elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la labor docente, sin embargo, no se estableció de manera clara el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que ellos pudieran adquirir con su formación previa (SEP, 2002).

En 1997, se reformó el currículo de las Escuelas Normales, priorizando la práctica docente y disminuyendo los contenidos curriculares. (Díaz, 2021), el nuevo currículo enfatizó: promover la investigación que se relacione con problemas centrales de la educación y la formación docente, que los productos de investigación de los alumnos tuvieran un buen nivel y pertinencia, en cuanto al perfil de egreso, que los alumnos tuvieran disposición y capacidades propicias para la investigación para aplicarlas en mejorar los resultados de su labor educativa. (SEP, 2002).

Posteriormente, las políticas educativas para estas escuelas fueron resultado de las pautas que marcaron organismos internacionales y de la necesidad de elevar la calidad en educación para estar acorde, no solamente a los requerimientos en el nivel nacional, si no también en el nivel internacional. En el año 2013 surge otra reforma educativa que obedece a las exigencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, estos organismos sugirieron hacer cambios para fortalecer la formación inicial de maestros y establecer lineamientos más estrictos para ingresar y permanecer en la profesión docente. (Díaz, 2021).

Derivado de las diversas políticas educativas implementadas en las Escuelas Normales a través de los años, sus propósitos se han modificado para agregar nuevas exigencias al quehacer educativo.

A partir de la reforma de 1984, las Escuelas Normales debían cumplir con las funciones de la Educación Superior, dentro de las cuales se encuentran la investigación, difusión, extensión académica, vinculación y tutoría. Con relación a esta reforma, Romero (2019) menciona que la investigación en la Escuela Normal debe ser un espacio que faculte a los estudiantes para que vinculen la teoría con la práctica y de esta manera entiendan y cambien el fenómeno educativo, y que además, el formador de docentes debe ser un investigador de su propia práctica y un generador de un entorno de investigación en el salón de clase. Contrario a esto, después de la reforma de 1984, Pico (1987) ya señalaba que la experiencia que se tenía en investigación en las Escuelas Normales era reciente, incipiente e inmadura, pues no se difundió de manera adecuada y suficiente, lo cual coincide, treinta años después, con Anguiano et al. (2017), cuando afirma que esta comunidad académica realiza sus primeros esfuerzos para formarse como investigadores, por lo que se puede decir que el avance en investigación ha sido mínimo.

Por su parte, Izquierdo et al. (2020) manifiesta que en lo que se refiere a la investigación acción de los profesores, estos carecen de experiencia, claridad conceptual y metodológica. Esto resulta significativo para este estudio, debido a que como Guerra (2012) señala, las reformas curriculares más estudiadas indican que se necesitan de diez a quince años para observar cambios sustanciales.

En el año 2005, las Normales se incorporan a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dentro de sus estrategias se encontraba el Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que tenía como uno de sus objetivos principales el desarrollo de la investigación. En el año 2009, se agregan al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que ahora se conoce como Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP), esto significó que los docentes dieran mayor énfasis a la investigación y difusión académica (ya sea mediante la conformación de Cuerpos Académicos o de manera individual), y que participen en diversos espacios, como los congresos, para compartir sus resultados. (Rodríguez, et al. 2022).

Sin embargo, como señalan Macías, et al. (2017) a pesar de los apoyos anuales financieros que da el PRODEP para propiciar la formación y consolidación de Cuerpos Académicos, el objetivo para el que fue creado dicho programa no se ha logrado, entre otras cosas, debido a la escasa participación de los docentes de las Escuelas Normales en el diseño y de-

sarrollo de sus proyectos de investigación, así como su difusión en publicaciones que tengan los registros validados por el PRODEP.

Los mismos autores destacan que en la región noreste de México, Tamaulipas, tiene 11 escuelas normales incluyendo públicas y privadas, así como tres Cuerpos académicos; a diferencia de los estados de San Luis Potosí que tiene nueve escuelas Normales y seis Cuerpos Académicos (aunque concentrados en una sola Escuela Normal) y Nuevo León que tiene seis Escuelas Normales y doce Cuerpos Académicos.

Dichos estados forman parte de la misma región para la cual fue creado el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM, organismo público descentralizado de la administración pública estatal, que ofrece formación continua y estudios de posgrado a docentes en todos sus niveles y modalidades; así como a catedráticos de Escuelas Normales; además de realizar, promover y difundir estudios e investigaciones educativas. Este organismo fue creado mediante el decreto gubernamental publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) con fecha del 10 de agosto de 2011. (DOF, 2011).

Del CRETAM emana el 7º Congreso Internacional en Investigación Educativa, evento que resulta una oportunidad para que las escuelas normales den cumplimiento a la política educativa mencionada previamente. A partir de esta premisa, se plantea como propósito de la presente investigación conocer, identificar y analizar la participación de dichas instituciones en Tamaulipas, de manera que se responda a las preguntas: ¿Qué participación tienen los docentes y alumnos de las Escuelas Normales en un congreso de investigación educativa? ¿Cómo es esa participación?

Metodología

Como se ha mencionado, este trabajo es el informe de una investigación que se centra en la participación de las Escuelas Normales Públicas del estado de Tamaulipas dentro del 7º Congreso Internacional en Investigación Educativa, organizado por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en colaboración con dichas instituciones, con sede en Ciudad Victoria, Tamaulipas.

En base a la revisión de la literatura, se sospecha que la participación de las escuelas normales es baja o nula en los congresos de investigación que se organizan en el país, tanto por parte de los catedráticos como de los estudiantes.

A partir de ello, se procedió a la elaboración de una distribución de frecuencias, que se comparó para analizar la participación activa de 6 escuelas normales públicas (Hernández, 2014), ubicadas en diferentes municipios de Tamaulipas, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 26.1

Tipo y ubicación de las escuelas normales de Tamaulipas

Nombre de la institución	Ubicación	Tipo
Benemérita Escuela Normal Rural de Tamaulipas	Ciudad Victoria	Urbana
Escuela Normal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”	Ciudad Victoria	Urbana
Escuela Normal Rural de Tamaulipas “Mtro. Lauro Aguirre”	Güemez	Rural
Escuela Normal “Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres”	Jaumave	Rural
Escuela Normal “Lic. José Guadalupe Mainero”	Matamoros	Urbana
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc	Nuevo Laredo	Urbana

Elaboración propia

Para el análisis documental se utilizó el método cualitativo para la selección de la muestra de casos-tipo, ya que se buscó analizar las características particulares de las Escuelas Normales del Estado de Tamaulipas y su papel en el Congreso mencionado.

Para el levantamiento de información se utilizaron diversas fuentes, tales como: registros de asistencia (físicos y digitales), minutas de reuniones, conversaciones, correos electrónicos, registros contables, fichas de pago, evidencias documentales y fotográficas.

En el proceso de validación de la investigación se empleó la triangulación de método de recolección de datos, considerando varias fuentes de información (Hernández, 2014), los cuales se mencionan en el párrafo anterior, ya que se obtuvo información de diferentes fuentes y distintos tipos de datos.

Una vez efectuada la recolección de los datos se procedió a ensamblar los mismos para la construcción de las tablas de frecuencias, que posteriormente se convirtieron en porcentajes que se compararon con los obtenidos el año anterior (Hernández, 2014).

Resultados

Una vez revisada y analizada la información recopilada se pudo observar un incremento significativo de la participación de las escuelas normales, al integrarse a los Comités Organizador y Académico del Congreso mencionado, Comités de los cuales no formó parte en ediciones anteriores de dicho evento.

Como se muestra en la Tabla 26.2, en el Congreso del 2023 las Escuelas Normales Públicas de Tamaulipas incorporaron en la organización y toma de decisiones a directivos y docentes, quienes revisaron la convocatoria y lineamientos del evento, promovieron la presentación de ponencias y carteles; además de diseñar la propuesta e impartición de diversos talleres.

Tabla 26.2

Participaciones de escuelas normales en Comités del Congreso

Escuela	Miembros comité organizador	Miembros comité académico
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas	1	3
Escuela Normal Rural de Tamaulipas “Mtro. Lauro Aguirre”	1	1
Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”	1	2
Escuela Normal “Profr. y gral. Alberto Carrera Torres”	1	1
Escuela Normal “Lic. José Guadalupe Mainero”	1	2
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc	1	2
TOTAL:	6	11

Así mismo, se puede observar en la Tabla 26.3, las diferentes mesas temáticas en las cuales se invitó a la participación de estudiantes, docentes e investigadores con ponencia o cartel.

Tabla 26.3

Número de ponencias y carteles por mesa temática.

Mesa temática	Cartel	Ponencia	Total
1 Políticas Educativas	2	11	13
2 Formación Docente	8	23	31
3 Educación STEM+A	4	9	13
4 Interculturalidad y Educación Inclusiva	8	10	18
5 Resiliencia en la Educación	2	5	7
6 Innovación Educativa	18	19	37

Mesa temática	Cartel	Ponencia	Total
7 Primera Infancia	8	14	22
Suma total	50	91	141

Elaboración propia

Mientras que en la Tabla 26.4 se muestran la cantidad de productos participantes, ponencias o carteles por adscripción, universo del que las escuelas normales forman parte y representan el 40.4 por ciento del total de ponencias y carteles expuestos.

Tabla 26.4

Ponencias y carteles por institución de afiliación de 17 estados de la República

Afiliación	Cartel	Ponencia	Total
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas	6	7	13
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco		1	1
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO		1	1
C.A.M CLUB ROTARIO CD. MANTE / PREPA MANTE UAT	1		1
CBTIS 103		1	1
CBTIS 24	1		1
CEB 5/1 “Lic. Jesús Reyes Heróles”		1	1
Centro de Actualización del Magisterio de Tamaulipas	1		1
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 55		1	1
Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEYS) del Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE) de la Sección 54		1	1
CRETAM	4	10	14
CRETAM-UAMCEH		1	1
Dirección de secundarias SET -Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento de la Dirección de Educación Secundaria de Tamaulipas		1	1
El Colegio de Tamaulipas		2	2
Escuela Normal “Lic. J. Guadalupe Mainero”		10	10
Escuela Normal “Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres”	4		4
Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino		1	1
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan		1	1
Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”		1	1
Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”	7	7	14
Escuela Normal Miguel Cástulo Alatríste		2	2
Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”	1		1
Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre	2	3	5
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc		3	3
Independiente		1	1
Instituto Politécnico Nacional		1	1

Afiliación	Cartel	Ponencia	Total
Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria	1		1
SET	2		2
Supervisión de zona escolar 137		1	1
UAT Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades	6	2	8
UNAM FES Acatlán		1	1
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez		1	1
Universidad Autónoma de Nuevo León		1	1
Universidad Autónoma de Querétaro		1	1
Universidad Autónoma de Sinaloa		2	2
Universidad Autónoma de Tamaulipas	2	5	7
Universidad Autónoma de Tamaulipas / Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2		2
Universidad Autónoma de Zacatecas		2	2
Universidad de Guanajuato		1	1
Universidad Pedagógica Nacional 192		1	1
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Victoria.		1	1
Universidad Politécnica de Victoria		1	1
Universidad Tamaulipeca		1	1
Universidad Tecnológica de Altamira	9	7	16
Universidad Tecnológica de Matamoros	1	3	4
Universidad Virtual del Estado de Michoacán		1	1
Universidad Vizcaya de las Américas		2	2
Suma total	50	91	141

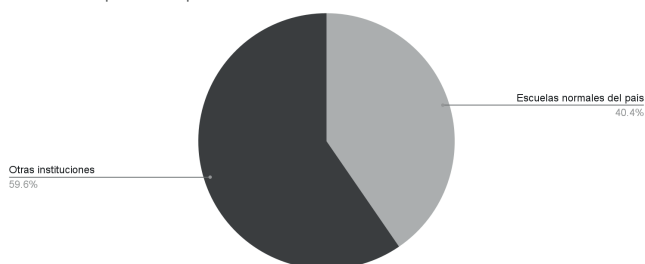
Elaboración Propia

En el Congreso del 2022 participaron 19 ponencias de escuelas normales del país, de las cuales 5 fueron de Tamaulipas, del total de las ponencias registradas, el 39.6% fueron de las Normales y el resto de otras instituciones, tal como se observa en la Figura 26.1

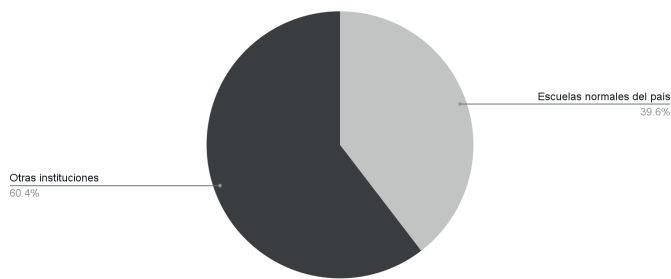
Figura 26.1

Comparativo del porcentaje de ponencias registradas, por institución educativa en el 6o y 7o Congreso Internacional en Investigación Educativa (2022, 2023)

Cantidad de ponencias por institución 2023



Cantidad de ponencias por institución 2022



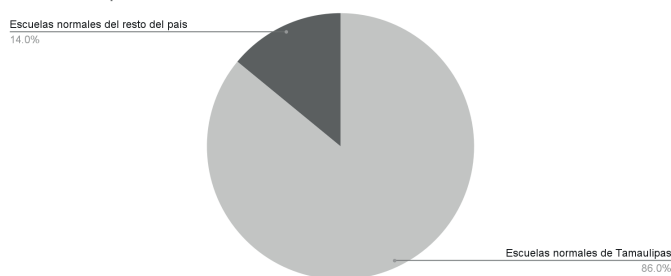
Elaboración Propia

Mientras que en la séptima edición del Congreso 2023 se registraron 141 ponencias, de las cuales 40.4% fueron Escuelas Normales y 59.6% de otras instituciones (Figura 26.2).

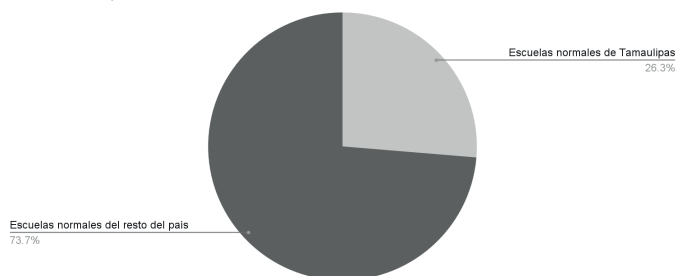
Figura 26.2

Comparativo del porcentaje de ponencias registradas de Escuelas Normales del país y de las del estado de Tamaulipas en el 6o y 7o Congreso Internacional en Investigación Educativa (2022, 2023)

Cantidad de ponencias escuelas normales 2023



Cantidad de ponencias escuelas normales 2022



Elaboración Propia

Se concluye que en un año, se incrementó en un 0.8, el porcentaje de participación en ponencias de las Escuelas Normales del país (véase figura 1), sin embargo, destaca que el porcentaje de participación en ponencias del estado de Tamaulipas se incrementó de manera considerable (59.7%) (véase Figura 26.2).

Participación en talleres

Otro de los hallazgos encontrados en la información referente al Congreso que se llevó a cabo en el presente año, fue que 11 de 17 talleres fueron impartidos por personal docente de las escuelas normales de Tamaulipas. En la Tabla 26.5, se puede observar un porcentaje mayor de asistentes que pertenecen a las escuelas normales en comparación con aquellos que pertenecen a otras instituciones educativas.

Tabla 26.5

Porcentaje de participación de asistentes a los talleres

Taller	Total de asistentes	De las escuelas normales	No pertenecientes a las escuelas normales
La glosa. Estructura gramatical de la Lengua de Señas Mexicana	25	60%	40%
Herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con un enfoque Gestalt	17	11.8%	88.2%
Cartografía del aprendizaje	3	100%	0%
Equidad de género para docentes	11	90.9%	9.1%
APA 7 reglas para citación, referencias, tablas y figuras	38	71.1%	28.9%
Habilidades de metodología de la investigación	53	71.1%	28.3%
Introducción a la ciencia de datos con Python para educación	18	0	100%
Origami dobleces creativos	6	66.7%	33.3%
Robótica educativa. Herramientas para la mejora de los aprendizajes	6	0	100%
Gestión de citas y referencias con Zotero	3	0	100%

Elaboración propia

Discusión

Contrario a los hallazgos en la revisión de literatura, que señalan que la experiencia en investigación de las Escuelas Normales es incipiente, que no se difunde de manera adecuada (Pico, 1987), y que esta comunidad académica ha tenido un avance mínimo en investigación, en este estudio de caso se encontró que se ha incrementado la participación de dichas escuelas en el transcurso de un año, tanto en la cantidad de ponencias, en comparación con otras instituciones educativas del país, así como en la cantidad de ponencias de las Normales del estado de Tamaulipas, en comparación con las del resto del país. En especial destaca este último dato, ya que el porcentaje se incrementó en un 59.7%.

La discusión debe analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores, o en su defecto presentar los resultados obtenidos que pueden ser la base para la generación de nuevas investigaciones.

Conclusiones

Se concluye que la inclusión de las escuelas normales públicas tamaulipecas en los comités organizador y académico del Séptimo Congreso Internacional de Investigación Educativa por parte del CRETAM, favoreció la participación de los miembros académicos y estudiantes de dichas instituciones significativamente en comparación del año previo. Lo cual, aunque no es posible generalizar a otras regiones, si es posible ampliar en futuras investigaciones mediante otras técnicas cualitativas, como entrevistas o focus groups, que permitan conocer cuáles son las motivaciones que tienen los docentes y estudiantes para participar en eventos de este tipo.

De igual manera, la presente investigación permitió observar la disponibilidad del personal de las escuelas normales públicas tamaulipecas para el diseño e impartición de talleres al interior del Congreso, lo cual fue de apoyo para los organizadores, ya que los temas se adecuaron a los objetivos y contenidos del contexto normalista, y a su vez se atendieron necesidades de los propios planteles en este ejercicio de intercambio de saberes, experiencias e investigaciones.

Referencias

- Anguiano, H. M. S., Barajas, M. S., & Ruíz, R. J. A. La investigación en las escuelas normales. Una mirada desde el CONISEN. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1992-764-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) (2023). Propósito. <https://conisen.mx/>
- DGESPE (2019). Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales, Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073638/ENMEN.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560.
- Decreto gubernamental, Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 10 de agosto de 2011 (México). <https://transparencia.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/03/CRETAM-II-DECRETO-DE-CREACION.pdf>

- Guerra Ramos, Ma. Teresa (2012), “El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes”, en Fernando Flores Camacho (co-ord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 79-92.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Izquierdo Sandoval, J., Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., & Ramón Rodríguez, M. L. (2020). Investigación acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.606>
- Macías, C. G. O., Pinto, J. C. M., Figueroa, J. O., & General, T. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales: contrastes y avances. Presentado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (Comie XIV), San Luis Potosí, México.
- Pico, M. (1987), La investigación en educación normal. *Revista de la educación Superior*,
- Rodríguez, J. C., Ramírez, M. G. H., & Bencomo, R. C. (2022) Un recorrido en la producción de las escuelas normales y la formación en investigación. *La formación de investigadores educativos en México*, 74.
- Romero, M. P. A. (2019, 11-12 de marzo) Los estudiantes normalistas en la investigación de su propia práctica, 15. Presentado en el Primer Congreso Nacional de Formación de Docentes. [Presentación de escrito]. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/66118898/1o_CONGRESO_NACIONAL_MEMORIA-libre.pdf?1616916959=&response-content-disposition=inline%3B+file-name%3DEL_USO_DEL_MATERIAL_CONCRETO_EN_LA_RESOL.pdf&Expires=1702456640&Signature=XeVrRq8FkanTeC~WqaA7An0vipX3BoFUrsXuQ8sqMtvkBabZdEItr7Exd4wx-OJRIxgkGp57kiFyRDB4Q2CtavBoM-leMLFUWj7ZuMPv9XQtpMKBuVLYUyxvYl9iUyyPhCDcLPNFKYI5UR5BkD-3FPhsQxxR5uzUiibBdZXXS0YH7anl06IQtl3VpwWDSy4SmhcJ5uCI4Vrm2Sh0PS-F3YD~Rmda6vCm3LUC25cyxu~sVKt7xFTtV02YCLILiPvGcEbT9U14hZNghO-FiAkGnCWtItc3HDs~v9BmEfg~xX1Ev5WhtSXEnD~Z50hzBNyITZ0zFT3gm-JY950X-SXJ07Cwezw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=547

Capítulo 27. Los recursos didácticos una herramienta para la inclusión educativa.

Hilda García Pereda
Daniel Avilés Quezada
Rubén Ramírez Ramos
Jorge Hernández Márquez

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.27

Resumen

Los recursos didácticos (RD) de las ciencias son herramientas indispensables en la educación básica ya que favorecen aprendizajes significativos en el estudiantado, estimula el pensamiento crítico, analítico, sintético, creativo. Contribuyen a una enseñanza más inclusiva ya que se adaptan a cualquier contexto social y educativo, así como a las necesidades y saberes de los estudiantes; por ello se llevó a cabo una investigación descriptiva con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), atendiendo a la pregunta central ¿De qué manera impacta el uso de recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica? Y el objetivo de la investigación fue exponer el impacto de los recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica. Algunos hallazgos encontrados fueron que los recursos didácticos motivan y enriquecen la experiencia de aprendizaje; facilitan la comprensión de conceptos; fomentan la participación activa; incentivan el aprendizaje autónomo.

Palabras clave

Recursos didácticos, Inclusión educativa, Formación docente, Práctica reflexiva

Introducción

Los recursos didácticos desempeñan un papel fundamental en una planeación didáctica, ya que proporcionan a los docentes herramientas y materiales que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la formación docente se enseña a los estudiantes de educación normal incluir diversos recursos didácticos dentro de sus planeaciones, sin embargo, en el grupo compuesto por 20 estudiantes impartiendo el curso: “Recursos en el proceso didáctico” de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología (2018) de educación normal, al iniciar el semestre se trabajó con un formulario Google forms a través de classroom como diagnóstico compuesto por 10 items, y dos categorías la primera: conocimiento de recursos didácticos para biología, y la segunda categoría: aplicación de los recursos didácticos en educación secundaria; emanando uno de ellos: ¿enuncia cuáles recursos didácticos haz utilizado en tus prácticas profesionales? los resultados fueron los siguientes:

Tabla 27.1

Recurso didáctico empleado	Frecuencia
Maquetas	4
Esquemas	2
Videos	12
Carteles	5
Presentaciones ppt/canva/prezzi	13
Formularios	2
Infografías	3
Prácticas experimentales	3
Juegos interactivos	5
Libro de texto	4
Revistas científicas	2
Folleto/Trípticos	2

Elaboración propia (2023)

Se puede observar en la Tabla 27.1 que dichos recursos fueron utilizados en el transcurso de 4 semestres de prácticas profesionales, del grupo de 6° semestre de la carrera, observando que los videos y presentaciones son mayormente utilizadas, podemos inferir que se debe a diversos factores que influyen para no utilizar mayores herramientas en su planeación didáctica. La primera puede ser limitaciones de acceso a recursos por falta de presupuesto en las escuelas de práctica, como equipamiento tecnológico o bien bibliográfico; la segunda, el enfoque teórico de los programas de formación de normalistas basado en la transmisión de conocimientos, donde se otorgue menos importancia a los recursos didácticos como herramientas para el aprendizaje; la tercera, la falta de conocimiento y capacitación para conocer y

manejar una gran diversidad de RD, al no estar familiarizados con ellos o bien aplicarlos para un contenido específico y responder a un determinado contexto del aula. Otra razón, pero no menos importante, es la falta de conciencia sobre el impacto que generan los recursos utilizados en los procesos para lograr aprendizajes significativos, motivaciones, intereses, así como enriquecer experiencias educativas en los estudiantes a su cargo vistos desde la inclusión educativa. Ante lo anterior se plantea la pregunta de investigación: ¿De qué manera impacta el uso de recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica?

El objetivo de la investigación es: exponer el impacto de los recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica.

Una segunda pregunta específica de investigación referida a ¿los recursos didácticos de ciencias son aplicables a todos los niveles de educación básica?, y su objetivo específico: identificar los recursos didácticos de ciencias aplicables a todos los niveles de educación básica.

Revisión de la Literatura

Los recursos didácticos pueden ser definidos como aquellos elementos que ayudan a la práctica docente en dos sentidos, por una parte, metodologías, técnicas, herramientas o instrumentos pedagógicos que permiten dinamizar los procesos de enseñanza de parte del profesorado, y por otra, de búsqueda, evaluación y gestión para el aprendizaje de parte del estudiantado.

A nivel internacional, se han llevado a cabo estudios sobre estos elementos tanto en la educación básica, como en la media superior y superior, sobre el uso y diseño de diferentes recursos pedagógicos, desde el uso de videojuegos, hasta recursos más tradicionales como un huerto o un portafolio; por ejemplo, en Colombia:

Melo (2019) lleva a cabo un estudio de corte cualitativo con la intención de conocer el potencial que tiene el juego como recurso didáctico, y no sólo como una forma de pasar el tiempo, con estudiantes de primaria. En Perú, Palomino León (2019) indaga sobre el uso del portafolio como recurso didáctico en el nivel universitario, con la finalidad de promover las actitudes de las y los jóvenes estudiantes de educación hacia la investigación; Oblitas y Porturas (2019) desarrollan un estudio con la finalidad de demostrar que el uso de recursos didácticos mejoran los aprendizajes de cultura ambiental en universitarios, para lo cual diseñan un programa de recursos didácticos, lo evalúan y contrastan sus resultados; así mismo, González y Molero (2021) llevan a cabo una indagación sobre aquellos instrumentos,

técnicas, recursos y actividades de habla hispana que potencian la creatividad. En Alemania Sudhoff, Prinz, & Kuhlenkötter (2020) presentan un estudio sobre un concepto denominado “fábricas de aprendizaje” que busca aplicar la idea morfológica de “fábrica” al aprendizaje, poniendo especial atención a la didáctica y sus recursos que en estas “fábricas” se ponen en juego. En Honduras, Bertrand y Medina (2020) utilizan un huerto vertical con botellas de plástico, como un recurso didáctico que permita fortalecer los conocimientos de medicina tradicional en una escuela secundaria indígena.

En Estados Unidos de América, Christina M. Theodoru y otros (2021) publican un estudio en el marco de la pandemia de Covid-19, sobre dos métodos de aprendizaje virtual utilizados en cirugía colaborativa *multiinstitucional* en el campo de la educación en medicina: la Serie Diaria de Conferencias Nacionales para Residentes de Cirugía (NSRLS, por sus siglas en inglés) y los Seminarios Web Educativos Semanales (SCORE, por sus siglas en inglés). En España, Jiménez-Becerra y Villareal Rivera (2021) realizan una investigación mixta donde utilizan el Recurso Digital Educativo Adaptativo (REDA) en la cualificación del pensamiento matemático con estudiantes. En Costa Rica, Araya-Moya, Rodríguez, Badilla y Marchena (2021) llevaron a cabo un estudio de caso con tres profesionales expertos en el uso del aula invertida como recurso didáctico que busca optimizar el tiempo invertido en las clases presenciales, centrando la atención en el estudiante y propiciando procesos de aprendizaje significativo; por su parte Valverde-López y Ureña-Hernández (2021) desarrollan un estudio descriptivo exploratorio de corte cualitativo con estudiantes y profesores, con la finalidad de diseñar estrategias y recursos didácticos por competencias en el nivel superior en la Escuela de Secretariado Profesional.

En Rusia, Volegzhanina, Adol'f y Chusovlyanova (2022) utilizan el enfoque ontológico-semántico, así como los principios de interoperabilidad e interdisciplinariedad para el desarrollo de nuevas herramientas didácticas adecuadas a las condiciones de transformación digital de la producción y educación con estudiantes de ingeniería ferroviaria. En Uruguay Questa-Tortero, Techera y San Martín (2022) utilizan un videojuego denominado “monstruos vs virus” en aulas de enseñanza primaria con la finalidad de comprender su potencial como estrategia pedagógica a partir del uso de estudios de caso. Y en Cuba, Roque, Jústiz y Martínez (2023) en el campo del trabajo con estudiantes con discapacidad, desarrollan una serie de recursos didácticos como estrategia psicoterapéutica de estimulación cognitiva de estudiantes con discapacidad leve.

A nivel nacional, en México, Ávila (2021) escribe un ensayo en el que propone una serie de recursos didácticos que puedan estimular los procesos metacognitivos que se llevan a cabo en la escritura académica; por su parte Pérez-Serrano (2021) lleva a cabo, en el mar-

co de la contingencia ocasionada por el Covid-19, un diálogo argumentativo sobre aquellos criterios teóricos para el diseño e implementación de recursos didácticos digitales, como una respuesta a los retos que trajo consigo la instrucción en línea, tanto para el profesorado como para las y los estudiantes; por último, Juárez y Torres (2022) desarrollan con tres grupos de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, una estrategia de investigación formativa, general y flexible con base en la metodología de proyectos formativos para optimizar la gestión de información digital en el nivel superior.

Perrenoud establece que: “la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (p. 17). De ahí se retoma la práctica reflexiva en la formación inicial de los y las estudiantes normalistas es de gran utilidad ya que apoya el desarrollo de sus procesos de desempeño utilizando la reflexión crítica-consciente, con el fin de identificar áreas de mejora para la transformación de su propia práctica, a partir de la toma de decisiones informadas. Perrenoud afirma que:

“La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias, los conocimientos profesionales de cada uno” (2001, p. 12).

Para Domingo:

“la práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente”. (2017, p. 34).

Otro concepto que puntualizar es la Inclusión educativa como un nuevo paradigma del siglo XXI, es capaz de asumir las transformaciones necesarias en todos los campos de la educación, ya que implica una “nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado” (Escribano y Martínez, 2016, p. 16). Para entender la inclusión educativa está relacionada con otros conceptos como calidad, autodeterminación, participación, diversidad, equidad, pluralismo y tolerancia. Por ello “los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible” (Escribano y Martínez, 2016, p. 34).

Metodología

El diseño de la investigación fue descriptivo, ya que las ideas y pensamientos del investigador son clave, dependen principalmente de su inclinación personal sobre un tema en particular, sobre aspectos inexplorados de un tema junto con detalles sobre qué, cómo y por qué se relacionan con las preguntas de investigación.

La metodología empleada fue mixta (cualitativa y cuantitativa) Wilson (citado en Flick U. 2007. p.284) “afirma respecto a la relación de ambas tradiciones metodológicas: los enfoques cualitativo y cuantitativo son métodos complementarios más que competidores [y el] uso de un método particular [...] se debe basar más en la naturaleza del problema real de investigación que está cerca”

para explicar algún aspecto de la realidad, co-relación o descripciones objetivas requiriendo utilizar ambas, en este estudio se trabajó con una muestra de 20 estudiantes de educación normal pertenecientes a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología del plan de estudios 2018, ya que era el grupo con el que se trabajó en el semestre febrero-junio 2023. Y cada uno de ellos trabajo con un grupo de primer grado en educación secundaria de 32 integrantes en promedio, es decir, un total de 640, divididos entre secundarias técnicas y generales, siendo la primera parte de la muestra de trabajo.

La segunda muestra del proceso de prácticas profesionales se implementaron en preescolar y primaria (donde les fuera autorizado siendo una variante de investigación), la organización fue en equipos de trabajo para asistir a esos niveles educativos y trabajar con un grupo en específico con la materia de ciencias naturales; ocuparon 2 primarias multigrado con 43 estudiante en total; y 3 preescolares de CONAFE con 30 estudiantes en promedio, es importante aclarar que todas las instituciones educativas pertenecen a distintos contextos educativos como son urbanos, semiurbanos y rurales.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿De qué manera impacta el uso de recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica? Y la Hipótesis: Al utilizar una diversidad de recursos didácticos en el aula de educación básica, los estudiantes normalistas modificaron sus prácticas profesionales. Se establecieron técnicas para la recolección de evidencias como: la observación participante de los normalistas, con su instrumento diario de observación, planeaciones didácticas, rúbricas para la evaluación formativa de cada uno de sus grupos, con el fin de valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica. Para llevar a cabo el análisis de los resultados fueron implementadas las técnicas de análisis de datos y documental, para la reflexión de la práctica docente, los procesos de inclusión, la mejora de los aprendizajes del estudiantado; utilizando los instrumentos como: tablas de resultados, reportes y la planeación didáctica de

cada uno de los periodos de prácticas. Es por ello que el alcance de la presente investigación fue descriptivo ya que:

“tiene como objetivo general describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas...este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones” (Bisquerra, 2009, p.233)

Resultados

Lo obtenido con la presente investigación y de acuerdo a la hipótesis inicial la cual no se elimina, pues de acuerdo a la formación docente de las y los estudiantes de educación normal donde realizaron continuamente reflexionar su práctica profesional día a día, fueron modificando los recursos didácticos de sus planeaciones a utilizar respondiendo a las necesidades, intereses, gustos, motivaciones, contenidos educativos del grupo de práctica en cuestión, trabajando a su vez procesos de inclusión en el aula y por consiguiente aprendizajes significativos.

“Al respecto de este cómo enseñar giran discusiones y definiciones con respecto a la contextualización, las estrategias didácticas, los recursos tecnológicos y, en especial, a la reflexión por parte del docente para mejorar su praxis y por lo tanto mejorar el resultado de sus estudiantes” (2021, p.33).

Y de acuerdo con la pregunta de investigación ¿De qué manera impacta el uso de recursos didácticos diversificados en los procesos de aprendizaje del estudiantado de educación básica? Los normalistas a partir de su proceso reflexivo que “posibilita la concienciación de las propias acciones y la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción” (2021, p. 53). Es decir, trasladar los conocimientos adquiridos en el aula a su práctica profesional, permitió que identificaran que al trabajar con diversos recursos didácticos en educación básica fueran primeramente una motivación y enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje, pues los recursos didácticos permiten captar la atención de los estudiantes y generar interés en los contenidos, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y estimulante.

Respecto a la pregunta específica ¿los recursos didácticos de ciencias son aplicables a todos los niveles de educación básica?, se encontró que efectivamente al trabajar con diferentes recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias biológicas como: materiales audiovisuales (canciones, diapositivas, sonidos, audios, Podcast, TikTok, canales específicos de biología o ciencias naturales), modelos manipulativos-tridimensionales, experimentos dentro y fuera del aula, imágenes, utilización de apps de ciencias, blogs; ayudan a los estudiantes

de básica (preescolar, primaria y secundaria) a visualizar y comprender mejor los conceptos abstractos de las ciencias biológicas proporcionando su asimilación y aprendizaje acompañado de una motivación e interés, y quedó demostrado que son aplicables a todos los niveles de educación básica.

Como afirma Domingo (2021) “El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida para cada necesidad concreta” (p.7). Por ello los resultados obtenidos permitieron exponer el impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, así como las prácticas profesionales de los normalistas.

Otro resultado fue que los recursos didácticos promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionándoles oportunidades para interactuar con el contenido y expresar sus ideas y opiniones. También les permite adaptarse a las diferentes modalidades de presentación, atendiendo las distintas formas de aprender de los estudiantes de básica, ya sea a través de la lectura, la escucha, la observación o la experimentación. Igualmente, el incentivar el aprendizaje autónomo, pues los recursos didácticos también buscan fomentar la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para investigar, explorar y construir su propio conocimiento.

Las y los estudiantes normalistas cuando practicaron en los niveles de secundaria, primaria y preescolar para enseñar contenidos relacionados con ciencias biológicas, permitió la continua reflexión de su hacer docente al evaluar la pertinencia de la aplicación diversa de recursos didácticos es decir “el docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realizar un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización” (Domingo, 2021, p. 7), cada estudiante al tener un diagnóstico y estado actual de sus grupos de práctica, acompañado una autoevaluación donde identificaron los recursos didácticos utilizados en prácticas profesionales de semestres anteriores, así como las discusiones dirigidas para profundizar el conocimiento, composición y aplicación de los diversos RD, les permitió diseñar planeaciones didácticas con una visión de trabajo inclusivo como parte de su que-hacer docente, esto fue logrado con tener prácticas educativas diferenciadas (distintos niveles educativos), y vivenciar las diversas formas de aprender, ser, hacer, identificar necesidades, motivaciones, ritmos, edades, así como contextos educativos y sociales; donde:

“la práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales ... son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona

y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente” (Domingo 2017, p.34. citado en Domingo 2022, p. 12).

Los recursos didácticos aplicados y el impacto que causaron de acuerdo a las heteroevaluaciones y autoevaluaciones de los estudiantes normalistas, se desarrollaron en dos ámbitos el primer impacto fue en su desempeño académico, respecto a los procesos metacognitivos que cada uno llevó a cabo para seleccionar, analizar y adecuar los recursos didácticos utilizados en la enseñanza de los contenidos educativos, empleados en los diferentes contextos, fue la auto revisión, autorreflexión, la lectura crítica, así como discusiones en pequeños grupos, a nivel grupal, y asesorías individuales logrando:

“una actitud metacognitiva... [cada señalamiento, observación o comentario debe valorarse, teniendo en cuenta que es mucho más difícil identificar las insuficiencias en los textos propios que en los ajenos; que existen diferentes tipos de cuestionamientos y, por tanto, diferentes alternativas de solución; que al resolver un señalamiento pueden generarse otros, si no se tiene todo el cuidado y la receptividad requeridos]” (Ávila Rodríguez 2021, p. 14).

Las emociones que experimentaron las y los estudiantes normalistas cuando integraron a sus planeaciones didácticas diversos tipos de recursos didácticos, no empleados en jornadas de prácticas de semestres anteriores fueron: intriga, confusión, frustración, alegría, sorpresa, satisfacción, retos, confianza, ya que al observar el cumplimiento de sus planeaciones y comprobar los aprendizajes de sus alumnos, deliberaron la gran utilidad de los recursos didácticos utilizados.

El segundo ámbito donde impactaron los recursos didácticos fue con los estudiantes de educación básica, ya que al adecuarlos a los contenidos específicos del nivel coadyuvaron en mejorar las motivaciones e intereses por aprender. Palomino afirma que se ha:

“demostrado la existencia de una relación entre la responsabilidad que debe existir en el desempeño docente durante la ejecución de su actuar y el aprendizaje de las competencias. Es decir que está garantizado el excelente rendimiento académico en la manera de que el docente produzca sus estrategias didácticas adecuadamente y admita su papel en el proceso de aprendizaje del conocimiento, interpretación, aprovechamiento, análisis, síntesis y evaluación.” (Oblitas et al., 2019 p. 3).

Conclusiones

Los recursos didácticos son herramientas fundamentales en la enseñanza de las ciencias biológicas en educación básica, los cuales incluyen materiales concretos (modelos tridimensionales, equipos de laboratorio, objetos manipulables, audiovisuales). Por ello los recursos

didácticos en una planeación didáctica buscan apoyar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, motivando a los estudiantes, facilitando la comprensión de los contenidos, fomentando la participación activa, adaptándose a las diferentes formas de aprender, y al mismo tiempo promoviendo el aprendizaje autónomo y de frontera.

La utilización de recursos didácticos en la enseñanza de las ciencias tiene varios beneficios, uno de ellos es la promoción de la participación activa de todos los estudiantes al interactuar de manera práctica y tangible con los contenidos educativos, estimula la curiosidad, motivación e interés por las ciencias.

También fomentan el desarrollo de habilidades como la observación, la experimentación y el pensamiento crítico. Al utilizar materiales concretos, específicos, novedosos diversos para poder realizar experimentos y comprobar fenómenos científicos de forma directa, lo que ayuda que los estudiantes construyan su propio conocimiento.

Los recursos didácticos permiten una enseñanza más inclusiva y personalizada, ya que, al utilizar diferentes tipos, pueden ser adaptables a las estrategias didácticas y a las técnicas de enseñanza presentes en la planeación para la atención a los saberes y necesidades educativas de los estudiantes.

La metacognición, el desarrollo socioemocional tanto de los estudiantes normalistas como de los estudiantes de educación básica no fueron contemplados en los objetivos de la presente investigación, sin embargo, son líneas que considerar en futuras investigaciones.

Referencias

- Araya- Moya, S. M., Rodríguez, A. L., Badilla, N. F., & Marchena, K. C. (2021). El aula invertida como recurso didáctico en el contexto costarricense: estudio de caso sobre su implementación en una institución educativa de secundaria. *Revista Educación*, 46(1), 103-119.
- Ávila Rodríguez, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos meta-cognitivos en la escritura académica Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación. *educativa*, vol. 12, núm. 23, 00018, julio-diciembre, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Bertrand Urbina, M., & Medina Turcios, M. (2020). El huerto como recurso didáctico para el fortalecimiento de los conocimientos de la medicina tradicional: experiencia en una escuela indígena Pesh. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 19, núm. 41, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación, 325-344.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Editorial La Muralla, S.A. Madrid España.
- Christina M. Theodorou, A. R. (2021). Multi-institutional Collaborative Surgery Education

- Didactics: Virtual Adaptations During a Global Pandemic. *Journal of Surgical Education*, Volume 78, Issue 4, , 1340-1344.
- Díaz Bazo, C., & Suárez Díaz, G., & Flores Flores, E. (2016). Guía de investigación en Educación. PUCP. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Domingo A., (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente, en domingo A & Anijovich R (coord.): Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional. Buenos Aires. Aique. Argentina.
- Domingo A., (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Escribano González, A. & Martínez, A. (2016). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Editorial Narcea – Cortez Editora. España – Brasil.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Segunda Edición. Editorial Morata. España
- González, A. M., & Molero, M. d. (2021). Revisión sistemática de los instrumentos y recursos didácticos de creatividad desarrollados en habla hispana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15 (2).
- Jiménez-Becerra, I., & Villarreal-Rivera, D. A. (2021). Recurso educativo digital adaptativo “El rescate del reino”: una experiencia didáctica adaptativa para el aprendizaje matemático. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, núm. 49, enero-julio, Universidad Pedagógica Nacional; Facultad de Ciencia y Tecnología, 35-52.
- Juárez Popoca, D., & Torres Gastelú, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica*, núm. 58, e1302, Enero- junio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores.
- Melo, M. P. (2019). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *rlee nueva época / VO L. L, NÚM. 1*, 251–274.
- Oblitas de las Casas, K. M., & Porturas Quijano, R. T. (2019). Recursos Didácticos para la Mejora de los Aprendizajes en Cultura Ambiental. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, vol. 8, núm. 2, Universidad César Vallejo, Perú.
- Pérez-Serrano Flores, V. (2021). El diseño de recursos didácticos digitales: criterios teóricos para su elaboración e implementación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 12, núm. 22, 00015, enero-junio, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Perrenoud Philippe (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Graó. México.
- Questa-Torterolo, M., Techera, A. T., & Martín, V. Z. (2022). El videojuego en el aula: su inclusión como estrategia didáctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay, 5-21.

- Roque Aguilar, D., Jústiz Guerra, M. M., & Martínez González, L. G. (2023). Materiales didácticos para la estimulación cognitiva de escolares con Discapacidad Intelectual Leve. *EduSol*, vol. 22, núm. 78, Centro Universitario de Guantánamo, Cuba.
- Sudhoff, M., Prinz, C., & Kuhlenkötter, B. (2020). A systematic analysis of learning factories in Germany: concepts, production processes, didactics. *Procedia Manufacturing* 45, 114-120.
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Valverde-López, L., & Ureña-Hernández, M. (2021). Una propuesta de estrategias y recursos didácticos por competencias en respuesta a los estilos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 1409-4258 Vol. 25(3) Septiembre-Diciembre, 1-19.
- Volegzhanina, I., Adol'f, V., & Chusovlyanova, S. (2022). Methodology for the design of didactic tools for the future transport engineers' competencies formation on the ontology basis. *Transportation Research Procedia*, Volume 63, 1743-1751.

Capítulo 28. La ilustración y el minicuento para identificar emociones básicas asociadas a las experiencias de los alumnos en nivel preescolar.

Armando Rafael Castro Sanchez
Bertha Elizabeth Amador Perea
Malibé Aguiar Pérpuli
Julia Graciela Arce Mayoral

Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.28

Resumen

El presente estudio se centra en el minicuento e ilustración como herramientas que pueden favorecer para que los alumnos en el nivel de preescolar identifiquen emociones básicas a partir de las experiencias. Para ello se trabajó bajo un enfoque cualitativo y descriptivo. Empleándose el método clínico, el cual emplea el instrumento de recolección de información con la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a 10 alumnos de edades entre 4 y 6 años. Los resultados reflejaron que el minicuento acompañado con la ilustración beneficia para que se identifiquen las emociones básicas de uno mismo y de otros, a partir de la experiencia.

Palabras clave

Emociones básicas, experiencias, ilustración, minicuento, preescolar

Introducción

La educación preescolar se considera un nivel obligatorio de la educación básica en México y otros países, a través de ella se atiende de manera integral a los niños, considerando que la infancia es una etapa propicia para el desarrollo de los seres humanos, pues en ese periodo se gestan infinidad de aprendizajes y se entrelazan vínculos afectivos entre niños y adultos. Las experiencias que viven en los primeros años serán fundamentales para períodos sucesivos y tendrán un significativo impacto en todas las áreas del desarrollo, incluyendo el aspecto emocional, contribuyendo al bienestar personal y colectivo (SEP, 2022).

Por tal razón, actualmente, muchos docentes de preescolar ponen en práctica acciones para que los alumnos identifiquen y comprendan las emociones básicas, relacionándolas con experiencias pasadas, ya que estas, de acuerdo con Bisquerra y López-Cassá (2020) se activan a través de un pensamiento o recuerdo. El ideal, es que al nombrar y comprender las emociones los alumnos aprendan a participar con los demás, con ello, promocionado contextos escolares seguros.

En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de brindar al niño espacios en los que se le permita expresar sus ideas, pensamientos y emociones libremente; por lo tanto, esta investigación busca describir cómo la ilustración y el minicuento permiten identificar emociones básicas a partir de las experiencias de los alumnos en nivel preescolar. Para ello es necesario realizar estudios que generen información para poder conocer y atender este tema, lo anterior se cometa que se realiza con mayor frecuencia investigaciones en escuelas primarias y secundarias (Sanzana, 2023).

Revisión de la Literatura

La educación emocional surge por la premisa actual de educar a los individuos de manera integral, respondiendo a las necesidades sociales que no eran atendidas por los contenidos académicos del currículo escolar. Bisquerra y López-Cassá (2021) la definen como un proceso educativo que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Lo que se busca con este proceso es desarrollar competencias emocionales en los educandos, que les permitan relacionarse de manera positiva con otros.

En México, la educación emocional ha sido considerada dentro del currículo del nivel preescolar desde hace algunos años, en el anterior plan de educación 2017, se reconocía la relevancia de las emociones básicas, como un aspecto fundamental dentro del desarrollo de los niños. Actualmente, en el programa 2022, dentro del campo formativo de lo humano y lo comunitario, se menciona que es importante promover que los infantes asocien lo que sient-

en con la expresión de sus experiencias e ideas, lo cual contribuye a sentar las bases para la formación de niños emocionalmente estables, a través de la identificación y reconocimiento de las emociones.

Con respecto al concepto de emociones, este tiene diversas acepciones según el autor que las define, para Goleman (1995) se refieren a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo identifican. Se entiende que son reacciones que presenta el cuerpo ante estímulos que hay en el entorno, pueden ser agradables o desagradables, se acompañan de algunas manifestaciones físicas y motivan a actuar de determinada forma. Por otra parte, Ekman (2017) considera que las emociones aparecen de una forma tan acelerada, que a veces no se percibe de manera consciente lo que provoca, pero si se observa con atención, estas se pueden identificar a través de expresiones faciales y de la voz, en cambio para Villegas (2020) las expresiones del rostro y la gestualidad no bastan por sí mismas, se precisa en muchas ocasiones de mayor información verbal añadida.

Algunos autores (Bisquerra 2011, Goleman 1995, Ekman 2017) indican que existen emociones positivas y negativas, las positivas generan placer, son aquellas agradables como la alegría, felicidad, amor; en cambio, las negativas producen displacer como la ira, tristeza o miedo. De acuerdo con Bisquerra (2011) desde temprana edad los niños tienen la capacidad para expresar las emociones negativas, a través del llanto, golpes o gritos “La capacidad para expresar las emociones negativas es muy superior a las positivas (p.52). Existe también otra clasificación que se refiere a las emociones básicas y secundarias, las primeras “se inician con rapidez y duran unos segundos [...] se reconocen como tales: la alegría, la aflicción o tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco” (Vivas, et al., 2007, p.23), están presentes en todas las personas sin importar su cultura, no son aprendidas y las expresiones faciales que producen son siempre similares en todas las personas.

Esta investigación solamente considera cuatro emociones básicas; tristeza, alegría, enojo y miedo, las cuales se relacionan con el nivel preescolar. Cada emoción básica tiene un propósito, en conjunto ayudan a la supervivencia de las personas, por ejemplo; la tristeza se manifiesta cuando existe alguna pérdida, material o afectiva y su función es ayudar a superarla. De manera más específica, Bisquerra (2011, p.129) afirma que “cuando desaparece la figura de apego puede producir tristeza”, refiriéndose a que la pérdida de un ser querido provoca esta emoción, pero lo mismo sucede cuando se pierde algún objeto muy preciado, porque lo que lo origina son los vínculos afectivos que se han creado con esas personas, ob-

jetos o lugares. Asociando a la tristeza términos como decepción, remordimiento, rechazo, sufrimiento, añoranza, depresión, aislamiento, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, condolencia (Vivas, et al.,2007).

Por otra parte, la alegría es una emoción que provoca el disfrute, ayuda a aliviar males, a reducir el estrés, la ansiedad y da vitalidad, se relaciona, entre otros términos, con la diversión, el placer y la satisfacción (Bisquerra, 2016). Esta es una de las emociones más fácilmente identificables en la expresión facial, a través de la sonrisa. De acuerdo con SEP (2017) las emociones como la alegría, amor o felicidad pueden potencializar estados de satisfacción. En otro sentido, el miedo envía al cuerpo un mensaje de alerta ante algún estímulo peligroso, brindando la posibilidad de que las personas huyan del peligro cuando creen que sufrirán algún daño, o bien, queden paralizados, limitados a actuar. De acuerdo con Bisquerra (2011), en los infantes el miedo se relaciona con el castigo, también con otras causas, como la separación de alguno de los padres, la oscuridad o seres irreales como espectros (Méndez, et al, 2003).

Con respecto a la emoción de la ira, es una de las que se presentan con mayor frecuencia en los niños, la expresan de múltiples formas, algunas veces llegan a mostrar agresividad, debido a que esta emoción no admite el razonamiento de las acciones. La ira se relaciona con otras emociones, como la rabia, enfado, rencor, odio, furia, irritabilidad, violencia, enojo, celos, envidia, entre otras que, de acuerdo con Bisquerra (2011) constituyen la “familia” de emociones de la ira. Así pues, todas las emociones mencionadas anteriormente se presentan en las primeras etapas de vida contribuyendo al logro del bienestar y favoreciendo conductas prosociales que son fundamentales a esta edad, por otro lado la falta del reconocimiento y manejo de las emociones son muchas veces motivo por el cual los niños no puedan desenvolverse de manera plena, por tanto es necesario que se apliquen estrategias pedagógicas para que los infantes logren identificarlas (Mendoza-Cobena y Briones-Palacios, 2022).

Es responsabilidad de los adultos que acompañan a los niños en sus procesos de desarrollo, apoyarlos para que perciban sus emociones, principalmente es una tarea de los padres de familia en casa, pero también es indispensable que el maestro promueva y enseñe a sus alumnos, a identificar, sentir, nombrar y expresar las distintas emociones a través de diversas actividades que sean acordes a su edad y les permitan crear un bagaje de herramientas que les ayuden a resolver desafíos que se les presenten (Cuen, 2023), en este caso, el docente de preescolar debe buscar que los alumnos nombren sus emociones, la de los demás y reconozcan las sensaciones cuando las experimentan ante diversas personas (SEP, 2022).

Para esta finalidad “el lenguaje constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales” (Hidalgo y Palacios, 2014, p.269) y las experiencias con las que se relacionan.

De acuerdo con lo anterior, las narraciones breves como el minicuento son pertinentes para utilizarse en la etapa de preescolar, considerando que a esta edad el lapso de atención es corto; al ser textos tan pequeños, se suprime mucha información y detalles que en un cuento más extenso se pudiera incluir, lo cual da paso a que quien escucha interprete lo que no está dicho. Para Rojo (2009, p.46) el minicuento “es una forma narrativa más breve que lo habitual”, en este sentido, para Shua (2023) es un escrito que no debe sobrepasar las trescientas palabras y no existen un mínimo de ellas. Además, los minicuentos pueden estar acompañados de la ilustración, siendo este un elemento que también ayuda a la comprensión de lo que se lee o relata (Pastoriza De Etchebarne, 1962).

Metodología

El presente estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, descriptivo, diseño no experimental y transversal. Considerando que se busca describir cómo la ilustración y el minicuento permiten identificar emociones básicas a partir de las experiencias de los alumnos en nivel preescolar. Para ello se utilizó el método clínico, ya que facilita obtener información a partir de la narrativa, la cual permite rescatar expresiones o comportamientos de los sujetos de estudio, donde la lógica y la inducción favorecen al momento de la interpretación de los datos.

En este sentido se retoma la postura de Monje (2011) ya que hace alusión de que este tipo de investigación “intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (p.16), siendo clave aquellos conocimientos de las personas que son parte del estudio. Donde el investigador al momento de la recolección de datos en el campo tendrá que “alternar rediseñando la forma, buscando el significado y perspectiva de los participantes en el estudio, las relaciones y puntos de tensión” (Monje, 2011, p. 46). Logrando de esta manera obtener “información para llevar a cabo estudios explicativos que permitan la comprensión del problema y resulten más concluyentes” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 106). En lo que respecta al método clínico, este viene a contribuir en la investigación, debido a que la información que se obtiene es a partir de la interacción con las personas, donde se busca a través de la entrevista rescatar esa información. Misma que se puede obtener a partir de elementos complementarios como los son: las historias, dibujos o una situación en la que ellos mismos tienen que hacer algo (Delval, 2012).

Para llevar a cabo la validación del instrumento se sometió a juicio de tres expertos académicos, quienes llevaron a cabo la revisión, análisis y contraste de los resultados obtenidos en el programa de análisis de datos Atlas.ti, con esto se buscó reconocer la relación de las posibles categorías del estudio, misma que se encuentra en la Tabla 28.1. Una vez que se revisaron 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. De esta manera se valida a partir de las reflexiones que encuentran en el consenso entre los miembros y lo que funciona en el campo (Flick, 2014, p 40).

Tabla 28.1

Categorías preliminares y categorías emergentes

Sujetos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Documento
Alumnos de tercer grado de preescolar (AA, AB, AC, AD, AE, AF, AG, AH y AI, AJ)	Tristeza	Identifica le emoción.	Microrrelatos
	Alegría	Indetifica la emoción en otros.	Imagen
	Miedo		Entrevistas
	Enojo	Indentifica las causas de la emoción.	

Fuente: Elaboración propia.

Considerando lo anterior, se optó por aplicar la entrevista después de la narrativa de un minicuento en conjunto con una ilustración, tomando la información a partir de la expresión verbal y corporal de una muestra aleatoria inicial de 10 sujetos: 5 niñas y 5 niños, con edades que oscilan entre las edades de 4 a 6 años. Para llegar a la saturación, se hizo uso de la nube de palabras más la frecuencia que se arroja en el programa de análisis de datos de Atlas.ti. Cabe señalar que, al momento de llegar a la entrevista número 9, se identificó que las respuestas ya eran repetidas y las categorías que se estaban presentando no tenían aportes importantes, en este sentido se consideró aplicar una entrevista más. Esto con la finalidad de corroborar y completar la revisión de la muestras seleccionadas, cesando con ello la aplicación del instrumento, ya que como considera Neuman (2009) ; Hernández y Mendoza (2018) la saturación se alcanza cuando ya no se encuentra información relevante.

Resultados

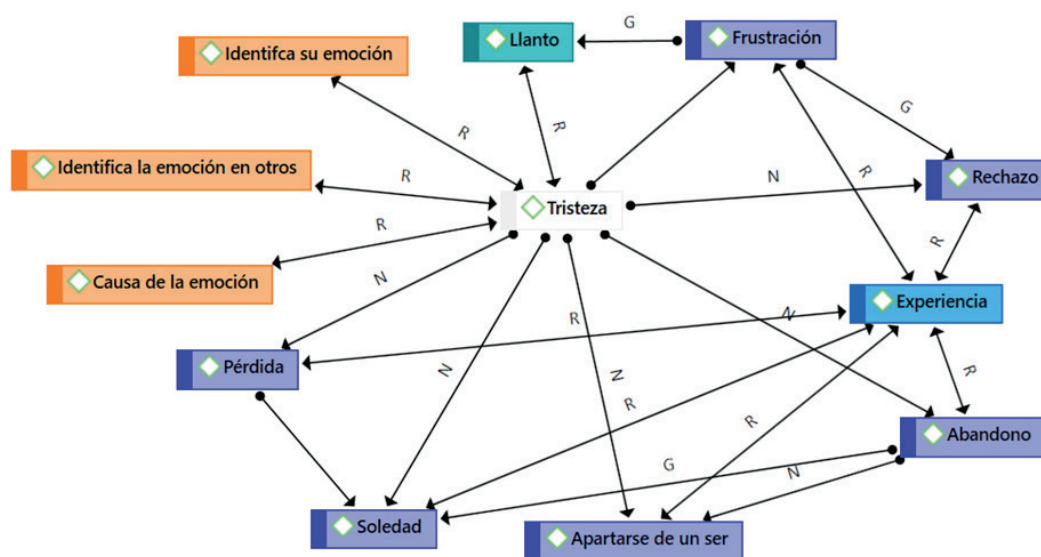
Una vez que se les lee el minicuento a los niños y se les muestra la ilustración, se aplica una entrevista que inicia con preguntas relacionadas a la narrativa para buscar identificar sucesiv-

amente las emociones básicas a partir de sus recuerdos y vivencias. A continuación, podemos identificar en las siguientes redes lo que arrojó el estudio:

Para el caso de la emoción de la tristeza se lee el minicuento de La Abeja: “Y cuando llegó al panal a ninguna de sus amigas encontró”. Al preguntarle a los niños ¿cómo cree que se sintió la abeja? la mayoría responde que triste, partiendo de ello se les pregunta ¿alguna vez te has sentido triste? y ¿por qué?, en donde se encontró lo siguiente: AA: *Mmm... me he sentido triste porque mi mamá va a trabajar y no me gusta quedarme sola con mi tío. Porque siempre me siento muy triste porque se va mi mamá*; AB: *... es que un día se murió mi abuelo y yo me sentí triste. Ahora nomás estoy con mi abuela*. Estos son ejemplos de lo que se pudo apreciar, cabe señalar que, Se pudo percibir que esta emoción el niño la asoció con estar solo, la pérdida de un ser querido, sentirse abandonado y en algunos casos rechazados. Así mismo se observa que es el llanto la frustración lo que manifiesta con esa emoción, tal como se puede observar en la Imagen 28.1:

Imagen 28.1

Red de códigos de la emoción de la tristeza.



Rótulo de vínculo (R: relacionado con; G: es parte de; C: es causa).

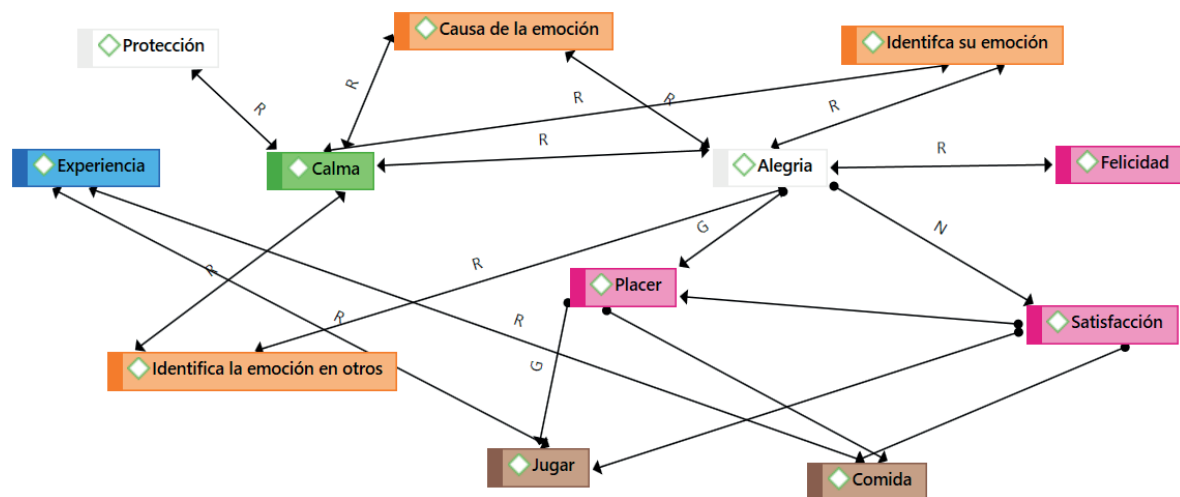
Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la emoción de la alegría primero se muestra la ilustración, se plantean algunas preguntas, una de ellas: ¿cómo cree que se sintió la rata?, la mayoría respondió que feliz, de ahí se les lee el minicuento de La rata: “ De todos los lugares que ella vivió, en este al fin es feliz ” para sucesivamente preguntarles ¿tú alguna vez te has sentido fe-

liz? las respuestas fueron las siguientes: AA: Sí, cuando no veo a mi mamá y la veo me pongo feliz por verla porque nunca la he visto; AB: *Con mis abuelos para cuidarlos*; AG: ... *que no pase nada. Comer pizza (sonríe)*; AI: Jugar, mmm... jugar con mis pimos (primos). Son algunos ejemplos que se pudieron distinguir al momento de la aplicación de los instrumentos. Cabe mencionar que, de red se identificó una emoción secundaria que es la calma. Tal como se puede observar en la Imagen 28.2:

Imagen 28.2

Red código de la emoción de la alegría



Rótulo de vínculo (R: relacionado con; G: es parte de; G: es causa).

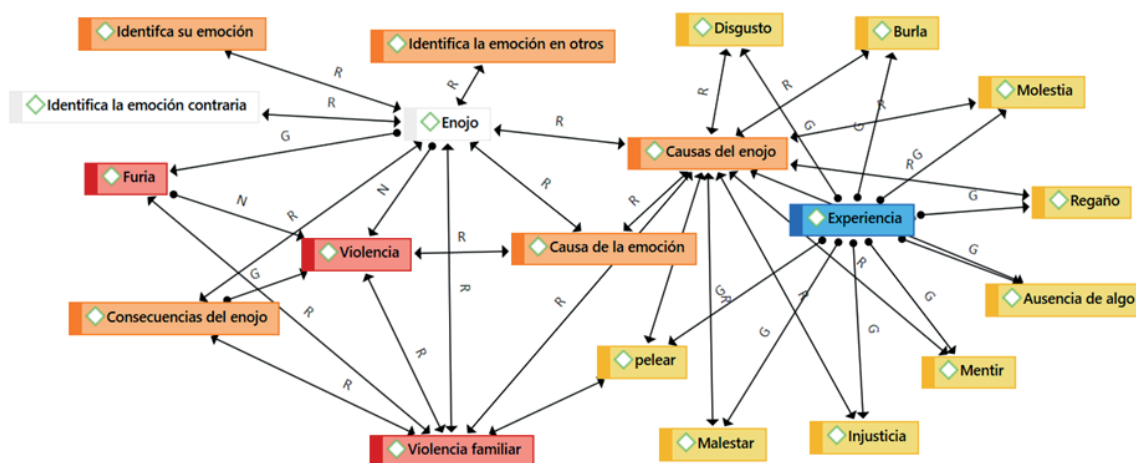
Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la emoción del miedo, se decidió por presentar dos minicuentos con sus respectivas ilustraciones, el primero se llama El Lobo: “Se escuchó de nuevo, era un hola que venía de atrás de aquellos árboles”; el segundo relato lleva por nombre El Monstruo: “Como cada noche, el mismo ruido se escucha debajo de la cama”. Para el primer relato se les pregunta ¿y tú cómo te sentirías si estuvieras ahí y si escucharás hola? la respuesta coincidió en la mayoría, el miedo. Sucesivamente se les cuestionaba ¿alguna vez te has sentido así “asustado” ?, ¿dónde? o ¿por qué? Aquí se encontraron las siguientes respuestas: AA: *Mmm, solo cuando estoy en el cuarto de la oscuridad me siento asustado. En casa*; AD: *Mmm... sí, pero cuando oigo algo. Mmm... que venga un robatero (ladrón). En lo que respecta al segundo minicuento, una pregunta que se realizó fue la siguiente: ¿Cómo te sentirías si escucharas ese ruido EJ? la mayoría hizo mención que asustado. Después se les preguntó: ¿Alguna vez te has sentido asustada por algo? y ¿por qué o cuándo?, arrojando lo siguiente: AI: *De que me ahogue. En el agua*; AJ: *Cuando mi mamá se lastimó me sentí asustada poque fui a la casa de**

La ilustración y el minicuento para identificar emociones básicas asociadas a las experiencias de los alumnos en nivel preescolar.

Imagen 28.4

Red de código de la emoción del enojo.



Rótulo de vínculo (R: relacionado con; G: es parte de; G: es causa).

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En lo que concierne al minicuento de la tristeza, podemos observar de forma clara que, la experiencia rescata eventos que tiene que ver con la pérdida y soledad, ya sea por apartarse o abandono de un ser querido. Por otra parte, es el rechazo otro aspecto que se alcanza a distinguir. Si bien podemos observar, las niñas y niños pueden identificar que está ocurriendo algo que no les agrada. En ese sentido, Vivas et al (2007) hace alusión que, los sucesos que se consideran no placenteros denotarán pesadumbre y melancolía. Otro aspecto que se puede identificar en la frustración, como ejemplo: AA: al mencionar que se siente triste porque su mamá se va trabajar y no quedarse con su tío, es un reflejo de lo que Vivas et al., (2007) hacen hincapié, la tristeza es un displacer que se produce por la frustración. En este mismo caso de AA, se puede ver cómo la separación física también es un factor que ocasiona esta emoción (Vivas, et al., 2007). Si bien, hay otros eventos que son rescatables de mencionar, como AB: al decir que muere su abuelo y hace saber cómo se siente, al menos tienen idea y menciona la palabra tristeza, y hace una referencia a que sé que solo con su abuela, Vivas et al (2007) También hablan de esto al decir que un desencadenante de esta emoción es la pérdida, en este caso de un ser querido. En ambos casos se coincide con lo que menciona Bisquerra (2011) quien dice que esta emoción se genera con una pérdida, principalmente la de los seres queridos.

Para la emoción de la alegría es importante hacer mención que, la red de que se presenta de la alegría, son basadas en las manifestaciones que son más próximas a la emoción

que los sujetos mencionaron o expresaron, ya que, la alegría no nos concreta exactamente cuál de las emociones agradables es la que se sentía en esa situación (Ekman, 2017). En este sentido se logró identificar que los niños rescatan experiencias que están ligadas al juego, la comida, protegidos o estar con sus seres queridos. En este sentido encontramos que, en la teoría de Fredrickson, una de las emociones positivas es la alegría, la cual está asociada con la obtención de metas y vivencias en ambientes seguros (Bisquerra, 2011). De esta manera se puede visualizar como una experiencia como el hecho de que el niño vea a mamá y sienta esta emoción, permite observar cómo la alegría es identificada. De igual manera se expresaron situaciones donde se mencionó que se sentían felices cuando comían, si bien esta emoción se puede asociar a partir de uno de los placeres sensoriales, como ejemplo, lo gustativo (Ekman, 2003; Bisquerra, 2011). A partir de lo anterior, se destaca que, al rescatarse experiencias que tienen que ver con la alegría esta puede estar relacionada con otras emociones positivas como la felicidad, la calma, satisfacción, amor, etc.

Para el caso de la emoción del miedo después de leer el minicuento y presentar la ilustración se identificó fácilmente, lo que favoreció rescatar una diversidad de vivencias de los participantes. Entre las experiencias que se pudieron observar más fueron aquellas que tienen que ver con el miedo que se provoca al estar en lugar que esté oscuro. Es importante hacer mención que, hasta los seis años es común presentar este tipo de temores, ya sea por la oscuridad o seres fantásticos (Méndez et. al, 2003). De esta manera, es importante aclarar que, el primer minicuento rescata en parte una suposición de un peligro potencial que un peligro real (Bisquerra, 2011, p. 89).

Con respecto a la emoción del enojo, se identificó rápidamente que las niñas y los niños mencionaron situaciones que tienen que ver con peleas entre hermanos o entre sus padres. Si bien, el enojo genera la ira, Vivas (2007) indica que este comportamiento puede ser personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos, como ejemplo la violencia. Simultáneamente Bisquerra (2011) dice que la ira es uno de los factores desencadenantes de la violencia. Partiendo de esto, queda claro que el niño no está exento de identificar cómo es el enojo y lo que él se genera, por lo tanto, identifica a partir de sus experiencias la emoción, y con ello reconoce lo que ocurre cuando esta está presente.

Conclusiones

A partir de la lectura de los minicuentos con ilustración para identificar las emociones básicas en los alumnos de educación preescolar, se buscó partir de la experiencia, los resultados dejaron en claro que efectivamente, esta es una herramienta apoya a las niñas y niños para

que pueda identificar las emociones. Cabe señalar que, la mayoría de los infantes lograron identificar las emociones del tristeza, felicidad, miedo y enojo. Así mismo se hacían nota otras emociones secundarias como la calma. Es importante hacer mención que la narrativa no solo fue complementada con una ilustración, también se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual permitió rescatar las experiencias que tenían relación con las emociones, con ello se logró observar que los niños identifican las emociones básicas en ellos y en otros, así mismos identifican causas y consecuencias de estas.

En lo que concierne a la información que arrojaron las experiencias de los niños a partir de los minicuentos, la lustración y la entrevista, se logró percatar que las emociones negativas son más fáciles de recordar para ellos, incluso, las experiencias son más fáciles para ellos distinguirlas. A partir de lo obtenido en resultados y discusión, se pudo observar que, efectivamente es forma de obtener información a partir de la experiencia de los niños es funcional. Esto se puede mencionar, ya que, para la emoción del miedo se aplicaron dos entrevistas para cada minicuento con ilustración, y con ello se observó que, dependiendo la imagen y narrativa se obtuvieron experiencias diferentes, en una imperó el miedo a la oscuridad, principalmente por la imaginación; en un segundo cuento se encontraron una serie de experiencias que varias dependiendo las vivencias del niño.

Así mismo, se pudo apreciar que dependiendo el minicuento que se presente, el niño expresa lo que sabe, principalmente rescatando experiencias que ha tenido en casa y con la familia, ya que es su contexto inmediato. Por lo tanto, es importante hacer mención que, la imagen que se presentó en cada minicuento permitió que el niño asociara lo que lo que se le preguntó con lo que se leyó y mostró, en este sentido, la narración con la ilustración sí coadyuva para identificar emociones básicas a partir de las experiencias de los alumnos en nivel preescolar. Es necesario precisar que el estudio puede ser cuestionable en sus resultados, al momento que la narrativa no se apoye en la ilustración, cabiendo la posibilidad de tener el mismo impacto. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que la conjugación por sí sola no es válida si no se realiza una buena redacción del minicuento, una ilustración que detone y rescate lo que se busca, pero, sobre todo, una entrevista que tenga las preguntas adecuadas para articularse con la narrativa e imagen. Lo anterior invita a llevar a cabo estudios que permitan identificar cómo actúa por sí solo el minicuento y la imagen.

Referencias

- 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. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, J.L.,
- Bisquerra, R., y López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., y López-Cassá, È. (2021). *El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia*. Revista Española de Pedagogía, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>.
- Cuen, A.L. (2023). Gestionando las emociones en el aula escolar. REVELES, año 6, No. VII, Enero -Agosto 2023. Pp.31-39
- Delval, J. (2012). Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico. Siglo Veintiuno editores.
- 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=H0TOD-wAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=ekman+emociones+libro&ots=OSzdD6tzH-k&sig=3WQCS6NykUHHs1jWHmgh9YZipyc#v=onepage&q=ekman%20emociones%20libro&f=false>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Hernández - Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Las rutas cuantitativa cualitativa y mixta. Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, 387-410.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2014). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp), *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva*. (2a ed. pp. 257-282). Alianza Editorial, S. A.
- Guerrero, R. (2023). *Educación emocional y apego*. Sentir Editorial.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2020; 127
- Méndez, X., inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M. y Quiles, M. J. (2003). *Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6, 13, 4-16.
- Mendoza-Cobeña, G.D. y Briones-Palacios, Y. M. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad surcolombiana.
- Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Ed. Eqzinccio, Univ. Simón Bolívar, Dir. de Cultura.

La ilustración y el minicuento para identificar emociones básicas asociadas a las experiencias de los alumnos en nivel preescolar.

Sanzana, C. Q. (2023). Inteligencia emocional y competencias emocionales: La importancia de su inclusión en la formación de profesionales.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2022). Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las Fases 2 a 6. Disponible en: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos_T3mp0r4L/docs/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf?1699899690239.

Shua, A. M. (2023). *Cómo escribir un microrrelato*. Siglo XXI editores, Argentina.

Villegas, M. (2020). *Le mente emocional*. Herder Editorial, S.L. Barcelona.

Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales.

Capítulo 29. Los entornos virtuales de aprendizaje aplicados en la ENOSU: trabajo mediante entornos virtuales de aprendizaje.

Juan Carlos Antunez Tellez
Gerardo Lopez Pedroza
Deyvid Rosario Albavera
Miguel Ángel Paniagua Ocampo

Escuela Normal de Sultepec

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.29

Resumen

El confinamiento por la pandemia de COVID-19 impulsó el papel crucial de la tecnología en la educación, transformando la enseñanza tradicional. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), y del Empoderamiento y Participación (TEP) influyeron en las instituciones educativas. Este artículo destaca la importancia de los Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Escuela Normal de Sultepec, según las opiniones de los docentes. Se resalta el uso de plataformas como Classroom y Schoology. A pesar de la adecuación de estos entornos, la falta de infraestructura y ancho de banda son obstáculos. Con beneficios como la autonomía y flexibilidad, concluye que facilitan la comunicación y el acceso a recursos digitales, sirviendo como complemento al proceso docente y al estudio independiente.

Palabras clave

Entornos virtuales de aprendizaje, plataformas virtuales, proceso educativo, educación virtual

Introducción

El contexto escolar de la ENOSU se ha visto modificado por el incremento de la matrícula contabilizando 399 alumnos de licenciatura y 11 de maestría, el personal docente que atiende la estadística antes mencionada es insuficiente para cubrir las necesidades académicas y administrativas. En este sentido existen lapsos en que los docentes atienden observación de prácticas, comisiones oficiales, licencias médicas, permisos económicos y/o actividades extra curriculares y surge la necesidad de trabajar de manera no presencial asignando agendas de trabajo a los grupos que por motivos antes mencionados quedan sin docente frente a grupo. Se observa que la asignación de agendas no es suficiente para cubrir el proceso educativo, en este punto la incorporación de las TIC, TAC y TEP facilita dichos procesos en la práctica docente.

El desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje se considera como una alternativa al aprendizaje presencial, ya que elementos de esta modalidad se combinan con el virtual para crear un aprendizaje mixto, conocido como blended *learning* (González, M. E, 2015).

Los EVA corresponden a espacios virtuales alojados en servidores, que docentes y alumnos pueden utilizar para crear, asignar y compartir recursos digitales y actividades instruccionales. Estas plataformas generalmente se utilizan para impartir cursos MOOC (Massive Online Open Courses) completos o como una herramienta de apoyo para la educación presencial, proporcionando un medio electrónico para la gestión de la información y el conocimiento, facilitando la interacción profesor – alumno. En consecuencia, el propósito de los EVA es facilitar y proporcionar experiencias de aprendizaje distintas a la tradicional que van más allá del aula, generando impacto positivo en los diversos contextos educativos (Barker & Gossman, 2013).

Las TIC, TAC y TEP han transformado la realidad educativa; es decir la ENOSU debe aprovechar las oportunidades que estas generan para cubrir el vacío de los docentes formadores en el espacio áulico por la multiplicidad de funciones académicas y administrativas. En función a lo anterior es necesario utilizar los EVA como modalidad educativa que permita establecer actividades a los docentes en formación y sustituir las agendas que los maestros dejan en su ausencia por entornos virtuales estructurados correctamente de acuerdo a las necesidades de los cursos que oferta cada licenciatura.

Actualmente los procesos educativos virtuales evolucionan a ritmos acelerados y es difícil conceptualizarlos, existen autores (Moreira-Segura, Delgadillo-Espinoza, 2015) que han dedicado tiempo a formar conceptos utilizando elementos en común:

- **Aula Virtual:** Un espacio en línea donde se desarrolla la interacción entre estudiantes y docentes, permitiendo la comunicación, la entrega de materiales educativos y la realización de actividades académicas.
- **Enseñanza-Aprendizaje Virtual:** Proceso educativo que se lleva a cabo de manera remota a través de plataformas digitales, donde se fomenta la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- **Recursos y Participantes:** Los recursos tecnológicos y los participantes (estudiantes, tutores, etc.) desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo virtual, contribuyendo a la experiencia de aprendizaje.
- **Perfil del Tutor:** El tutor en el entorno virtual cumple un rol crucial en la orientación y facilitación del aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la interacción y el desarrollo de habilidades.
- **Flexibilidad:** La educación virtual ofrece la posibilidad de romper barreras de tiempo y espacio, permitiendo a los estudiantes adaptar sus horarios de estudio a sus múltiples ocupaciones y estilos de vida modernos.
- **Construcción de Conocimiento:** La virtualidad implica un proceso continuo de construcción y apropiación de conocimientos a través de la interacción con otros participantes, la lectura e interpretación de la información y la discusión en entornos virtuales.

Se reconoce que los entornos virtuales de aprendizaje son un complemento de apoyo a la educación presencial junto con la metodología del aula invertida. El contexto escolar se fortaleció la interacción entre maestros y alumnos trabajando asincrónicamente cuando los docentes formadores no asistían al salón de clases, gracias al uso de las plataformas virtuales de paga y uso libre.

Las plataformas virtuales están formadas por software que cumple las características de un EVA y se encuentra alojado en un servidor web, el cual permite al profesor, administrar, gestionar, crear y distribuir cursos en línea (Sánchez Rodríguez, 2009), por esta razón la ENOSU incursiono en el uso de los EVA y así reducir esa brecha educativa que se generaba con el distanciamiento físico entre docentes y alumnos.

A raíz de lo anterior, la ENOSU debe transformar paulatinamente sus procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de los EVA, por lo tanto, este artículo tiene como objetivo conocer la importancia de los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos de la escuela normal, mediante el análisis de conceptos, características, beneficios, obstáculos

y sobre todo el uso de ellos como complemento a la educación presencial, cubriendo la ausencia de los docentes en el aula. La definición de entornos virtuales permite entender como usamos las TIC, TAC y TEP y de esta manera tener un aprendizaje autónomo cuando sea necesario; no olvidar que al inicio y final de la pandemia los EVA adquieren mayor importancia para complementar la educación presencial.

Revisión de la Literatura

La pandemia de Covid-19 fue un detonante para hacer un cambio radical en la forma que se enseña, hizo que las escuelas de todos los niveles educativos se adaptaran a las nuevas modalidades de enseñanza. La revisión de la literatura sirve para tener un punto de partida y analizar el estado que tiene la investigación con referencia a los EVA.

De acuerdo con el estudio realizado por Andino, Caridad y Barragan (2017), sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo, tuvieron como principales resultados:

- La aplicación de estrategias dirigidas a la solución de problemas de manera individual y colectiva, así como el trabajo colaborativo en grupo, basados en una eficaz gestión de contenidos y de información con el EVE/A, permitieron la mejora del rendimiento individual y grupal de los estudiantes potenciando su aprendizaje, la actitud positiva hacia la investigación científica y su aplicación en la vida profesional.
- Se observó un incremento en la participación de los estudiantes en las actividades colaborativas motivados por el uso de herramientas de comunicación como el Chat y los Blogs

Según Cañedo, y Murillo (2019), en su artículo Entornos Virtuales de Aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza, mencionan:

- Que la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, sino de la metodología bajo la cual se integra el uso de nuevas herramientas, así como de las actividades de aprendizaje elaboradas.

Como menciona Segura y Gallardo (2013), en Entornos Virtuales de Aprendizaje: Nuevos retos educativos, algunos beneficios sobre el uso de los Entornos Virtuales de aprendizaje son:

- Se combinan distintos recursos digitales para mejorar el proceso de enseñanza
- Usar la metodología correcta beneficia al estudiantado

Los tres referentes consultados definen que conocer las herramientas digitales adecuadas en combinación con la metodología para enseñar en entornos virtuales, favorecerá siempre la inclusión de los EVA en el ámbito educativo.

Metodología

Haciendo de los buscadores académicos (Google académico, Redalyc y scielo) se realizó una revisión sistemática y descriptiva de la bibliografía, mediante la recopilación de información, la cual paso por un proceso de búsqueda, análisis, comparación y selección de la misma; donde se incluyeron artículos, tesis, ponencias y revistas indexadas que abordaban aspectos relacionados con los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos.

Se considero para el estudio la Escuela Normal de Sultepec, aplicando una metodología mixta con la finalidad de analizar el impacto de los EVA y tener una estadística de los docentes y alumnos que aprovechan la implementación de los entornos virtuales.

La selección de la muestra se realizó por medio del muestreo sistemático, la investigación se enfocó en analizar el fenómeno en la Licenciatura de Educación Primaria específicamente primero y segundo semestre con ocho cursos respectivamente dando un total de 16 docentes formadores sobre los cuales se realizó el seguimiento, atendiendo a una matrícula de 78 docentes en formación

Hipótesis

Los EVA son una alternativa de trabajo funcional que permite aprovechar los espacios académicos implementando el modelo instruccional, cubriendo la usencia del docente formador por diferentes circunstancias como: comisiones oficiales, licencias médicas, permisos económicos, etc.

Desarrollo

Definiciones de los entornos virtuales de aprendizaje

Se encontró que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son entendidos por diferentes autores como un software o aplicación informática utilizada con fines pedagógicos (Blanco y Anta, 2016)

Los EVA son sistemas en línea que comprenden una gama de herramientas para apoyar y gestionar el aprendizaje y tienen como objetivo ofrecer espacios que faciliten la diversificación de los métodos de enseñanza en los diferentes niveles educativos (Cedeño Romero, E. L., & Murillo Moreira, 2019)

Autores como (Sánchez, 2017), se refieren a un espacio, medio o ambiente en la red, donde es posible establecer una comunicación e interacción entre los alumnos y docentes. Los EVA también son definidos como recursos que complementan la gestión y la labor docente, dado que mejoran los procesos de enseñanza – aprendizaje y establecen la generación de actividades formativas orientadas a la adquisición de nuevos conocimientos y a la apropiación de los contenidos (Nobile y Luna, 2015).

El termino entorno virtual se encuentra vinculado con un entorno educativo que utiliza herramientas de la web para realizar actividades similares a las que acontecen en las aulas regulares, es decir, permite el establecer actividades y la organización de temáticas para incidir en el aprendizaje de los estudiantes, de manera tal que estos se transforman en objetos de aprendizaje (Barreto, 2017).

La gestión de cursos y los sistemas de gestión del aprendizaje como paquetes de software que permiten al educador o instructor impartir partes o un curso completo a través de un entorno basado en la web, lo cual determina que los EVA desempeñan un papel fundamental al apoyar la instrucción, permitiendo que los maestros seleccionen y utilicen diferentes recursos y aplicaciones para revisar el contenido del curso (Green, 2008).

Finalmente, a título personal y derivado de la formación profesional y la experiencia en la práctica docente se defina el entorno virtual de aprendizaje como “espacio virtual proporcionado por empresas mediante un servicio de hosting, en el cual se aloja un sistema informático programado con características específicas que permitan gestionar la información mediante herramientas digitales”.

Incorporación de las TIC, TAC y TEP en la educación

Las TIC, TAC y TEP a partir de la pandemia se incorporaron de manera acelerada a los procesos educativos y se identificaron diversas formas de incorporación que transformaron el contexto áulico en la ENOSU.

- Incorporación a las aulas como herramientas de apoyo pedagógico que permitieron cubrir la ausencia del maestro y permitieron al alumno gestionar la información y el conocimiento.
- Intervención por medio de contenidos específicos con el objetivo de conocer y dominar el uso de plataformas como classroom y schology, manejar herramientas digitales que complemente las plataformas antes mencionadas y saber los requerimientos básicos de hardware que un equipo informático.

- Uso del internet para ampliar el acceso a los contenidos programáticos de los diversos cursos de las tres licenciaturas que oferta la ENOSU.

Se identifican seis áreas de competencia emitidas por el marco de referencia de competencia digital docente y relacionadas con el empleo de la tecnología para los procesos de enseñanza – aprendizaje, que son:

- *Aulas virtuales como herramientas de apoyo para complementar cursos presenciales.* Este modelo tiene como objetivo principal la gestión de la información y de los recursos digitales, propiciando la interacción entre docentes y alumnos.
- *Seis áreas de competencia.* Extraídas del marco de referencia de competencia digital docente, llamadas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado.
- *Cursos MOOC.* Cursos gratuitos en línea ofrecidos por universidades de distintos países.

Existe una integración real de las TIC, TAC y TEP en la educación cuando se evidencia que el sistema educativo adquiere la capacidad de diseñar y aplicar un aprendizaje significativo, producto de las experiencias vivenciales y productos reflexivos, logrando una efectiva generación del conocimiento, tanto para el alumno como para el docente, circunstancia que se focaliza en el aula si no en todos los espacios y momentos donde se logre un aprendizaje. Hernández (2017).

Tipos de EVA

En cuanto a los tipos de EVA se pueden clasificar en dos categorías:

- *Software con licencia.* Este es vendido por empresas especializadas en el ramo a instituciones educativas generalmente de nivel superior, en el cual el profesor hace uso de las actividades y recursos precargados al sistema.
- *Software libre.* Dirigido a los docentes que tengan conocimientos básicos de diseño y programación. Y para aquellos que les gusta diseñar sus propias tareas e interactuar con aplicaciones tecnológicas, resaltando que la aplicación de herramientas tecnológicas constituye mayor carga laboral para el docente.

Características de los entornos virtuales de aprendizaje

Teniendo como base la revisión teórica y la experiencia vivida en el desarrollo de la investigación, las características de los entornos virtuales de aprendizaje se clasifican en dos ejes:

- Características basadas en el uso de los EVA
- Características basadas en los componentes de los EVA

En la primera clasificación diversos autores identifican cinco características que los EVA debe tener: colaboración, interactividad, flexibilidad, estandarización y escalabilidad (Blanco y anta, 2016; Cando, 2017; Marzoa, 2016). A continuación, en el cuadro 1, se explica cada una de ellas.

Tabla 29.1
Características de los EVA, basadas en su uso

Característica	Descripción
Colaboración	Recursos que generan actividades múltiples en la plataforma, es decir, se realizan distintas actividades en un mismo EVA y con las herramientas digitales adecuadas el trabajo colaborativo toma un papel importante en la culminación de tareas.
Interactividad	Es la relación que existe entre el usuario y las herramientas tecnológicas, considerando recursos como canva, padlet, etc; o la conexión entre el usuario y los contenidos, retomando como ejemplo los cursos MOOC.
Flexibilidad	Permite la organización de diversos aspectos como el tiempo, economía y autonomía.
Estandarización	Las diferentes plataformas utilizadas para el diseño de EVA, están diseñadas con interfaces, funciones y elementos parecidos, facilitando el uso de las mismas.
Escalabilidad	Capacidad de las plataformas para ofrecer servicio a un usuario o a miles.

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente se rescatan de la experiencia otras características de los entornos virtuales en la ENOSU. Entre estas se encuentran las siguientes: funcionabilidad, usabilidad, ubicuidad, accesibilidad, comunicación, autoaprendizaje e interconexión.

En la segunda clasificación hace referencia a todas las herramientas digitales que componen los entornos virtuales de aprendizaje, que usualmente incluyen servicio de correo electrónico, foros, chat, rubricas, escalas, listas de asistencia, evaluaciones e integración de herramientas externas a los entornos virtuales.

Resultados

Los resultados de la investigación se basan en los beneficios y obstáculos de los profesores con respecto al manejo de conceptos y uso de los EVA como complemento a la educación presencial, cubriendo la ausencia de los docentes en el aula. La definición de entornos virtuales permite entender como usamos las TIC, TAC y TEP y de esta manera tener un aprendizaje autónomo cuando sea necesario; no olvidar que al inicio y final de la pandemia los EVA adquieren mayor importancia para complementar la educación presencial.

La Escuela Normal de Sultepec, esta certificada bajo la norma ISO 9001:2015, la cual cuenta con 10 procesos y 23 procedimientos, dos de ellos son: **elaboración de la planificación docente y monitoreo, seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente** en conjunto forman un departamento llamado “**seguimiento a planes y programas**”; una de sus actividades es elaborar el calendario de **monitoreo y cumplimiento** de los docentes en sus diferentes cursos, mediante la observación no participante el docente investigador pudo darse cuenta de las necesidades de formación al identificar vacíos académicos como consecuencia de inasistencias periódicas de los docentes formadores por trabajos administrativos. A partir de la revisión de estos dos procedimientos se obtuvo la siguiente información.

Actualmente existe mayor conocimiento de los entornos virtuales de aprendizaje, sobre todo classroom, plataforma más utilizada por los docentes de la institución. Respecto al uso de los entornos virtuales de aprendizaje, los resultados muestran que se utilizaron como medio de interacción entre docentes y alumnos, para compartir información a la que se puede acceder en cualquier momento, con la finalidad de cubrir la usencia del docente y mejorar el aprendizaje de los docentes en formación.

Obstáculos que se presentaron al usar los EVA en los procesos educativos de la ENOSU.

A continuación, se presentan los obstáculos identificados desde la perspectiva de los maestros y alumnos de la ENOSU.

- **Profesores:** En su mayoría los docentes son inmigrantes digitales esto provoca resistencia al uso de la tecnología, falta de información y conocimiento de metodologías y diseño de los cursos.
- **Alumnos:** No todos logran completar las actividades asignadas en la plataforma, escaso uso de las herramientas de productividad que la plataforma ofrece, insuficiencia en el aprendizaje de los alumnos y poca atención a las actividades asignadas, bajara participación en el uso de las plataformas y poco dominio en el uso de las plataformas.

- **Institucionales:** Poca infraestructura tecnológica en cada uno de los espacios áulicos, hace falta el diseño de un proyecto tecnológico institucional que permita equipar cada una de las aulas con internet, computadora y pizarrón interactivo, la Escuela Normal de Sultepec está ubicada en la región sur del Estado de México aproximadamente a dos horas de la capital del estado, siendo considerado por el INEGI como zona marginada por tal motivo la fibra óptica o el internet satelital carecen del ancho de banda suficiente (5 Mb máximo) para insuficiente para cubrir las necesidades tecnológicas de alumnos y docentes.

Beneficios de los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos de la ENOSU

En este apartado se presentan los beneficios que se lograron identificar al usar los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos de la ENOSU. Uno de los principales beneficios del uso de los EVA, es que sirven como complemento para mejorar la calidad educativa, brindan autonomía para el aprendizaje, flexibilidad, disponibilidad en cuanto a tiempo y espacios, accesibilidad y rapidez en la obtención de recursos digitales.

Enfocando la investigación al objetivo de la misma, diversos autores afirman que otro beneficio de los EVA es que estos sirven de complemento para la educación presencial, causa principal que incito la realización de este trabajo. (Cando, 2019; Marzoa, 2016; López, 2015).

La comunicación y el trabajo colaborativo resultaron ser benéficos para los usuarios (alumnos y maestros) de los entornos virtuales de aprendizaje, ellos interactúan de forma sincrónica o asincrónica, esta ultima la más usada en el contexto áulico de la ENOSU, propiciando relaciones interpersonales en el momento que el docente asigna actividades y el alumno envía, intercambia, colabora y participa gestionando la información y los recursos que los EVA ofrecen.

Por último, un beneficio importante que los EVA ofrece es que los alumnos aprendan a evaluarse, coevaluarse y a ser evaluados por los docentes formadores con el objetivo de dar seguimiento al aprendizaje obtenido, mediante el uso de instrumentos de evaluación como lo son las rubricas, recurso que los EVA proporcionan.

Discusión

Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos de la ENOSU

Esta temática de análisis muestra ciertas coincidencias en el pensamiento de distintos autores respecto a los entornos virtuales de aprendizaje en la educación de nivel superior, bibliografía consultada para implementar los EVA en la ENOSU. Se identificó que ciertos actores coinciden en que los EVA se utilizan primordialmente para mejorar y explotar el proceso de enseñanza – aprendizaje, aumentando la eficiencia de la educación utilizando los servicios digitales que ofrecen apoyo didáctico. (Cando, 2017; Cañedo 2019; Hiraldo, 2013; Jaramillo, 2012; Murrieta, 2016).

Las prácticas docentes con los formadores permiten utilizar los ambientes virtuales de aprendizaje para incentivar y facilitar el desarrollo de habilidades digitales a través de la interacción entre estudiantes, docentes y plataformas, obteniendo como resultado un trabajo colaborativo por parte de todos los involucrados. Las plataformas que se utilizan en la ENOSU : Classroom y Schoology con la intención de implementar los entornos virtuales de aprendizaje para complementar el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje en aquellos cursos con ausencia del docente por el exceso de trabajo académico y administrativo, recordando que se cuenta con una plantilla docente insuficiente para cubrir las tres licenciaturas y los procesos y/o procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad.

La importancia de los entornos virtuales de aprendizaje radica en el uso de estos como un recurso más para complementar la educación tradicional que se practica en un salón de clases, gestionando la información de manera más eficiente, buscando, seleccionando y compartiendo. Convirtiendo a los docentes en formación en alumnos prosumidores generando sus propios recursos digitales y accediendo a ellos en el momento que se requiera.

Conclusiones

La pandemia marco un antes y un después en la educación, transformando la forma de enseñar y aprender, los entornos virtuales de aprendizaje proporcionan herramientas digitales que complementan la educación presencial. Estos ofrecen espacios dentro de la tecnología actual, produciendo una ruptura geográfica y pedagógica entre docentes y alumnos que apoyan los procesos educativos en la escuela normal de Sultepec. Los EVA son medios ideales para complementar la educación presencial en los contextos actuales.

Se concluye que los entornos virtuales de aprendizaje son espacios virtuales alojados en servidores de empresas que ofrecen servicios de hosting en los cuales se implementa un sistema informático con características específicas, que brindan oportunidades de aprendiza-

je a los docentes en formación, quienes tienen la oportunidad de interactuar con contenidos y materiales digitales adecuados para aprender. Por otro lado, los docentes formadores tienen un espacio para gestionar la información e interactuar con los alumnos de manera sincrónica y asincrónica.

Se reconoce que los elementos involucrados, tanto docentes como alumnos enfrentan dificultades que impiden el correcto uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la institución y esto provoca que se pierda el interés para usarlos. Sin olvidar que la infraestructura juega otro papel importante para el correcto uso e implementación de los EVA.

Referencias

- Andino, M. D. L. C. R., & Sánchez, H. M. B. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 7-14.
- Barker, J., & Gossman, P. (2013). The learning impact of a virtual learning environment: students' views. *Teacher education advancement network journal (TEAN)*, 5(2), 19-38.
- Blanco Martínez, A., & Anta Fernández, M. D. P. (2016). La perspectiva de estudiantes sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*.
- Blanco, A. y Anta, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca*, 2(2), 109-116. Recuperado de <<http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/2032/1948>> (consultado el 30 de enero de 2022)
- Cando, A., Alcocer, F., Villa, H. y Ramos, A. (2017). Los entornos virtuales. Un pk.js en la docencia universitaria de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *3C Te. Edición* 22, 6(3), 26-42. Recuperado de <<https://www.3ciecias.com/articulos/articulo/los-entornos-virtuales-plus-la-do-cienciauniversitaria-la-escuela-superior-politecnica-chimborazo/>> (consultado el 30 de enero de 2022).
- Cedeño Romero, E. L., & Murillo Moreira, J. A. (2019). Entornos Virtuales De Aprendizaje Y Su Rol Innovador En El Proceso De Enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 119-128.
- Cedeño Romero, E. L., & Murillo Moreira, J. A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 138-148.
- González, M. E. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31(2), 501-531.
- Green, T. D., Brown, A., & Robinson, L. (2008). *Making the Most of the Web in Your Classroom: A Teacher's Guide to Blogs, Podcasts, Wikis, Pages, and Sites*. Corwin Press.

- Hernandez-Silva, C. & Tecpan S. (2017) Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Facultad de Ciencia, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art11.pdf>
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTEC, 1-14. Recuperado de <[https:// www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf)> (consultado el 30 de enero de 2023).
- Jaramillo, A. (2012). Ambientes virtuales en el proceso educativo: modos de asumir el entorno virtual (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- López, C. (2015). El desarrollo de competencias profesionales en los entornos virtuales de aprendizaje en ingenierías. El caso de la ingeniería en informática (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- López, E. y Ortiz, M. (2018). Uso de entornos virtuales de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en estudiantes.
- Marzoa, J. A. (2016). Efecto de un entorno virtual sobre el rendimiento escolar en un curso de Química en el CETMAR 07 Veracruz, Ver. Razón y Palabra, 20(2_93), 600-608. Recuperado de <<https://www.revistarazon-ypalabra.org/index.php/ryp/article/view/30>> (consultado el 8 de febrero de 2020).
- Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129.
- Murrieta, R. (2016). Entornos virtuales de aprendizaje en educación superior: una experiencia con el uso del Moodle. *InvestigacionQualitativa en Educación*, 1, 1.262-1.264. Recuperado de <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/727>> (consultado el 6 de marzo de 2023).
- Nóbile, C. I., y Luna, Á. E. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9. doi: 10.20548/innoeduca.2015.v1i1.19.
- Ricardo Barreto, C. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje: retos para la formación y el diálogo intercultural. Universidad del Norte.
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos.

Capítulo 30. Innovación y TIC: una experiencia en la escuela primaria indígena.

Antonia Olguín Neria

Juan Reyes Olvera

María Antonieta Bravo Gallardo

Sandra Ameyalli García Pérez

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.30

Resumen

El presente aborda el desafío de integrar las TIC en una escuela primaria indígena, derivado del acompañamiento a la práctica profesional. Se implementó un proyecto innovador en sexto grado de primaria, a partir de la reflexión de la práctica docente y retomar la metodología de investigación-acción. La incorporación de software respondió a la necesidad de adaptarse a la globalización y al avance tecnológico. Los resultados fueron positivos, al generar un nuevo ambiente de aprendizaje basado en el pensamiento complejo y en la atención a necesidades culturales específicas. La experiencia destaca la importancia de la reflexión docente constante y ofrece un modelo para enfrentar desafíos similares en entornos educativos indígenas.

Palabras clave

Escuela primaria indígena, aprendizaje y enseñanza, innovación, TIC

Introducción

La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en escuelas indígenas tienen una sólida justificación científica pues permiten potenciar métodos educativos modernos; que, contribuyen a preservar lenguas y conocimientos ancestrales. Con ello, desafían la percepción errónea de incompatibilidad de las TIC, pues éstas se presentan como herramientas clave para fortalecer la identidad cultural y revitalizar la Educación Intercultural Bilingüe. La expansión de ellas en el ámbito pedagógico es esencial para el desarrollo del sistema educativo, pues brinda nuevas posibilidades para los enfoques de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en el contexto de la educación primaria indígena de acuerdo a Avendaño (2020) la introducción de las TIC, enfrenta diversos desafíos; entre ellos, su implementación efectiva requiere de la preparación del docente para lograr su integración y de los estudiantes para el uso adecuado.

Este desafío implica el desarrollo de un nuevo plan de estudios que aborde de manera integral la inserción de las TIC en el proceso educativo, lo que remite a estructurar de manera efectiva el aprendizaje en este entorno tecnológico emergente. Por su parte, López (2020) refiere que prevalece aún la idea de que la tecnología y los pueblos indígenas son incompatibles; sin embargo, la realidad demuestra lo contrario, pues muchos adoptan las TIC como herramientas para comunicarse y afirmar su identidad. Para López, el desafío educativo radica en adoptar a la Educación Intercultural Bilingüe que permita aprovechar estas tecnologías en aprendizajes culturalmente relevantes. La pérdida de lenguas y conocimientos ancestrales destaca la necesidad de priorizar el uso de herramientas digitales para preservar el conocimiento de las culturas indígenas.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, se destaca la importancia de la cultura digital como un recurso esencial basado en la interpretación crítica de la información, con el propósito de fomentar habilidades digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Rubio-Hernández y Llorente-Cejudo (2022) analizan la relevancia de la cultura digital en la educación contemporánea, subrayan la necesidad de desarrollar la capacidad de interpretar la información de manera crítica y de adquirir habilidades digitales, aspectos esenciales para la formación integral en la era digital y su participación activa en la sociedad del conocimiento.

Se presenta la experiencia de un proyecto de innovación educativa implementado en una escuela primaria indígena, de la región del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo, México. El cual tuvo como objetivo principal fortalecer el aprendizaje de los alumnos del sexto grado, al integrar las TIC y promover el desarrollo del pensamiento complejo. A través de

esta iniciativa, se buscó mejorar la calidad de la enseñanza al fomentar y mejorar habilidades digitales y colaborativas, así como abordar problemas propios del contexto en el aprendizaje de diversas asignaturas.

Revisión de la Literatura

La escuela primaria indígena surge como una necesidad de hacer llegar la educación a los pueblos indígenas, el Estado mexicano se ha enfrentado a una constante problemática de encontrar la oferta educativa ideal y de calidad de acuerdo a las necesidades, particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos, a fin de combatir el rezago educativo y social en el que se encuentran inmersos. Sandoval y Montoya (2013) indican que el término educación indígena se originó durante la época colonial, cuando los españoles buscaron transformar cultural y religiosamente a los habitantes originarios del país. Desde entonces, ha estado centrada en lo que se considera que deben saber, más que en la instrucción que ellos mismos ofrecen. Esto contribuyó a la marginación cultural y social de dichas poblaciones, ya que la educación no siempre ha sido diseñada de manera que respete y promueva sus perspectivas, experiencias y tradiciones.

Se reconoce que en el Sistema Educativo no consideraba las formas de aprendizaje, la cosmovisión y las prácticas culturales propias de estas comunidades. En muchos casos, se buscaba asimilar a las poblaciones indígenas a las normas culturales dominantes, desestimando sus conocimientos autóctonos. Esta situación ha llevado a una brecha educativa y cultural, donde los métodos y contenidos educativos no reflejan la diversidad y riqueza cultural de las comunidades. En contraste, un enfoque inclusivo y respetuoso de la educación se debe reconocer y valorar la contribución que las comunidades pueden aportar a la construcción del conocimiento, que permitan generar una educación enriquecedora, que respete la diversidad cultural y lingüística presente. Desde esta perspectiva sociológica, hablar de diferencias implica abordar de las desigualdades. Sin embargo, el Centro de Especialización de Gestión Pública (CEGEP, 2020) destaca que el proceso de enseñanza, vinculado a la relación entre docente y alumno, busca integrar conocimientos en diversas áreas o disciplinas, lo que sugiere una oportunidad de superar estas desigualdades a través de la educación.

El proceso de aprendizaje implica que el estudiante internalice y aplique las enseñanzas a través de la práctica de las herramientas y conocimientos adquiridos. Gómez (2017) subraya que tanto el aprendizaje como la enseñanza son procesos continuos en la vida humana, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje su núcleo central. Por su parte, Meneses (2017) conceptualiza estos procesos como fenómenos vivos y creados internamente, resultado de interacciones y acciones con intenciones específicas. El proceso como una comunicación

intencional en un marco institucional, al generar estrategias para provocar el aprendizaje. La complejidad del proceso radica en la interrelación de diversos elementos y la necesidad de retener información para aplicarla correctamente.

De ello que se retome al pensamiento complejo, que según Morín (1999), implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, pues estimula a los aprendices a coordinar habilidades y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Este enfoque sostiene que los elementos del mundo no son objetos aislados, sino parte de un sistema en constante interacción. Vinculado a la educación, el pensamiento complejo requiere una formación específica para desarrollar un pensamiento abierto a la complejidad. Esta perspectiva redefine la educación como una herramienta para formar individuos críticos, conscientes y constructores del pensamiento, con el propósito de contribuir al bienestar de la sociedad.

La introducción de las TIC (CEGEP, 2020) ha transformado paradigmas educativos y generado nuevas formas de interrelación. En el contexto adverso de las comunidades indígenas; dicha integración adquiere una dimensión aún más significativa. Estas tecnologías proporcionan acceso a recursos educativos, que también pueden ser un puente para superar limitaciones, como la distancia o la falta de recursos. Al ofrecer oportunidades de aprendizaje con el uso de las TIC, se puede contribuir a cerrar brechas educativas, empoderando a los estudiantes indígenas para enfrentar desafíos adicionales, como la marginación y el acceso limitado a oportunidades.

La utilización de herramientas digitales para preservar la identidad cultural se convierte en una poderosa estrategia para fortalecerla. Desde el punto de vista docente, la innovación radica en la transformación de la práctica, en la cual, se debe de cambiar las metodologías impuestas y aplicar estrategias didácticas nuevas que despierten el interés y la creatividad de los niños. Rodríguez y Zubillaga (2020), enuncian que innovar es mirar y descubrir otra realidad, enfocar hacia fuera, hacia dentro y conversar. Es centrarse y descen- trarse, crear y destruir; lo que implica explorar nuevos territorios, asumir riesgos y hacer las cosas de manera diferente. Por lo tanto, innovar nuestra práctica docente no es un seguro para que la intervención sea exitosa, es muy probable que muchas de las actividades que irrumpen el aula no salgan como se tenían planeadas. La innovación se refiere al descubrimiento, identificación y diagnóstico de problemas inusuales y ambiguos y/o al desarrollo de soluciones únicas o creativas.

En este sentido, Pérez (2004, citado por Arrieche, 2018) destaca que la innovación educativa no se limita a cambios superficiales, sino que implica transformaciones integrales en diversos aspectos. Se subraya la idea de que innovar no solo implica modificar el entorno,

sino también influir en las personas, transformando sus concepciones sobre el aprendizaje. La innovación, según este enfoque, opera en las estructuras cognitivas y en la percepción que los individuos tienen acerca del aprendizaje. Reconocer a los sujetos como aprendices desde distintas perspectivas abre la puerta a la innovación en las prácticas educativas. De acuerdo a los autores enunciados, la innovación en la intervención docente implica de nuevas estrategias didácticas, que den pauta a la disrupción de la brecha digital, que está bastante marcada entre los docentes, y el ofrecer diversas técnicas que posibilitan el aprendizaje de manera innovadora y con la integración TIC.

Por otra parte, la tecnología es considerada como dispositivos digitales conectados a computadoras o internet, como herramientas poderosas y versátiles; De Vries (2012, citado por Castañeda, & Salinas, 2020) propone cuatro perspectivas de tecnología: como artefactos con propiedades estructurales y funcionales, disciplina de conocimiento, colección de actividades de diseño y campo de valores humanos y sociales. De acuerdo a la Agenda Digital (SEP, 2022), la tecnología se percibe como un conjunto de conocimientos y procesos para resolver problemas, estimular la creatividad y mejorar la calidad de vida, siendo esencial para el desarrollo de habilidades digitales en la educación.

Pastora y Fuentes (2021), consideran que el avance acelerado de TIC, han generado múltiples beneficios a la colectividad, en especial en el ámbito educativo vinculado con los intereses y necesidades del educando, al dejar atrás el viejo modelo educativo, donde el docente era un mero transmisor y expositor de información. Circunstancias que exigen al profesorado sólidos conocimientos en áreas específicas, habilidades investigativas, manejo de grupos, comunicación eficiente, administración factible del tiempo, capacidad autocrítica y habilidades digitales.

La efectiva integración de la tecnología en las aulas, según Céspedes y Ballesta (2018), se relaciona directamente con el desarrollo profesional y la confianza de los docentes en sus habilidades con las TIC. Sin embargo, un docente comprometido buscará diseñar estrategias que se adapten al contexto y las necesidades específicas de sus alumnos. Las herramientas digitales ofrecen una amplia gama de programas y recursos que facilitan el desarrollo de competencias comunicativas en diversos ámbitos de la vida: familiar, social, laboral y educativo, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes. Se ha convertido en una herramienta fundamental que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de la tecnología en las aulas brinda a los estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje, de manera innovadora y eficiente.

Escobar, et al. (2018) indican que, al integrar las TIC como herramientas didácticas en la enseñanza, se busca motivar al estudiante a desarrollar un aprendizaje autónomo, fortalecer competencias de creatividad y autoaprendizaje, así como acceder a diversos entornos educativos. Sin embargo, también se requiere de parte del estudiante autodisciplina y habilidades de gestión del tiempo, comprendiendo que estas herramientas amplían sus posibilidades de aprendizaje en un mundo marcado por los avances tecnológicos, sin descuidar su formación integral. Esta integración representa un avance significativo en la enseñanza y el aprendizaje al aprovechar el potencial de las TIC. Incorporar éstas tecnologías en la escuela primaria indígena implica una innovación y transformación que enriquece considerablemente el proceso educativo.

La introducción de las TIC permite promover un enfoque interactivo y centrado en el estudiante. Esto no solo contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades digitales, competencias colaborativas y pensamiento crítico entre los educandos. Las TIC ofrecen herramientas y recursos que amplían las posibilidades educativas, al proporcionar acceso a información diversa y estimular la creatividad y el autoaprendizaje. Además, la integración de las TIC en la escuela primaria indígena es importante para preparar a los estudiantes e enfrentar un mundo cada vez más impulsado por los avances tecnológicos, garantizando así su participación activa y equitativa en la sociedad actual.

Metodología

El Proyecto de Innovación Educativa se desarrolla en la escuela primaria indígena ubicada en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México, perteneciente a la cultura Hñähñu. Esta comunidad se destaca por su diversidad ocupacional en los pueblos cercanos, así como por la migración hacia otros Estados y Estados Unidos de América. El proyecto se enfocó en alumnos de sexto grado, de edades entre 11 y 12 años, con el propósito de fortalecer el aprendizaje mediante la interacción con las Tecnologías de la Información y Comunicación, bajo el enfoque del pensamiento complejo. La implementación de las TIC en el ámbito educativo indígena tuvo como objetivo no solo mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino también promover el desarrollo de competencias digitales y de trabajo colaborativo. Esto se logró al integrar diferentes asignaturas y adoptar una visión integral del conocimiento.

La metodología utilizada en este proyecto desde el enfoque de investigación-acción colaborativa, que involucró la colaboración entre el profesor y otros participantes para examinar y transformar la práctica docente de manera conjunta. Este proceso se basó en ciclos continuos de acción y reflexión, esenciales para la mejora de la intervención docente. Para

recopilar información y favorecer la reflexión, se emplearon entrevistas y guías de observación. Las entrevistas se realizaron para obtener información detallada sobre la experiencia de los estudiantes y el impacto de las TIC en su aprendizaje (Stenhouse et al., 1998, citado en Latorre, 2003). Por otro lado, las guías de observación se utilizaron para registrar y analizar el uso de las TIC en el aula y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se utilizó el diario como instrumento para recuperar información de la práctica docente, funcionando como un registro reflexivo y sistemático de las experiencias, pensamientos y reflexiones diarias del docente. Facilitó la revisión retrospectiva, el análisis crítico y la identificación de patrones, contribuyendo al aprendizaje continuo y al desarrollo profesional del docente. Posteriormente al registro en el diario, se realizó la reflexión sobre el quehacer docente y se implementó un plan de acción para integrar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje durante las jornadas de práctica profesional, evaluando su desarrollo y el impacto en los estudiantes. Este enfoque permitió llevar a los estudiantes a la reflexión sobre los procesos metacognitivos que enfrentan, convirtiendo así la investigación-acción en una herramienta de formación continua y autodesarrollo profesional. Las evidencias recopiladas se utilizaron como base para la reflexión y para realizar mejoras continuas en la práctica docente.

Resultados

La implementación del proyecto requirió del trabajo sobre el diseño de una planificación didáctica a partir del Plan y Programas de Estudios para Educación Primaria (Secretaría de Educación Pública, 2018), específicamente de sexto grado, en donde se retoma el empleo de la lengua hñähñu, principalmente a través de actividades permanentes y pausas activas. Como parte de la evaluación formativa se considera una rúbrica, con la que se dio seguimiento a los alcances de los estudiantes en cuanto al trabajo colaborativo, el logro de los aprendizajes esperados y el uso de las TIC.

Respecto al proceso de planificación se buscó realizarlo de una manera integral, a partir de un enfoque de pensamiento complejo que permitió vislumbrar una problemática propia de la comunidad, a partir de esta se integran de una forma crítica y creativa los contenidos de las asignaturas: Español, Historia, Ciencias Naturales, Educación Artística y el uso de TIC. En congruencia con los programas de estudio del grado, propuso como desafío para el proyecto la elaboración de un guion para un programa de radio; en este se recupera una práctica social del lenguaje que está presente en el contexto y que es parte de la vida cotidiana de los alumnos, como referente del uso de la radio como medio de comunicación y difusión, por lo que fue relevante para situar la enseñanza.

Para realizar el proyecto integrador, se parte de que en la comunidad a temprana edad se da la unión marital de las jóvenes, casi inmediatamente después de concluir la secundaria. Este es un fenómeno, arraigado en los usos y costumbres de la comunidad, plantea un desafío multifacético que involucra aspectos históricos, científicos y artísticos. En el contexto histórico, se observa una arraigada tradición que perpetúa este tipo de prácticas matrimoniales tempranas. Desde la perspectiva de las ciencias naturales, la problemática se entrelaza con las consecuencias del embarazo precoz en el desarrollo humano, afectando la salud de las jóvenes y sus perspectivas de vida. Para abordar este tema, se propone la creación de un programa de radio comunitario que difunda información sobre el embarazo precoz, destacando sus implicaciones en el desarrollo humano. Además, en el ámbito artístico, se diseñan carteles educativos destinados a promover la conciencia sobre el embarazo precoz, contribuyendo así a la transformación positiva de las prácticas culturales arraigadas en la comunidad.

Para iniciar se plantea que en la comunidad es normal que las adolescentes se casen a temprana edad, después de realizar el análisis se sugiere al grupo realizar una propuesta para contribuir con alternativas de solución. Para el recorrido didáctico orientado a realizar el guion, se consideraron acciones centrales como: la investigación sobre los temas que contendría, el diseño, aplicación y evaluación del mismo. Por ello, se da inicio a la intervención al propiciar que se utilice la investigación en navegadores de internet, con la finalidad de que el alumno sea capaz de identificar páginas seguras y de contenido verídico, que puedan brindar información útil para la elaboración del guion de radio. Esto representa una tarea compleja para alumnos de un contexto rural, aunque tienen acercamiento cotidiano con las TIC, principalmente a través del celular, pero no siempre se cuenta con la conectividad o acceso a datos móviles. Otra situación que se presenta, es cuando el estudiante realiza la indagación en el buscador de google, suelen copiar la información de la primera página que abren. Por lo que el docente da acompañamiento para realizar búsquedas óptimas, a fin de desarrollar habilidades que le permitan construir sus conocimientos y lograr los aprendizajes esperados.

Durante la experiencia de intervención de la innovación, inicialmente los alumnos enfrentaron dificultades para depurar la información proporcionada por el navegador. El docente ofrece apoyos mediante la reflexión y logran identificar información útil. Al dar seguimiento a temas de Ciencias Naturales e Historia, el primero referido al desarrollo humano, embarazo y parto; por el otro, el tema de los Primeros pobladores, su escritura y su forma de vida; así como Las costumbres que prevalecen como parte de la vida cotidiana; posteriormente, realizar tres secciones de programas de radio: 1) Y tú ¿sabes de dónde vienes?, (Historia), 2) Si te amas, cuídate; (Ciencias Naturales), y 3) Construyendo futuros: desafíos y soluciones frente al Embarazo Precoz en Nuestra Comunidad, (cartel, Educación Artística).

El proceso de la elaboración de cada guion de radio no fue nada fácil, se toma en cuenta que el alumno debe investigar, seleccionar y presentar cada tema. Con el fin de explorar y profundizar en cada tema, se implementó un Padlet donde se comparte información, se visualizan videos relevantes y se intercambian conclusiones de manera colaborativa. Mediante el uso de Flashcards, los estudiantes tomaron notas digitales en las que destacaron las ideas principales y secundarias. Posteriormente, tras la selección de información y la elaboración de los guiones de radio, emplearon la aplicación Audacity para grabar los podcasts, los cuales fueron reproducidos ante su audiencia radiofónica.

Al realizar la reflexión de la práctica docente y favorecer el pensamiento complejo, se recuperan problemáticas del contexto, al construir marcos de referencia más sólidos que permiten dar contestación y/o solución, mediante la investigación con la ayuda de las TIC. El proceso lleva a que los alumnos identifiquen una problemática social de la comunidad, y reconocen que falta información a los jóvenes para prevenir embarazos, riesgos asociados al embarazo precoz y qué hacer para que la comunidad tenga acceso a información. Sitúa el aprendizaje de los alumnos en las condiciones reales de su comunidad y los habilita para atender desafíos sociales y culturales con el empleo de las TIC, a partir del desarrollo de sus habilidades digitales y la colaboración entre miembros del grupo.

Evaluación de los resultados

Los resultados se analizan a partir de registros de observación integrados en el diario de clase, así como algunas entrevistas a los alumnos sobre lo aprendido con el uso de las TIC. Con el registro de observación se identifica que los estudiantes se apropiaron de diversos conocimientos al realizar la investigación en internet y al compartir con sus compañeros se enriquece el conocimiento. Al analizar las entrevistas sobre las experiencias de la clase, los niños expresan comentarios que reflejan su aprendizaje y participación activa en las actividades. Mencionan que ahora saben cómo identificar información confiable en las páginas web, encuentran interesante grabarse y escucharse al utilizar la aplicación de podcasts, y desean que la gente escuche la información que compartieron en la radio.

Durante las actividades interactivas, los estudiantes descubrieron que también son protagonistas, y demostraron interés, trabajaron colaborativamente y se sintieron motivados al descubrir nuevas aplicaciones que utilizaron para su aprendizaje. Además, logran identificar la secuencia temporal de los acontecimientos durante un periodo determinado e ubicar las causas y consecuencias del embarazo en edades tempranas, finalmente realizaron un guion de radio para su difusión.

Con las actividades realizadas se considera que se logran los aprendizajes esperados y se fortalece el desarrollo de las competencias digitales, resaltando el hecho de que realizaron investigaciones con uso de las TIC, debatieron sobre temas relevantes y de interés para su contexto, analizaron videos e información escrita, escribieron y registraron sus resultados desarrollando sus habilidades digitales mediante el uso de aplicaciones diversas. El uso de la rúbrica permite a los alumnos conocer los aspectos a evaluar, en consecuencia, se motivan para trabajar y alcanzar los mejores niveles de desempeño, para ello lograron integrarse para realizar trabajo colaborativo. Para el docente, las herramientas TIC empleadas para el aprendizaje en el aula, ofrecen una alternativa para acceder a información, crear materiales integradores y favorecer el desarrollo del pensamiento complejo de sus alumnos.

Discusión

Los resultados se analizan a partir de registros de observación durante la práctica, así como algunas entrevistas a los alumnos sobre lo aprendido con el uso de las TIC. Con el registro de observación se identifica que los estudiantes se apropiaron de diversos conocimientos al realizar la investigación en internet y al compartir con sus compañeros se enriquece el conocimiento. Se identifican tres categorías de análisis:

La planificación didáctica y la evaluación formativa: dentro del proyecto basado en los Planes y Programas de Estudios del 2018 para educación primaria, específicamente en sexto grado, demuestra un enfoque integral que va más allá de la mera instrucción académica. Se resalta el uso de la lengua hñähñu en los diálogos de los alumnos, lo cual no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también reconoce y valora los saberes comunitarios arraigados en la cultura local. Esta inclusión no solo fortalece la conexión entre el contenido curricular y la realidad de los estudiantes, sino que también promueve una visión más amplia y significativa del aprendizaje. La evaluación formativa, basada en una rúbrica que abarca el trabajo colaborativo, el logro de objetivos de aprendizaje y el uso efectivo de las TIC, resulta esencial para mejorar la participación activa de los alumnos. Al dar a conocer la rúbrica con claridad, se les brinda la oportunidad de autorregular su aprendizaje y mejorar constantemente su desempeño.

Desde el enfoque sociocultural propuesto por Dubois y Cortés (2005 citado en Padilla de la Torre & Patiño 2020), se teoriza que la planificación y evaluación formativa van más allá de un proceso técnico. Consideran las TIC como herramientas culturales que permiten la construcción de conocimientos mediante la interacción social y la reconstrucción cultural. Al integrar la lengua hñähñu y las prácticas locales en la planificación didáctica, se fomenta

un ambiente en el que los estudiantes pueden no solo adquirir conocimientos académicos, sino también conectar con su entorno cultural y social de manera significativa.

El enfoque de pensamiento complejo en la planificación: desde la teoría del Pensamiento Complejo de Morin (2022), se destaca la importancia de considerar la complejidad y la interconexión de los fenómenos en la educación. Este enfoque reconoce que los problemas no pueden ser comprendidos de manera aislada, sino que requieren una visión holística e integradora que tenga en cuenta múltiples perspectivas y disciplinas. Al aplicar el enfoque de pensamiento complejo en la planificación didáctica, se busca integrar diferentes áreas del conocimiento y abordar problemáticas desde diversas perspectivas. Esto se alinea con la teoría de Morín, ya que promueve una comprensión más profunda y completa de los temas tratados. La capacidad de los alumnos para analizar y resolver problemas desde múltiples perspectivas refleja una comprensión más holística e integradora, característica del pensamiento complejo. Esto les permite desarrollar habilidades críticas, creativas y analíticas, fundamentales para enfrentar los desafíos del mundo actual de manera efectiva.

Desarrollo de Habilidades Digitales y Colaboración: se destaca la importancia de equipar a los estudiantes con habilidades digitales, especialmente en entornos rurales donde la conectividad puede ser limitada. La creación de guiones para programas de radio, como se describe en la categoría, implica utilizar internet para investigar y fomentar un uso crítico de la información, lo cual es fundamental para el desarrollo de competencias digitales. Además, se enfatiza la colaboración entre estudiantes para elaborar los guiones y producir programas de radio. Esta colaboración no solo fortalece las habilidades sociales y de trabajo en equipo, sino que también amplía las perspectivas al integrar ideas y conocimientos de diferentes participantes. En cuanto a la motivación intrínseca, según Ryan y Deci (citado en Orbegoso, 2016), esta surge cuando los estudiantes experimentan autonomía, competencia y relaciones positivas en sus actividades. En el proyecto con TIC descrito, los comentarios y la participación activa de los estudiantes muestran un alto nivel de motivación intrínseca, lo cual es esencial para un aprendizaje significativo y duradero.

Al teorizar los resultados desde estos enfoques teóricos contemporáneos, se comprende mejor cómo las experiencias educativas con TIC influyen en el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, especialmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. La combinación de habilidades digitales, colaboración y motivación intrínseca enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital y globalizado actual.

Al analizar las experiencias de la clase, los niños expresan comentarios como: “ahora ya sé cómo identificar, páginas con información verdadera”, “es interesante grabarte y escucharte con la aplicación del podcast”, “ojalá la gente escuche la información que dimos en la radio”. Cuando ellos realizan las actividades con los interactivos se dan cuenta que también ellos son protagonistas y muestran interés al trabajar colaborativamente; asimismo, se vieron motivados al conocer aplicaciones nuevas que usaron para su propio aprendizaje, comprendieron el orden temporal de los acontecimientos que se suscitaron en un periodo de tiempo; ubicaron causas y consecuencias del embarazo e hicieron un guion de radio para dar a conocer lo que aprendieron, realizaron investigaciones, debatieron el interés propio, analizaron videos, escribieron y registraron sus resultados.

Como se observa, las entrevistas revelan no solo el impacto positivo en la adquisición de habilidades digitales y el interés por el trabajo colaborativo, sino también la manifestación de una genuina motivación entre los estudiantes al convertirse en agentes de cambio a través de la radio. La diversidad de actividades realizadas no solo fortaleció su comprensión sobre el embarazo precoz, sino que también consolidó su capacidad para abordar temas complejos de manera integral, evidenciando el éxito del proyecto en enriquecer tanto su aprendizaje como su participación activa en la comunidad.

Este proyecto es resultado del trabajo colaborativo que realizan los docentes integrantes del Cuerpo Académico En Consolidación “Interculturalidad y Tecnologías de la Información y Comunicación”, de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, en el Estado de Hidalgo, al brindar acompañamiento a los estudiantes-docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, por lo que se reconoce la participación en el desarrollo del proyecto a Sara Idalid Penca Huizache.

Conclusiones

La innovación en la práctica docente se materializa a través de la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en el entorno de la escuela primaria indígena bilingüe, representa un paso significativo hacia la modernización y mejora de los procesos educativos en comunidades marginadas. La adopción de un software interactivo no solo brinda a los estudiantes herramientas para el aprendizaje autónomo, sino que también fomenta la interacción y colaboración entre pares, enriqueciendo así la dinámica del aula.

Un aspecto fundamental de esta innovación radica en la conexión con problemáticas del contexto local. Al abordar problemáticas específicas de la comunidad, se logra una integración más profunda de los conceptos académicos con la vida cotidiana de los estudiantes.

Esto no solo refuerza la importancia de la educación, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento complejo al plantear situaciones concretas que desafían a los niños a resolver problemas de manera creativa y crítica.

La introducción de las TIC no solo se limita al ámbito académico, sino que también tiene el potencial de abrir ventanas hacia el mundo exterior. Facilita el acceso a recursos educativos globales y fomenta una mayor conciencia cultural y social. Sin embargo, es imperativo abordar los desafíos relacionados con la brecha digital y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprovechar estas herramientas.

La innovación a través de las TIC en las escuelas primarias indígenas no solo transforma la dinámica de enseñanza y aprendizaje, sino que también sienta las bases para una educación inclusiva, contextualizada y orientada hacia el futuro. Este enfoque no solo cambia la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalece las comunidades indígenas al dotar a las nuevas generaciones de habilidades esenciales.

Para optimizar la implementación de las TIC en las escuelas primarias indígenas, se recomienda enfocarse en fortalecer la autorregulación del aprendizaje, aumentar la conciencia intercultural, abordar la brecha digital de manera inclusiva y revisar constantemente los métodos de evaluación para asegurar la efectividad y la integralidad del proceso educativo. Estos cambios pueden tener un impacto significativo en la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y en la construcción de una educación más inclusiva, contextualizada y centrada en el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Referencias

- Arrieche, M. (2018). Gestión Docente en el Contexto de la Educación Primaria Venezolana. *Revista Científica, Revista arbitrada multidisciplinaria de investigación socioeducativa*, 3(7), 354-373.
- Avendaño, V. (2020). Uso de TIC en la Educación Primaria Indígena Multigrado de Comunidades del Sur de México. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 17(1), 71-83.
- Castañeda, L., Salinas, J., & Adell-Segura, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 241-268
- Centro de Especialización en Gestión Pública. (2020, 26 noviembre). ¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje? - CEGEP. CEGEP. <https://cegepperu.edu.pe/como-funciona-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
- Céspedes, R., & Ballesta, J. (2018). Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación: Desarrollo profesional docente y competencias digitales. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 45-58.

- Escobar, M., Sanhueza, S. & Friz, M. (2018). Uso de estrategias tecnológicas en educación: una comparación entre biología y educación física. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 483-504.
- Gómez, M. (2017, septiembre 28). ¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje? Comunidad eLearning Masters, edX. <http://elearningmasters.galileo.edu/2017/09/28/proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- López, E. (julio, 2020). TICs y pueblos indígenas. ¿Y si hablamos de igualdad? Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/culturas-milenarias-y-tic/>
- Meneses, G. (2017). El proceso de enseñanza aprendizaje: el acto didáctico. *Interacción y Aprendizaje en la universidad*. (31-65), Universidad Rovira i Virgili.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Morin, E. (2022). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. XXI siglo veintiuno Editores.
- Orbegoso, A. (2016). La Motivación Intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. Universidad Privada del Norte. Perú. DOI: 10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93
- Padilla de la Torre, M., & Patiño López, M. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo social: una propuesta metodológica. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 0(18). doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n18.432>
- Pastora A. & Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76.
- Rodríguez, H., & Zubillaga, A. (2020). Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación? Colección: Diálogo Educativo. ANELE-REDE.
- Rubio-Hernández, M., & Llorente-Cejudo, M., (2022). Educación y Cultura Digital: Escenarios de Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. [Education and Digital Culture: Learning Scenarios in the Knowledge Society].
- Sandoval, E. & Montoya, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, (19)75, 1-28.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan y programas de estudio de educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Agenda Digital Educativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sbsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Capítulo 31. Las percepciones de los docentes de educación normal sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y su generación dentro de la práctica educativa.

Maricela Guadalupe Barba Corona
Delia Delgadillo Iñiguez
Irma Lorena Medina Aragón
Cinthya Castañeda Muñoz

Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.31

Resumen

El objetivo es analizar las percepciones de los docentes de educación normal sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y su generación dentro de la práctica educativa, es un informe parcial de corte cualitativo, orientado por un método fenomenológico con alcance descriptivo. Como instrumento para recolectar información se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas, arrojando resultados que señalan que los AVA son espacios de interacción y que las demandas del contexto actual implican la formación de nuevas generaciones en el ámbito digital.

Palabras clave

Ambientes Virtuales de Aprendizaje, percepción docente, práctica docente

Introducción

Los constantes cambios generados en la educación actual exigen la generación de ambientes de aprendizaje de calidad, siendo el docente el principal facilitador de la construcción y exploración de múltiples representaciones y perspectivas, que favorezcan en los futuros docentes, su inmersión en un contexto para el aprendizaje apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscando con ello, la formación y el aprendizaje de aspectos, tales como representación de contenidos, realización de actividades, interacciones profesor–estudiantes y estudiante–estudiante, además de estrategias para la evaluación de los aprendizajes.

El uso y la apropiación de las TIC en educación se hacen cada vez más necesarias para establecer los nexos entre pedagogía y tecnología, como lo mencionan Díaz et al. (2011), en la actualidad el conocimiento digital juega un papel muy importante, específicamente en la educación; TIC posibilitan la puesta en práctica de estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, por lo que, Suárez et al. (2019) mencionan que la formación en competencias del siglo XXI tiene como pilar fundamental las TIC, que fomentan el desarrollo de estudiantes investigativos, líderes con pensamiento crítico y ético, que aporten a la sociedad desde todos los campos del saber.

El plan y programas de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, establece que es necesaria la generación de espacios donde se puedan promover procesos de inclusión, igualdad, interculturalidad crítica y de aprendizaje permanente, es por ello, que resulta primordial que el docente del curso pueda conocer y analizar las características de sus estudiantes, de tal manera que el planteamiento de propósitos sea significativo y enriquecedor, así como, la selección de las metodologías didácticas, los recursos tecnológicos y los medios digitales acordes al contexto educativo donde se desarrollará el acto educativo. (SEP, 2022).

Por lo antes expuesto, es que se busca conocer las percepciones que tienen los docentes sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) con la finalidad de analizar la importancia y utilidad que les dan dentro de su práctica docente, buscando fortalecer el desarrollo de sus cursos e impactar en los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, ya que como lo menciona Pérez y Ricardo (2021) “las tecnologías son un recurso motivador para el aprendizaje que vincula directamente a los estudiantes” (p. 279), lo anterior, permitirá identificar las necesidades de formación de los docentes de la escuela normal en la que se realizó esta investigación, para la mejora de su práctica docente y su desarrollo profesional.

Para llevar a cabo la presente investigación se plantearon algunos cuestionamientos que guiaron el camino a seguir, ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la escuela normal sobre los AVA?, ¿Qué elementos toman en cuenta para generar un AVA?, ¿Qué herramientas utilizan para la generación de los AVA? Por lo anterior, se presenta el objetivo general que guía la investigación analizar las percepciones de los docentes de la escuela normal experimental “Mtro. Rafael Ramírez” del ejido nuevo león en la licenciatura en educación primaria sobre los AVA y su generación dentro de la práctica educativa.

Revisión de la Literatura

La ciencia y la tecnología han avanzado a pasos agigantados y se han integrado a distintos sectores de la sociedad, la educación no ha quedado fuera de ello. Lo anterior, ha propiciado distintas formas de relacionarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que se convierte en un reto para el docente, al incorporar a su práctica educativa una diversidad de estrategias y recursos que permitan la generación de ambientes de aprendizaje en las aulas de clase.

El diccionario de la Real Academia Española (2022) define el término ambiente como el “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, una colectividad o una época”, mientras que para Castro (2019) estos resultan esenciales para el logro de los propósitos de la educación, un espacio y tiempo dinámicos en el que los individuos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, lo cual lleva a pensar que el espacio debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones, y no solo este, sino todas las prácticas que en él tienen lugar, es ahí cuando se requiere que el docente, lo transforme y exista coherencia entre su discurso y su actuar.

Mientras tanto Téllez (2014) establece que más allá de considerar solo el espacio físico, permite pensar en el ambiente que actúa con el ser humano y lo transforma, por tanto, se debe tener en cuenta la organización espacial, las relaciones entre personas, con los objetos, los roles y criterios establecidos, y las actividades que en él se realizan.

Lo anterior, presenta un reto para los docentes al construir escenarios donde se logre captar el interés de los alumnos, y que además se logren los aprendizajes, en este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2010), establece que, el ambiente de aprendizaje es aquel que permite que el desarrollo de los estudiantes crezca en calidad, lo que implica, que los docentes diariamente creen escenarios pedagógicos para enseñar a aprender, reconociendo saberes previos de los estudiantes, la construcción de conocimientos y la resolución de problemas en los contextos en que ellos se encuentran, mientras que, Great Schools Partnership

(2013), propone que, un ambiente de aprendizaje es la forma en la que interactúan los individuos y la manera en la que los docentes diseñan sus clases.

Carranza et al.(2016) establece una tipología de ambientes de aprendizaje que describe como un conjunto de escenarios posibles de aprendizaje, el primero refiere al paradigma del ejercicio, en el cual, se acepta más o menos explícitamente que la resolución de ejercicios, es el método para aprender un tópico determinado, el segundo denominado escenario de investigación, se define como una situación particular que tiene la potencialidad para promover un trabajo investigativo o de indagación, por último, en un buen ambiente de aprendizaje se utilizan herramientas que son todos los instrumentos empleados para realizar las actividades desde los útiles escolares de un alumno y los presentes en el aula (pizarrón, tiza), hasta el lenguaje necesario para comunicarse entre los actores, además, las tecnologías de la información y la comunicación.

En la actualidad, es común hablar de ambientes de aprendizaje, ya que estos permiten interactuar entre el docente, alumno y aprendizaje, basándose en la tecnología, pues han logrado dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Con base en lo anterior, Montoya et al. (2023) plantean que los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) son el “contexto donde los elementos que conforman el aula, interactúan e intercambian información con el fin de construir conocimiento, basando su acción en una serie de reglas, todo ello, logrado por la mediación de herramientas informáticas” (p.4). Lo que permite pensar en los avances tan cambiantes en un mundo globalizado que ha provocado la tecnología, y que han modificado la relación de la enseñanza aprendizaje permitiendo una relación muy estrecha de los jóvenes para con la tecnología, lo que implica retos para los docentes, como plantea Castro (2019) un maestro deber ser capaz de crear ambientes significativos y planificar el proceso tan importante que ahí va a dar lugar, tener claridad en cada estrategia empleada y que conozca con certeza el propósito de usarla.

Como establece (CEPAL-UNESCO, NACIONES UNIDAS, 2020; p.13), “el profesorado cuente con competencias para usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en su práctica profesional para disponer de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado”

Puesto que los AVA constituyen una nueva forma de tecnología educativa y ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo. (UNESCO, 2008), lo que implica que el docente a partir de esa misma estructura y atributos tecnológicos debe realizar modificaciones internas de sus pensamientos y estrategias de enseñanza. Es decir, el docente requiere de una revisión crítica sobre su prác-

tica docente, replantearse la forma de trabajar en el grupo a través de la implementación de nuevas estrategias innovadoras que provean en los alumnos herramientas que les permitan una participación activa donde adquieran nuevos conocimientos. En este sentido, el plan de estudios de educación normal para licenciados en educación primaria 2022 establece en uno de sus propósitos que los contenidos estarán encaminados para que la comunidad estudiantil pueda distinguir y aprovechar las tecnologías digitales como medio para informar, comunicar, participar, aprender, enseñar, generar y difundir conocimiento, resultado de los procesos de formación docente, convirtiéndose en precedente para el uso didáctico de las herramientas digitales en ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos o virtuales, ya que, los avances tecnológicos ofrecen herramientas que motivan al alumno a aprender o a realizar las actividades que conducen a ello. SEP (2022, p.4)

Partiendo de que el docente tiene un rol importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos, es necesario que éste cuente con el apoyo administrativo de la Institución, puesto que, hay aspectos que no necesariamente son pedagógicos. Como plantean Wang, Sierra y Fólder (Citado en Hiraldo, 2013), solo es posible lograr una construcción social del conocimiento en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje si el profesor incentiva la interacción entre los estudiantes de modo que haya un aprendizaje entre pares, siendo necesario un seguimiento permanente a las actividades realizadas por ambos actores (docentes y alumnos), ya que, permitirá evaluar la correcta utilización de los recursos de aprendizaje, como afirma Mollo-Torrico et al. (2023) la implementación de herramientas virtuales fomenta un aprendizaje significativo y colaborativo tanto para los docentes como para los estudiantes que contribuyen a construir entornos de aprendizaje en diferentes ambientes, dinámicos, colaborativos y sobre todo participativos

Es importante considerar la formación del docente en las competencias digitales para generar ambientes de aprendizaje como indica Castro retomado de (Ministerio de Educación Nacional, 2017) quien establece que se debe fortalecer continuamente las competencias de todos los docentes, tal cual lo plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tanto al inicio como en el desarrollo de la profesión.

Lo anterior, dará pauta a dejar de lado las prácticas tradicionales de los docentes avanzando a posibilidades de innovar utilizando las herramientas que acerquen a más conocimientos, lugares y personas, salvando distancias, lo que permite hacer modificaciones en la forma de enseñanza.

Para ello, se deben considerar los elementos de los ambientes virtuales de aprendizaje propuestos por Hiraldo (2013).

a. **Infraestructura**, esta hace referencia al espacio físico o virtual donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambos espacios deben estar diseñados de manera que propicien un aprendizaje significativo a través de la integración de recursos de aprendizaje que garanticen el éxito del mismo.

b. **El Currículo**, este elemento se refiere a los contenidos disciplinares que se trabajarán en todo el proceso formativo. Estos contenidos de aprendizaje son propuestos por la Institución, tomando en cuenta una serie de necesidades sociales y laborales y orientados al desarrollo de conocimientos, actitudes y valores en los alumnos.

c. **Planificación del proceso de aprendizaje**. Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda desarrollarse con éxito, es necesario contar con una adecuada planificación ya que ésta contempla la forma como se va a realizar el proceso y el tiempo en el cual se va a propiciar.

d. **La Comunicación**, Es uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje que se da entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí.

e. **Evaluación de los aprendizajes**, Es el proceso que se realiza para medir el nivel de competencia que ha desarrollado el alumno en función a los objetivos de aprendizaje propuestos. La evaluación es de carácter sistémica y se da en todo el proceso. (p.4)

Metodología

El presente trabajo es un informe parcial de investigación, el cual, está orientado por un enfoque cualitativo, desde el planteamiento de Hernández et al. (1991) “La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). Por lo tanto, este informe parcial busca rescatar desde la voz de los docentes de la escuela normal las percepciones que tienen sobre el concepto de ambientes aprendizaje virtuales, las dificultades y retos que han enfrentado en la generación de ambientes de aprendizaje virtuales y cómo los han atendido.

Atiende a un estudio con alcance descriptivo, retomando a Hernández et al. (1991) “Estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice”. (p.92) por lo que a través de los estudios descriptivos se pueden hacer caracterizaciones de los fenómenos, en este caso los participantes brindaron información, la cual permitió analizar la forma en que perciben los ambientes virtuales de aprendizaje, además de conocer cómo las han utilizado dentro de las asignaturas que imparten en la escuela normal donde se realizó el presente trabajo de investigación, buscando

con ello, el diseño de estrategias de atención para el fortalecimiento de su práctica docente y el logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

El estudio se apoya del método de interpretación fenomenológico, este método, desde la perspectiva de Álvarez - Gayou (2005), 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.

Dentro de la fenomenología podemos encontrar enfoques en este caso se hizo uso de la fenomenología empírica la cual se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes. El analista hace a un lado —en la medida de lo posible— sus experiencias para visualizar una nueva perspectiva del fenómeno o problema bajo estudio. (Hernández et al.,1991).

El contexto en el que se realizó, ésta primera etapa de la investigación es la Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez” la cual, es de sostenimiento federal, pertenece al sector público, está ubicada en un contexto rural en el Ejido Nuevo León, en el valle de Mexicali, B. C.

En cuanto a los participantes, se tomó en cuenta a docentes de base de la misma escuela, el proceso de selección fue por invitación abierta, logrando la participación de 14 de ellos, los voluntarios compartieron sus experiencias en la comunidad normalista.

Como técnica de recolección de la información se diseñó y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, haciendo uso de la herramienta Google Forms, con la finalidad de identificar las percepciones de los docentes de la escuela normal respecto al concepto que tienen sobre los ambientes virtuales de aprendizaje y los aspectos que rescatan de su práctica docente. El cuestionario se conformó de categorías de análisis, encaminadas a rescatar las percepciones que los docentes tienen respecto al tema, así como a identificar los retos que han enfrentado en la generación de los AVA desde su práctica docente y cómo los han atendido.

La validación del cuestionario se llevó a cabo por un grupo de cinco expertos que se reconocen por su conocimiento sobre el tema y trayectoria en el ámbito educativo, tienen como características que trabajan en la escuela normal contando con 10, 16, 16, 20 y 25 años de experiencia. Con base en los resultados obtenidos, se realizaron ajustes en el instrumento previamente establecidos, siendo el indicador principal el de mejorar la redacción de la guía de preguntas para obtener una mejor comprensión de los mismos. Una vez corregido se procedió a aplicarlo.

Resultados

Una vez concluido el proceso de análisis e interpretación de la información, se procedió a presentar la información organizada en categorías las cuales refieren a las percepciones de los ambientes virtuales de aprendizaje, características y elementos que identifican a los AVA, estrategias implementadas, los retos y dificultades, así como necesidad que tienen de formación en este tema.

Desde la categoría de las percepciones, respecto al concepto de ambientes virtuales de aprendizaje, el total de los docentes coinciden en que es un espacio virtual de interacción que permite tanto a los maestros como a los estudiantes adquirir y compartir aprendizajes y conocimientos.

En cuanto a las características que deben de considerarse en los AVA, la mayoría de los participantes externaron que estos requieren del internet para su desarrollo, dominio de las tecnologías, plataformas digitales, software, apps, uso de materiales didácticos, además, del interés por aprender de los participantes, ser dinámicos, con respeto, comunicación y trabajo colaborativo, respecto a los elementos que debe de contener un AVA, los encuestados comentan que, los sujetos son una pieza importante, en este caso, docente – alumno, además de la conexión-red de internet, además coinciden en que las plataformas y las apps son herramientas que permiten un óptimo desarrollo de las actividades del proceso enseñanza - aprendizaje, contar con un plan de trabajo estructurado que permita hacer ajustes ante necesidades que se presenten, recibir orientación y acompañamiento de mediadores, contar con materiales, considerar las formas de trabajo sincrónicas y asincrónicas.

En la categoría generación de ambientes de aprendizaje, dos profesores externaron que no generan AVA, mientras que los doce restantes comparten que sí los generan, y que sus prácticas se basan en los conocimientos con los que cuentan, reflexionando sobre sus habilidades básicas y mientras que otros, cuentan con habilidades más avanzadas. Se observa que, debido a las demandas del contexto actual, la formación de las nuevas generaciones en el ámbito digital, el acceso a dispositivos digitales y el uso de plataformas son herramientas digitales básicas que merecen un espacio en el ámbito educativo.

En la forma en que generan los AVA, la mayoría de los participantes comentaron que se apoyan de Classroom y WhatsApp, videos, y juegos interactivos, utilizando, además, los dispositivos electrónicos para la búsqueda de información.

La mayoría de los docentes han enfrentado algunas dificultades y retos, de los cuales comparten que, la motivación de los estudiantes es uno de los mayores retos que han en-

frentado, así como, la apatía, desinterés, y en algunos casos la infraestructura, además, el mantener la atención y lograr la participación de los alumnos durante las sesiones. De igual forma, han buscado solucionar estas situaciones a través de la búsqueda de estrategias, trabajo colaborativo con colegas, rediseño de actividades propuestas.

En cuanto a las mayores dificultades enfrentadas, coinciden en las formas de organización, llegar a acuerdos, tolerancia para el trabajo en equipo, problemas con el internet, equipo y conectividad, además, de no contar con las habilidades por parte de algunos maestros y estudiantes en el uso de plataformas.

Por último, se les cuestionó sobre la necesidad que tienen de formación para la generación de los AVA, al respecto la mayoría de los docentes comparten información relevante para el fortalecimiento de sus habilidades digitales, como lo son; capacitación en herramientas digitales, fortalecer el trabajo colegiado, diseño de actividades de aprendizaje, habilitación en diferentes herramientas, páginas o plataformas virtuales, y aunque no es parte formativa, pero influyen en gran medida en la formación que reciben los estudiantes, los docentes coinciden en que se debe de contar con espacios y equipo tecnológico adecuado para favorecer la generación de AVA.

Discusión

Desde la postura de Montoya et al. (2023) los (AVA) son el contexto donde los elementos que conforman el aula interactúan e intercambian información con el fin de construir conocimiento, basando su acción en una serie de reglas, todo ello, logrado por la mediación de herramientas informáticas”. (p.4) da la pauta para hacer las siguientes reflexiones:

Los docentes coinciden en que es una forma de interacción virtual, la mayoría tiene disposición para generar espacios virtuales que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Aun cuando se ha avanzado en el uso de la tecnología para generar AVA, todavía queda camino por recorrer, puesto que existen profesores que consideran que no cuentan con las habilidades suficientes para utilizar las herramientas digitales, lo que, limita la generación de esos espacios, por lo que resulta necesario que “el profesorado cuente con competencias para usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en su práctica profesional para disponer de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado” (CEPAL-UNESCO, NACIONES UNIDAS, 2020; p.13), para lograr generar ambientes donde se privilegie el proceso enseñan-

za aprendizaje, aun cuando afirman contar con conocimientos para fortalecer ambientes de confianza a través del respeto y seguridad para el desarrollo del trabajo que en los cursos se demandan.

Conclusiones

Partiendo del objetivo general el cual es analizar las percepciones de los docentes de educación normal sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y su generación dentro de la práctica; se concluye que:

Los docentes perciben los AVA como un espacio virtual de interacción que permite tanto a los maestros como a los estudiantes adquirir y compartir aprendizajes y conocimientos.

Las herramientas que utilizan los docentes para generar ambientes virtuales de aprendizaje son el Classroom, WhatsApp, videos y juegos interactivos, además, de los dispositivos electrónicos como la computadora y el celular principalmente para la búsqueda de información.

La motivación en los estudiantes es uno de los mayores retos a los que se han enfrentado los maestros, la apatía, desinterés, y en algunos casos aspectos de la infraestructura, así como, mantener la atención y lograr la participación de los alumnos durante las sesiones, así como las formas de organización, llegar a acuerdos, tolerancia para el trabajo en equipo, problemas con el internet, equipo y conectividad, aunado a ello, como lo plantea Mollo-Torrico et al. (2023) la implementación de herramientas virtuales fomenta un aprendizaje significativo y colaborativo tanto para los docentes como para los estudiantes que contribuyen a construir entornos de aprendizaje en diferentes ambientes, dinámicos, colaborativos y sobre todo participativos; otro reto es el no contar con las habilidades por parte de algunos maestros y estudiantes para el uso de plataformas, resultan de gran relevancia poner puntual atención a los aspectos de infraestructura y equipamiento de la institución para que estos, no sean un obstáculo para lograr la generación de los AVA buscando con ello, alcanzar un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso.

Se requiere continuar con la generación de espacios colegiados que permitan a los docentes, compartir las experiencias de diseño de actividades de aprendizaje a través de diversas herramientas que fomenten la generación de ambientes de aprendizaje virtuales.

Que, en colegiado, se favorezca la inclusión digital de alumnos y maestros mediante la enseñanza sincrónica y asincrónica logrando que las clases sean más dinámicas, ya que, esto

permite romper las barreras de tiempo y espacio que existen en una educación tradicional y posibilitan las dinámicas del mundo moderno.

Es importante buscar los medios para promover la habilitación en las diferentes herramientas digitales. Dado que en el Plan y programas de estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria establece que los alumnos deben contar con las herramientas digitales en ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos o virtuales.

Considerar espacios y equipo tecnológico adecuado dentro de la institución para favorecer la generación de AVA en diferentes horarios, lo que, permite estudiar a su propio ritmo sin importar en donde se encuentren.

Concientizar a los docentes de la importancia de la generación de AVA como una interacción y aprendizaje que permite el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso del futuro licenciado en educación primaria, generando para los estudiantes un fácil acceso a la información sin depender de un espacio específico y con libertad del uso del tiempo.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/I23456789/3750>
- Carranza, P; Sgreccia, N; Quijano, T y Goin, M. (2016). *Ambientes de Aprendizaje y Proyectos escolares con la comunidad*. Revista Latinoamericana de Etnomatemática. <https://www.redalyc.org/journal/2740/274048277001/274048277001.pdf>
- Castro, F. M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-89322019000200040&lng=es <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>
- CEPAL-UNESCO, NACIONES UNIDAS (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID-2019. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Díaz, J., Pérez, A. y Florido, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. *Cultivos Tropicales*, 32(1), 81-90
- Great Schools Partnership. (2013). *Learning Environment*. Obtenido de *The Glossary of Education Reform*: <http://edglossary.org/learning-environment/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hirald, T. R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *Edu-tec*. Costa Rica http://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Ambientes de Aprendizaje. Colombia. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.htm>
- Montoya, P.L.A, García S. J.J., González C.A(2023). Ambientes virtuales de aprendizaje en proyectos de comunicación y medios en la escuela de suboficiales y Nivel Ejecutivo “Gonzalo Jiménez de Quesada” Policía, Colombia. Revista Internacional de Tecnología Ciencia y Sociedad. <https://journals.eagora.org/revTECHNO/article/view/4793/3097>
- Mollo-Torrico, J. P., Lázaro-Cari, R. R., Crespo-Albares, R. (2023). Implementación de nuevas tecnologías de información y comunicación para la Educación Superior: Revisión Sistemática. Revista Ciencia & Sociedad, 3(1), 16-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8746785>
- Pérez, W. & Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278 – 300. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10716#page=1>
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. <http://www.rae.es/recursos/drae>.
- SEP (2022). *Plan de estudios de licenciados en educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Suárez, U., S. L., Flórez A., J. y Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*. (10), 33-41.
- Téllez, N. (2014). *Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n3/e3.html>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*, Londres: UNESCO. <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.

Capítulo 32. Recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias empleados por docentes egresados de la escuela normal de Chalco.

Edith Castañeda Mendoza
Alejandra Meza Andrade

Escuela Normal de Chalco

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.32

Resumen

El CAEC ENCHAL-1-CA plantea un estudio de tipo cualitativo con enfoque descriptivo, realizado con docentes egresados de la Escuela Normal de Chalco, ENCH, particularmente de las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidades en Biología, Física o Química, que laboran en la zona oriente del estado de México impartiendo la asignatura de Ciencias. En esta investigación se presentan los tipos de recursos didácticos y la frecuencia de uso que, 281 docentes en servicio egresados de la ENCH emplearon al volver a las clases presenciales después del confinamiento obligado echando mano de recursos impresos, digitales, así como materiales y sustancias en actividades experimentales para fomentar que los estudiantes expliquen, conozcan y descubran el mundo que los rodea como lo sugieran planes y programas de la enseñanza de las ciencias.

Palabras clave

Docencia, Educación básica, Educación secundaria, Enseñanza de las ciencias, Recursos didácticos

Introducción

El presente estudio, surge en el marco de la intención de la educación básica de formar ciudadanos más competentes para enfrentar los retos de un mundo cada vez más interconectado con problemas que atañen a toda la humanidad, así, para conocer y explicar la realidad se requiere entender cómo opera la ciencia.

Crear conocimiento a través de la ciencia nos permite encontrar soluciones a los desafíos económicos, sociales y ambientales de hoy (...). Sabiendo que ningún país puede alcanzar el desarrollo sostenible por sí solo, la cooperación científica internacional contribuye, no solo al conocimiento científico, sino también a la construcción de la paz. (UNESCO, 2023, p.1)

Al aperturarse las escuelas y otros lugares de aprendizaje en condiciones de seguridad en tiempos pospandémicos, se dio paso a un proceso integrador y participativo de todos los actores escolares. En este escenario los docentes se enfrentaron a nuevas realidades que implicaron otorgar prioridad a los aprendizajes de los alumnos.

Por lo anterior, el Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) de la Escuela Normal de Chalco “Formadores del Pensamiento Científico” ENCHAL-CA-1, participó en la segunda investigación de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), de la cual se obtiene la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022 que contiene las respuestas enviadas por 326 docentes de educación secundaria, los cuales respondieron un cuestionario en modo formulario electrónico diseñado por la RELEN titulado “MXN-ENCHA01® Retos y herramientas de docentes de educación básica y media” (RELEN, 2022).

Al revisar los folios enviados se identificó, que 281 docentes egresados de la ENCH imparten las asignaturas de Ciencias (Biología, Física o Química) en educación secundaria en la zona oriente en el estado de México. Además de identificar los datos relacionados con la asignatura que imparten, surgió la pregunta ¿Qué tipo de recursos didácticos emplean los docentes egresados de la ENCH para la enseñanza de las Ciencias en el postconfinamiento? entendiendo que el regreso a clases presenciales planteó sus propios desafíos a la clase de los maestros, que la diversidad de recursos didácticos no podía ignorar los recursos tecnológicos que por meses se volvieron la mejor opción para aprender.

Revisión de la Literatura

La educación, entendida como un espacio de formación sin fronteras de tiempo y espacio, se interrelaciona constantemente a partir de acuerdos internacionales y nacionales. En el caso de la educación secundaria, las escuelas:

(...) preparan a los estudiantes para alcanzar el perfil de egreso de la educación básica. En el diseño y la implementación de las particularidades de la educación secundaria, además de observar la normatividad nacional, se toman como referentes los criterios de organismos internacionales de los que México es miembro. (SEP,2017, p. 73)

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respalda el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los estudiantes de 15 años de edad y evalúa conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias necesarios para su participación plena en la sociedad. Al evaluar conocimientos relacionados con las Ciencias, se debe considerar que la ciencia “es un proceso de producción de conocimientos, presume que las cosas y acontecimientos en el universo ocurren en patrones consistentes que pueden comprenderse por medio del estudio cuidadoso y sistemático” (AAAS, 1999, p. 2), planteamientos que los docentes de educación secundaria deben tomar en cuenta para la orientación de los conocimientos relacionados con Biología, Física y Química, sin embargo, se ha detectado que muchos maestros no cumplen con los requerimientos básicos de preparación en ese campo, ya que su formación no es en el área de las Ciencias, un ejemplo de ello es tal como lo plantea el informe de PISA (2018) al especificar que en las instituciones educativas contratan y asignan docentes que no cuentan con un perfil específico para la enseñanza de las ciencias, por su parte, los profesores de ciencias que ejercen en su área tienen cargas abrumadoras que hacen casi imposible un buen desempeño, además, hay escuelas donde por escasez de personal docente la enseñanza se ve obstaculizada. (p. 1 y 2).

Un segundo documento relacionado con la educación es la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), orientada a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

La agenda plantea diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, cuyas metas de educación plantean la cobertura total de la educación secundaria; priorizar las competencias de lectura, escritura y aritmética; eliminar las diferencias de género y garantizar las condiciones de igualdad; adoptar estilos de vida sostenible; promover y ejercitar los derechos humanos, la cultura de la paz, la ciudadanía mundial, y valorar la diversidad cultural en ambientes inclusivos y eficaces (SEP,2017, p. 72).

No está demás orientar una revisión analítica a las recomendaciones que dan órganos internacionales respecto a la formación y desempeño docente como lo son: UNESCO, (2010) Recomendaciones UNESCO. UNESCO, México; BM, (2007) Las recomendaciones del BM

para México. FLACSO; México; ANUIES, (2012) Documento ANUIES; Región Centro-Occidente. México y OCDE, (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE; para mejorar la calidad de la educación. México, particularmente en el área de Ciencias.

Por otro lado, los planes de estudio actuales en Ciencias para educación básica han dejado de lado lo esencial en las ciencias, algunos contenidos se enseñan una y otra vez con detalle de manera innecesaria, olvidando la encomienda de aplicar con determinación recursos, liderazgo y tiempo. Hay que dejar de centrarse en las respuestas y volver a la investigación para la comprensión y explicación encaminados a una formación científica.

Antes de la pandemia se reconocía que era necesario comprender la naturaleza de la Ciencias como un aspecto que constituye el quehacer científico, contar con los conocimientos básicos acerca del mundo desde la perspectiva de la ciencia, y el establecimiento de hábitos mentales para una formación científica, la adquisición de conceptos y principios clave de las ciencias y el favorecimiento del razonamiento científico. No obstante, con la pandemia provocada por la COVID-19, el reto para los docentes de educación básica giró en torno al desarrollo de nuevas habilidades, además de la adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos de los estudiantes, pasando de lo presencial a lo digital, “la priorización y adaptación de los contenidos, pero sobre todo el uso de apoyos y recursos para el aprendizaje en línea, abriendo las múltiples alternativas de los recursos para la docencia” (Instituto para el futuro de la educación, s/f, párr. 4).

Resulta pertinente identificar qué tipo de recursos didácticos emplean los docentes de Ciencias una vez que se inician las clases presenciales después del confinamiento obligado y de atender en línea a sus estudiantes, por eso este estudio toma en cuenta que “los recursos didácticos, materiales didácticos o auxiliares didácticos son cualquier tipo de soporte material o tecnológico que facilita o propicia el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Equipo editorial Etecé, 2021, párr.1), que además son empleados por los docentes en instituciones pedagógicas o formativas, como una forma de complementar o de hacer más eficiente el trabajo en el aula.

Los docentes de educación secundaria consideran relevante la implementación de los recursos didácticos dentro del aula como herramienta de apoyo ya que estos “facilitan las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo las actividades programadas con el máximo provecho, por lo que están íntimamente ligados a la actividad y rol activo de parte del alumno.” (González, 2015, p. 15), estos recursos se presentan como un factor necesario e imprescindible para el desarrollo y logro de los aprendizajes y contenidos, pudiendo

así desarrollar plenamente todas las actividades didácticas planificadas previamente por el docente, facilitando de forma dinámica la comunicación entre profesor y alumnos.

Existe una amplia variedad de recursos didácticos, particularmente para la enseñanza de las ciencias, entre ellos se tienen los de tipo informativo como revistas, artículos, libros, etc.; de tipo experimental que corresponden a los materiales y sustancias que permiten la comprobación de la teoría, además, pueden o no estar en un laboratorio escolar; los de tipo ilustrativo y tecnológico favorecen la comprensión de un contenido porque suelen ser visuales, audiovisuales o interactivos.

De esta manera, el uso de diferentes recursos didácticos complementa las experiencias de enseñanza y se convierten en el medio para promover el aprendizaje significativo, es decir, a través de la interacción entre profesor-alumno, alumnos-actividad y alumno con su par, se favorece de una forma totalmente enriquecedora el aprendizaje. Se da cumplimiento a lo estipulado en la Ley General de Educación en el que se establece que el Estado:

(...) inculcará los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate a los efectos del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, el consumo sostenible y la resiliencia; así como la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad. (DOF, 2019, p. 4)

Se puede pensar que el docente, que promueve las Ciencias empleando recursos didácticos diversos y creativos, crea ambientes favorables para que sus estudiantes construyan su conocimiento, transformen su ambiente y se desarrollen más armónicamente con su medio ambiente. La enseñanza de las ciencias requiere de la elección o diseño y la aplicación de recursos didácticos que promuevan desde la alfabetización científica hasta el logro de habilidades científicas básicas que fomenten ciudadanos críticos y propositivos que además puedan interactuar en ambientes sustentables amigables con el medio ambiente.

Cabe mencionar que el uso de recursos para la enseñanza y para la docencia puso al descubierto una serie de desigualdades, económicas, sociales, tecnológicas, entre otras, aunadas a quienes ya desde antes fueron marginados en gran medida por la educación en la ciencia como las mujeres, las minorías étnicas y lingüísticas. Así en el post confinamiento podemos observar y ser testigos de los impactos que trajo consigo la pandemia, además de los retos y desafíos que implica la enseñanza de las Ciencias, razón por la cual, para la presente investigación se plantean como pregunta eje *¿Qué tipo de recursos didácticos emplean los docentes egresados de la ENCH para la enseñanza de las Ciencias en el postconfinamiento?*

De cara al reto que enfrenta formar ciudadanos integrales, esta investigación es pertinente y relevante porque parte de un tema de interés en educación, al indagar sobre los recursos didácticos que fueron empleados durante el postconfinamiento por los docentes de Ciencias en educación secundaria de la zona oriente del estado de México y que tienen la particularidad de ser egresados de la Escuela Normal de Chalco en las Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en Biología, Física o Química, Plan de estudios 1999. En sus reflexiones se establece la necesidad de “contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo” (LGE, 2023, p. 6).

El estudio enfatiza en la necesidad de promover el uso de recursos didácticos en las aulas de ciencias y propiciar un diálogo continuo la ciencia y la construcción de sujetos integrales, factores del bienestar y la transformación social. Los aportes del estudio son un referente fundamental para la comprensión de las prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias postconfinamiento, de igual forma pretende abrir el debate acerca de la pertinencia de uso de los recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias, su pertinencia y viabilidad en una modalidad presencial.

Es así que se plantean los objetivos que orientaron la presente investigación:

- Revisar los resultados de la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022 para obtener las categorías relacionadas con el tipo de recursos didácticos que emplean los docentes de Ciencias en educación secundaria.
- Organizar la frecuencia de uso de los recursos didácticos empleados por los docentes egresados de la ENCH y que imparten Ciencias (Biología, Física o Química) de educación secundaria.
- Analizar las diferentes categorías que se relacionan con la frecuencia de uso de los recursos didácticos considerando tipo y pertinencia de aplicación en la enseñanza de las Ciencias.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, el cuerpo académico en consolidación (CAEC) de la Escuela Normal de Chalco (ENCH), ENCHAL-CA-1, participó en la segunda investigación anual que planteó la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN). En febrero de 2022 se recibió la capacitación para realizar la aplicación de encuestas a la población de docentes de educación secundaria, particularmente a titulares de la asignatura de Ciencias (Química) que laboran en los municipios de Chalco y Valle de Chalco, en ese mismo

periodo de tiempo se entregó un oficio a la Subdirección Regional de Amecameca donde se solicitó la autorización para acceder a las escuelas secundarias a realizar el levantamiento de información, pasaron dos semanas y la solicitud no procedió.

Se tuvo que plantear una segunda alternativa para poder aplicar el cuestionario “MXN-ENCHA01 ° Retos y herramientas de docentes de educación básica y media” (RELEN, 2022) y así cumplir con el compromiso adquirido con RELEN. por lo que se toma la decisión de aplicarlo a los egresados de la ENCH que estudiaron las Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en Biología. Física o Química, Plan de estudios 1999.

El CAEC organizó 499 folios en una hoja de Excel, asignó uno por cuestionario y los distribuyó a los docentes egresados de la Escuela Normal de Chalco que fueron contactados de forma directa o por diferentes medios electrónicos (WhatsApp, correo electrónico y Facebook). Se recibieron 326 cuestionarios, cuyas respuestas las concentró el equipo de RELEN en la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022 a la cual nos permitió el acceso. Revisando las respuestas contenidas, se identifica que sólo 281 docentes egresados de la ENCH imparten Ciencias (Biología, Física o Química) en educación secundaria.

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, describimos la situación que nos interesa, evidenciando sus características; es decir, ponderamos los recursos didácticos que emplean los docentes egresados de la ENCH que imparten Ciencias en educación secundaria y que desarrollaron sus actividades durante el postconfinamiento con una nueva normalidad para el ciclo escolar 2021-2022.

La investigación se realizó con un diseño no experimental iniciando con la revisión de la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022 en el mes de agosto de 2022, centrándonos en los resultados que conformaron la sección 6. Herramientas para el diseño e implementación de actividades y recursos didácticos, identificando que los ítems que se derivaron de la pregunta base número 37. El universo de trabajo fueron los docentes en servicio egresados de la Escuela Normal de Chalco, que imparten Ciencias en la zona oriente del estado de México; el muestreo fue no probabilístico con 281 encuestados, de los cuales, 196 (73.6%) son mujeres y 85 (26.4%) son hombres, con una edad promedio de 36 años; su tiempo de servicio va desde nuevo ingreso hasta los 20 años, con un promedio de 8; por último, 188 (66.9%) cuentan con el último grado de estudios en licenciatura, 85 (30.3%) con maestría y 08 (2.8%) con doctorado.

Una vez obtenidos los datos de interés, se organizaron en dos tablas, una simple y otra de frecuencia para su análisis e interpretación. Estos resultados se describen en el siguiente apartado.

Resultados

Después de revisar la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022, se obtiene que, de 326 cuestionarios contestados sólo 281 cumplieron con los criterios de impartir la asignatura de Ciencias (Biología, Física o Química) en educación secundaria; los 45 cuestionarios restantes indicaban que se impartía una asignatura diferente a Ciencias.

El cuestionario aplicado en la pregunta base 37 hace referencia a la frecuencia de uso de los recursos didácticos y está conformada a su vez por 32 ítems de opción múltiple con las siguientes opciones de respuesta: Diario, Al menos una vez a la semana, Al menos una vez al mes, Al menos una vez al año, Casi Nunca o Nunca y, No tenía acceso a ella. Se identificaron 18 ítems que hacen referencia solo a recursos didácticos que son usados con mayor frecuencia en la enseñanza de las Ciencias, estos se muestran en la siguiente Tabla 32.1:

Tabla 32.1

Recursos didácticos que emplean los docentes de Ciencias.

RECURSO DIDÁCTICO	NÚMERO DE ÍTEM
Internet (en casa, no celular)	37a
Computadora o Laptop	37b
Tableta electrónica	37c
Ejercicios o problemas	37j
Resolución de casos reales	37l
Resolución de Cuestionarios	37m
Diseño de mapas mentales o conceptuales	37t
Investigación en libros, revistas, diccionarios, etc.	37y
Investigación en internet	37z
Creación de videos	37aa
Presentaciones de los alumnos de temas académicos	37ac
Realización de experimentos	37 af

Nota: La sección 37 pertenece al Cuestionario MXN-ENCHA01 "Retos y herramientas de docentes de educación básica y media" (RELEN, 2022)

Fuente: Elaboración propia.

Para verificar con qué frecuencia se emplean los recursos didácticos identificados, se realizó un conteo manual y después se obtuvo una frecuencia porcentual por opción de respuesta a cada ítem, la Tabla 32.2 contiene los datos obtenidos.

Tabla 32.2

Frecuencia de uso de los recursos didácticos.

ítem	Diario	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Al menos una vez al año	Casi Nunca o Nunca	No tenía acceso a ella
37a. Internet (en casa, no celular)	59.4%	25.6%	6.8%	2.3%	1.5%	4.5%
37b. Computadora o Lap Top	56.4%	28.6%	8.3%	1.5%	2.3%	3.0%
37c. Tableta electrónica	12.8%	18.0%	8.3%	6.0%	13.5%	41.4%
37j. Ejercicios o problemas	44.4%	33.1%	12.0%	3.0%	5.3%	2.3%
37l. Resolución de casos reales	29.3%	39.8%	13.5%	6.8%	6.0%	4.5%
37m. Resolución de cuestionarios	25.6%	48.1%	5.0%	6.8%	2.3%	2.3%
37t. Diseño de mapas mentales o conceptuales	24.8%	56.3%	9.0%	4.5%	3.0%	2.2%
37y. Investigación en libros, revistas, diccionarios, etc.	34.5%	45.8%	12.7%	3.7%	1.5%	1.5%
37z. Investigación en Internet	31.5%	45.8%	12.3%	4.5%	3.0%	3.0%
37aa. Creación de videos	12.0%	26.3%	19.5%	15.0%	13.5%	13.5%
37 ac. Presentaciones de los alumnos de temas académicos	20.3%	27.8%	27.0%	8.2%	7.5%	9.0%
37af. Realización de experimentos	27.8%	47.3%	19.5%	1.5%	3.0%	0.7%

Nota: Se trabajó con los resultados de la sección 37 del Cuestionario MXN-ENCHA01 “Retos y herramientas de docentes de educación básica y media” (RELEN, 2022) cuyas respuestas se concentraron en la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Existe una amplia variedad de recursos didácticos empleados por los docentes de Ciencias en educación secundaria, la Tabla 32.1 muestra aquellos recursos que fueron usados por los docentes egresados de la Escuela Normal de Chalco una vez que se regresa a la nueva normalidad después del confinamiento obligado por la pandemia provocada por la COVID-19. Entre los recursos didácticos se ubican los de tipo informativo al solicitar investigaciones en libros, revistas o diccionarios; los de tipo ilustrativo y tecnológico por ejemplo, diseño de mapas mentales o conceptuales, creación de videos, elaboración de presentaciones de temas

académicos, así como el uso de dispositivos electrónicos (celular, computadora o Laptop, tableta), por último se emplearon recursos de tipo experimental que corresponden a los materiales y sustancias para realizar experimentos, en este caso con estudiantes de educación básica de nivel secundaria en las asignaturas de Biología, Física y/o Química. El esfuerzo de los docentes por cumplir con la educación científica fue notable. La Ley General de Educación (LGE, 2019), establece la entre los criterios básicos de la educación de los planes y programas de estudio, el desarrollo de habilidades de educación ambiental que ayuden a la sustentabilidad “que integre (...) la generación de conciencia para la valoración del manejo, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales que garanticen la participación social en la protección ambiental (...)” (p. 14). Por ello, el trabajo de los docentes de ciencias es fundamental para el logro de una vida sustentable orientando con herramientas al alcance de los docentes en confinamiento y posterior al cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible, la prevención y combate del cambio climático y conservación y aprovechamiento de los recursos naturales con empleo de materiales y sustancias en actividades experimentales.

Con respecto a la frecuencia de uso, en la Tabla 32.2 se presenta el porcentaje de frecuencia de cada tipo de recurso didáctico, dicho porcentaje es mayor entre la primera y segunda opción de respuesta (diario o al menos una vez a la semana), excepto en el uso de la Tableta electrónica, creación de videos y presentaciones de los alumnos de temas académicos, lo que nos da una idea de las diferencias entre contextos, en donde quizás no se tenga un acceso completo a los servicios de internet o no se cuente con un dispositivo electrónico que permita optimizar el uso de las diferentes aplicaciones disponibles en la web.

En este mismo sentido, se obtiene que un 44.4% de los docentes encuestados aplica diario ejercicios o problemas, mientras que, al menos una vez a la semana un 48.1% aplica cuestionarios, un 56.3% promueve el diseño de mapas mentales o conceptuales y un 47.3% realiza experimentos. Todos y cada uno de los recursos didácticos ofrecen un apoyo invaluable en la enseñanza de las Ciencias, pero estos tres últimos han sido los que más han empleado, después del confinamiento obligado, los docentes egresados de la ENCH y que imparten Ciencias en educación secundaria. Una posibilidad de estudio posterior consiste en verificar si dichos recursos han favorecido la comprensión de los conocimientos por parte de los adolescentes de secundaria y, qué tanto favorece el pensamiento científico además del pensamiento crítico.

Conclusiones

Realizar un estudio con docentes egresados de la escuela Normal de Chalco, en el estado de México fue posible gracias a la participación del CAEC ENCHAL-CA-1 en la segunda investigación planteada por RELEN en 2022. Lo que hizo posible acceder a la base de datos MX-ENCHA01-RELEN 2022 y así identificar el tipo de recursos didácticos y su frecuencia de uso por parte de los docentes que imparten Ciencias en educación secundaria en instituciones de la zona oriente del estado de México.

Los resultados dan cuenta de que los docentes emplean recursos impresos, digitales, así como materiales y sustancias en actividades experimentales al impartir la asignatura de Ciencias (Biología, Física o Química), favoreciendo el logro de los contenidos revisados. Se impulsó, desde la docencia, el compromiso por inculcar conceptos y principios de las ciencias ambientales, a pesar de las adversidades socioeducativas vividas en confinamiento. Un aislamiento que movilizó los saberes de docentes egresados de la ENCH en la búsqueda de recursos impresos, digitales, así como materiales y sustancias diversas en actividades experimentales para fomentar que los estudiantes expliquen, conozcan y descubran el mundo que los rodea como lo sugieran planes y programas de la enseñanza de las ciencias.

Los recursos didácticos innovadores y pedagógicos no deben perder de vista la relevancia del desarrollo de habilidades científicas y pensamiento crítico de los estudiantes, fomentando que se expliquen y se impliquen con el mundo, como marca la LGE, incluir orientaciones didácticas para “(...) la prevención del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, el consumo sostenible y la resiliencia; así como la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad” (2023, p. 9).

Referencias

- America Association For the Advancemeny of Science*, AAAS, (1999) Biblioteca del Normalista, SEP, 1a. Reimpresión. México D.F.
- Berrocal de Luna, E., & Expósito López, J. (1986). *El Proceso De Investigación Educativa II: Investigación-Acción*. Universidad de Granada .
- DOF. (2019). Ley General de Educación. Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Equipo editorial, Etecé (2021) Recursos Didácticos. De: Argentina. Para: *Concepto. De*. Disponible en: <https://concepto.de/recursos-didacticos/>. Última edición: 16 de julio de 2021. Consultado: 18 de octubre de 2022

- Flores, F. (2012). La enseñanza de la ciencia en educación básica en México. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C227.pdf>
- González, I. (2015), El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje en el aula en Reflexión Pedagógica, Edición III. Ensayos de estudiantes de la facultad de diseño y comunicación. Asignaturas Pedagogía del Diseño I y II. Año XI, Vol 109, Agosto 2015, Buenos Aires, Argentina.
- Instituto para el Futuro de la Educación. COVID-19. Recursos educativos y buenas prácticas. Disponible en: [COVID-19 Recursos educativos — Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación](https://www.institutofuturo.org/covid-19-recursos-educativos-observatorio)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta edición. ed.). México D.F.: McGRAW-HILL.
- DOF. (2023). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA 2018-Resultados (2018) Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- RELEN. (2022). Encuesta digital. Retos y herramientas de docentes de educación básica y media ante el regreso a la educación presencial post- Covid 19. Chalco, Estado de México, CDMX: Red de Estudios Latinoamericanos de Educación Normal.
- SEGOB. (s.f.). Acuerdo Nacional de Modernización Educativa. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- SEP. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica “Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México : Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO. (2022). Recursos educativos abiertos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos#:~:text=Los%20Recursos%20Educativos%20Abiertos%2C%20o,%2C%20audio%2C%20video%20y%20animaci%C3%B3n>
- UNESCO. (15 de Noviembre de 2023). Ciencias Exactas y Naturales. La ciencia al servicio de un futuro sostenible. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/natural-sciences>

Capítulo 33. Habilidades docentes para la promoción de ambientes de aprendizaje.

José Francisco Acuña Esquer
Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores
Emigdio Germán Martínez Vázquez
Julio César Pérez Mercado

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.33

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar las habilidades que los docentes de los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, poseen para fomentar ambientes de aprendizaje. Corresponde al enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, tipo no experimental - transversal y muestra no probabilística. Se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert a 234 docentes de educación primaria. Los hallazgos muestran que los docentes poseen habilidades para promover la participación, el diálogo y la motivación entre sus estudiantes. A su vez, se evidencia una opinión baja sobre el conocimiento de los enfoques educativos y el diseño de material didáctico.

Palabras clave

Ambientes de aprendizaje, Aprendizaje, Habilidades, Saberes docentes

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación, la contingencia por Covid-19, el surgimiento de distintas redes sociales, y la forma tan acelerada en la que fluye la información en la actualidad, son motores que llevan al docente a buscar nuevas y mejores formas de atender a sus alumnos; así como a buscar estrategias que les permitan fortalecer los aprendizajes desde el aula y el contexto en el que se desenvuelve. Por ello, es imperativo que los profesionales de la educación promuevan ambientes de aprendizaje propicios, entendidos estos como ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socio-afectiva, cognitiva, físico-creativa (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012; como se cita en Paredes y Sanabria, 2015, p. 151).

En su artículo: Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual; Duarte (2003) expone una revisión bibliográfica desde diferentes posturas; “entre estas perspectivas se tratan los ambientes de aprendizaje desde lo lúdico, lo estético y el problema de las nuevas mediaciones tecnológicas, para señalar ejes sobre los cuales debe girar una reflexión más profunda sobre la educación contemporánea” (p. 97). Asimismo, Aragundy y Game (2023) describen cómo las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos, mediante una investigación cualitativa, con docentes de nivel medio de educación general básica. Concluyeron que las escuelas favorecen el desarrollo de capacidades individuales y entornos socio afectivos saludables para docentes y estudiantes; asimismo que, si los maestros emplean estas habilidades, los estudiantes presentan mayor atención, interés en aprender, más responsabilidad, compromiso para su desempeño académico.

En relación a lo citado con anterioridad, resulta trascendental cuestionarse ¿los docentes del sur de Sonora cuentan con habilidades que les permitan diseñar y promover ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de sus estudiantes?

El objetivo de esta investigación es: identificar cuáles habilidades hacia el diseño y promoción de ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de los estudiantes, poseen los docentes de los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, en el estado de Sonora.

Revisión de la Literatura

Ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es “pluridimensional, se conforma por varios elementos, por lo físico, lo social, lo cultural, lo psicológico, lo pedagógico” (García, 2014, p. 64). Con este concepto, pluridimensional; la autora hace alusión a las distintas posturas que la cronología

y las necesidades de aprendizaje que han permeado en el ámbito educativo. Asimismo, hace referencia a la etimología del concepto ambiente: “el término deriva del latín ambiens-entis, de ambiere, que significa rodear, cercar” (García, 2014, p. 64). A tenor, se establece que, por definición, el ambiente de aprendizaje deberá cercar, rodear al estudiante; es decir, todo lo que está alrededor suyo deberá generar un motivo para aprender.

El desarrollo de ambientes de aprendizaje es importante en las aulas y en la vida cotidiana de las escuelas, pues sin este, la práctica diaria de los profesionales de la educación se vería sumida en la monotonía, en lo que comúnmente se denomina tradicionalismo, marcado por la enseñanza vertical y unilateral, en la que el docente tiene el saber y el alumno es una tábula rasa. Los ambientes de aprendizaje suceden “cuando se cuenta con docentes que diariamente crean escenarios pedagógicos para enseñar a aprender, reconociendo saberes previos de los estudiantes, la construcción de conocimientos y la resolución de problemas en los contextos en que ellos se encuentran” (Ministerio de Educación Nacional, 2010; como se cita en Castro, 2019, pp. 42-43); es decir, se requiere del compromiso constante del maestro, en tanto se permita conocer a sus estudiantes y los considere como recurso valioso y centro de su quehacer profesional.

El plan de estudios de educación básica y los ambientes de aprendizaje

Para garantizar una educación de excelencia, en el marco del Artículo Tercero constitucional, se desarrolló el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria; aplicable a toda la República mexicana. En este plan se establece la Nueva Escuela Mexicana, misma que expone que “la comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 74); en este orden de ideas se rescata el texto: reconfigurar el ambiente de enseñanza; mismo que, pese a los esfuerzos, se sigue dando de manera vertical. Asimismo, el Plan expone que esta reconfiguración lleva a “poner el énfasis en el aprendizaje activo de niñas, niños y adolescentes, e incentivar un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural” (SEP, 2022, p. 74).

Cabe destacar que en lo descrito con anterioridad no se observa el término ambientes de aprendizaje, más enmarca la directriz de lo que debe considerarse para ello, en relación al aprendizaje activo y la investigación, elementos que deben considerarse para generar dichos ambientes.

En relación a los campos formativos que configuran la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), se observa en el denominado: de lo humano y lo comunitario; que este:

Apunta a la construcción de aprendizajes en la perspectiva del proyecto de vida

de niñas, niños y adolescentes para afrontar los retos que tienen en la familia, la escuela y la comunidad, lo que puede incidir positivamente en su confianza, seguridad, autonomía y en la posibilidad de resolver en lo individual y advertir en lo colectivo nuevos desafíos. (p. 135)

La construcción de estos aprendizajes deberá estar engarzada en la promoción de ambientes educativos que fortalezcan la sana convivencia y la investigación en los distintos escenarios donde se desenvuelven los estudiantes.

Las habilidades docentes en el proceso educativo

Zaajarov (1974, como se cita en Chávez, *et al.* 2020, p. 82), “menciona que las habilidades son procesos laborales basándose en los conocimientos adquiridos, respetando determinadas exigencias”; asimismo, dichas habilidades son “consecuencia de los conocimientos adquiridos, la experiencia, y facilitan la transformación creadora de los conocimientos asimilados. Es decir, se utilizan creadoramente los conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de la actividad teórica como de la práctica (Danilov, 1984, como se cita en Chávez, *et al.* 2020 p. 82).

Las habilidades de los docentes indudablemente, deben estar al servicio en el día a día, diseñando, creando y reinventando su desempeño profesional, accionando diversas formas de incidir en el aprendizaje de los estudiantes asignados. Se considera crucial que los profesionales de la educación tengan las herramientas necesarias para: promover conflictos cognitivos, promover la interacción, favorecer la interacción de destrezas sociales, validar los conocimientos previos de los alumnos, así como valorar sus experiencias previas, proponer entornos de aprendizaje y actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los niños; sea un mediador cultural y fortalezca la autoestima, confianza y autoeducación de los estudiantes (Ibáñez, 2013, p. 4, como se cita en Chávez, *et al.*, 2020, p. 83)

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo (Hernández *et al.*, 2010); con un diseño no experimental; ya que, como señala Kerlinger (1979) la investigación no experimental o *expost – facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones, y una cohorte de tipo transversal (Dagnino, 2014). La aplicación de los instrumentos se realizó en los meses de marzo y abril de 2023 para su posterior análisis e interpretación.

Hipótesis

H1: las habilidades docentes de los maestros de educación primaria que favorecen de forma significativa la generación de ambientes de aprendizaje óptimos, son mayores al 70%.

H0: las habilidades docentes de los maestros de educación primaria que favorecen de forma significativa la generación de ambientes de aprendizaje óptimos, son menores o igual al 70%.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en 2023, con maestros en servicio del nivel educativo primaria que laboran en los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, Sonora, México, con un muestreo de tipo no probabilístico. Participaron 234 docentes (56% mujeres y 44% varones), la edad promedio es de 39 años; el 36.6% cuenta con 0 a 10 años de servicio, 24.7% de 10 a 20 años de servicio y 38.5% tiene más de 20 años de servicio. Además, 93.5% es egresado de una escuela normal y 6.4% de una universidad con carrera afín a la educación; por último, relativo al nivel académico, 25.6% ostenta el grado de maestría y 7.3% doctorado.

Instrumento

Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta; contando con el apoyo de estudiantes de escuelas normales, capacitados previamente para esta tarea. Este se integró por cinco partes: la primera aborda información del perfil del docente y del grupo que atiende; la segunda, es relativa a sus habilidades docentes en el proceso educativo. La tercera, refiere a las herramientas que utiliza para la enseñanza; en la cuarta parte, se exponen los procesos metacognitivos del docente y, finalmente, la quinta, evalúa los equipos electrónicos y actividades que aplica en su práctica.

Para la segunda sección, se emplea una escala tipo Likert de 5 puntos con los siguientes valores: Siempre (5); Casi siempre (4); A veces (3); Casi nunca (2) y Nunca (1). Para efectos de este estudio, solo se seleccionaron los ítems de la sección dos, del instrumento original. El proceso de validez lo realizó la Red de Estudios Latinoamericanos de Educación Normal (RELEN) con pares especializados en la disciplina. En el caso de la presente investigación se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.956; por lo tanto, se considera una confiabilidad alta.

Procedimiento

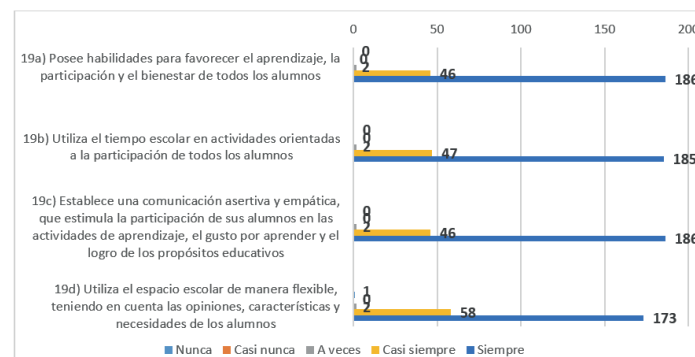
El instrumento se aplicó de 3 diferentes formas, como documento impreso, con llamada telefónica y con el enlace proporcionado por RELEN para contestarlo directamente en su página oficial. Se explicó al encuestado la forma de llenado del instrumento, así como su confidencialidad. Una vez que se aceptaba la encuesta, el sistema proporcionó un número de folio para control interno y el docente respondió cada una de las secciones e ítems según su criterio; después se procesaron los datos con estadística descriptiva en tablas de frecuencia y figuras para su análisis e interpretación.

Resultados

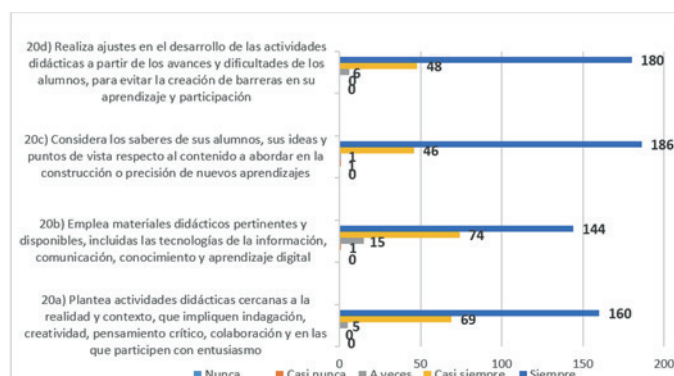
Al cuestionar a los docentes sobre sus habilidades para la promoción de ambientes de aprendizaje en específico la dimensión 1, que comprende las habilidades para promover la participación, se puede apreciar que dentro de los cuatro planteamientos las más frecuentes fueron: la 19a, que expone la habilidad para favorecer el aprendizaje y la participación; y la 19c, ya que en ambos ítems 186 docentes (79.4%) consideran que siempre *establecen una comunicación asertiva y empática*; en cambio, el cuestionamiento 19d, *utiliza el espacio escolar de manera flexible* arroja que 173 (73.9%) docentes establecen que siempre lo utilizan, siendo así el que menos frecuencias obtuvo; tal como se muestra en la Figura 33.1:

Figura 33.1

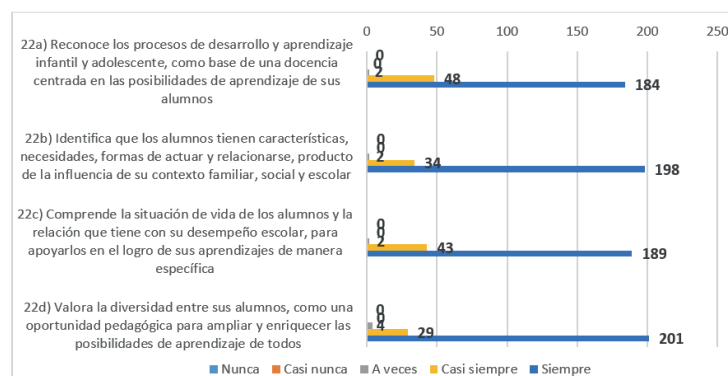
Dimensión 1. Habilidades para promover la participación



Como se observa la **Figura 33.2**, que corresponde a la dimensión “Habilidades para generar actividades didácticas” con una frecuencia de 186 (79.4%) consideran siempre *los saberes de sus alumnos, sus ideas y puntos de vista con respecto al contenido a abordar*, en la pregunta 20c; en cambio la pregunta 20b, presenta la frecuencia más baja en siempre, con 144 (61.5%), esto es de destacar, ya que cuestiona en relación a la utilización de material didáctico. Las frecuencias son similares a las de la pregunta 20a, en la que la opción siempre fue señalada por 160 sujetos (68.3%), lo que genera una coherencia, debido a que no se realizan tantos materiales pertinentes, ni se planifica acorde a la realidad.

Figura 33.2*Dimensión 2. Habilidades para generar actividades didácticas*

La Figura 33.3 especifica la dimensión “*Habilidades para reconocer el desarrollo y contexto del alumno*” en donde de los cuatro cuestionamientos, el que proyecta mayor frecuencia es el 22d, que valora a la diversidad entre los alumnos con 201 siempre (85.8%), en cambio la 22a, establece la frecuencia más baja 184 en siempre (78.6%) y 48 en casi siempre (20.5%), esta reconoce los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil. Lo contradictorio en esta dimensión se especifica en que, a pesar de valorar la diversidad, no es tan frecuente el reconocer los procesos de desarrollo como una posibilidad de aprendizaje.

Figura 33.3*Dimensión 3. Habilidades para reconocer el desarrollo y contexto del alumno*

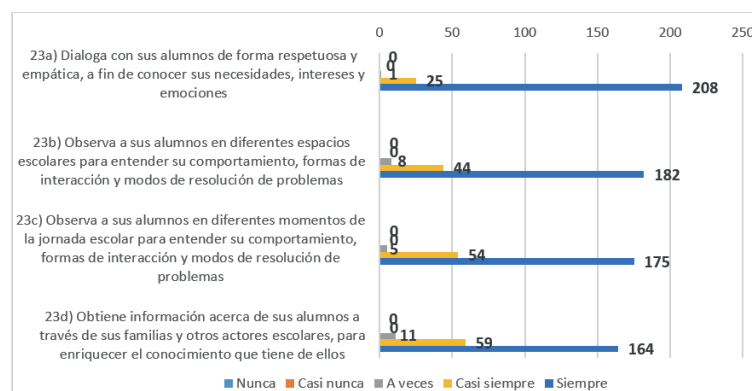
Dentro de la dimensión 4, que se presenta en la Figura 33.4, se cuestiona sobre las “*Habilidades para la observación y reconocimiento del alumnado*”, el planteamiento con mayor frecuencia entre los docentes encuestados fue la 23a: *Dialoga con sus alumnos de forma respetuosa y empática*, con 208 (88.8%) siempre; empero, la de menor frecuencia es la 23d, con 164 (70%) siempre: *obtiene información acerca de sus alumnos a través de sus familiares y otros actores escolares*; lo que indica que, a pesar de existir un buen diálogo entre alumno docente,

no se establece de manera consistente la comunicación con el otro actor importante en la generación de aprendizajes, que es la familia.

Las preguntas 23b y 23c, referidas a la observación que se hace de los estudiantes en los diferentes espacios en relación a cómo se comportan y resuelven problemas, presentan mejor consistencia, pues las frecuencias mayores de ambas son 182 (77.7%) y 175 (74.7%) respectivamente; pudiendo determinar que sí los observan en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar.

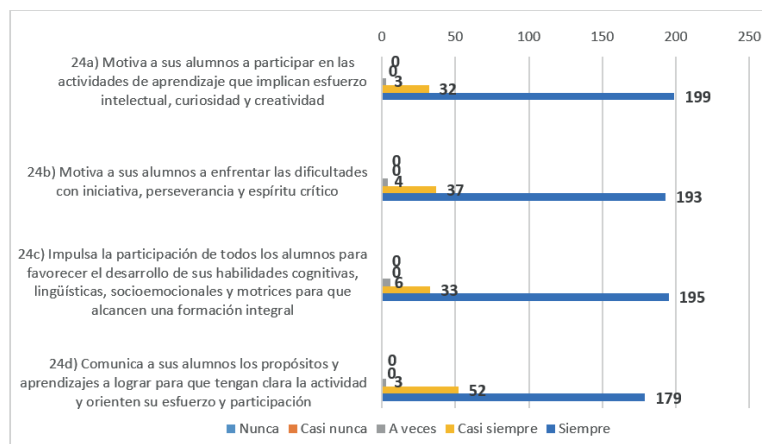
Figura 33.4

Dimensión 4. Habilidades para la observación y reconocimiento del alumnado



En la Figura 33.5 se describe la dimensión 5 titulada “*Habilidades hacia la motivación de los estudiantes*” y se pudo rescatar que los maestros sí motivan a sus alumnos a participar en las actividades de aprendizaje ya que, de los 234 maestros encuestados, 199 (85%) contestaron que siempre lo hacen. Asimismo, se rescató que sí existe la motivación hacia los alumnos para que enfrenten las dificultades que se les presentan, ya que el 82.4% así lo externó; es decir, 193 participantes.

En cuanto a impulsar a participar a todos los alumnos para favorecer el desarrollo de sus habilidades y formación integral se evidenció que 195 (83.3%) encuestados sí lo hacen. Por último, el 76.4% (179 sujetos) expresó siempre comunicar los propósitos y aprendizajes a lograr en cada una de las actividades.

Figura 33.5*Dimensión 5. Habilidades hacia la motivación de los estudiantes*

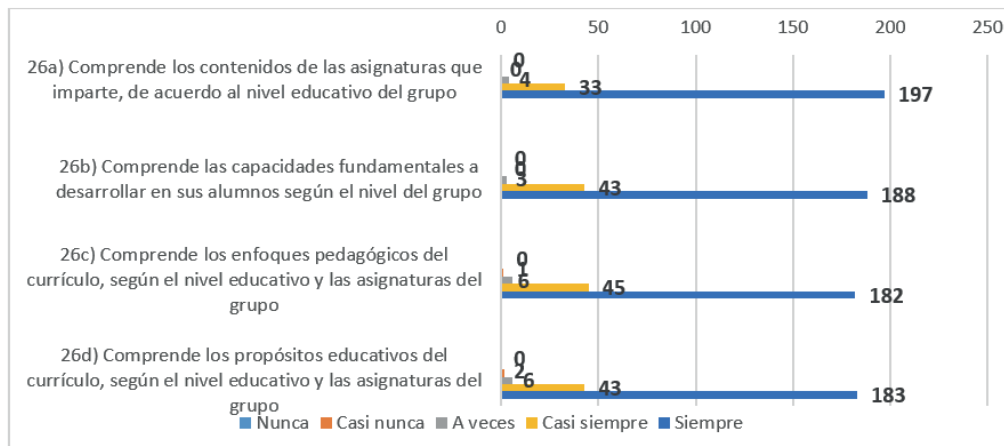
En la Figura 33.6 se describe la dimensión titulada: “Conocimiento del plan de estudios”. Primeramente, se presenta el cuestionamiento sobre si los docentes comprenden los contenidos de las asignaturas que imparten. Se rescató que 197 sujetos (84.1%) siempre lo hace; mientras que el 15.8% (37 docentes) casi siempre o a veces lo hace. Seguidamente, se cuestionó a los maestros si comprenden las capacidades fundamentales a desarrollar en sus alumnos según el nivel de su grupo; rescatando que el 80.3% (188 participantes) sí lo hace y el 18.3% (43 docentes) casi siempre o a veces lo hace.

De igual forma, se preguntó a los maestros si comprenden los enfoques pedagógicos del currículo, según el nivel educativo y las asignaturas de su grupo; resultando que 182 docentes (77.7%) siempre los comprenden, 45 de ellos (19.2%) casi siempre; 3 sujetos (1.28%) a veces los comprende y 1 maestro (0.42%) opinó que casi nunca los comprende.

Por último, el ítem “Comprende los propósitos educativos del currículum según el nivel educativo y las asignaturas de su grupo”; en el que 183 docentes (78.2%) expresaron comprenderlo siempre; en tanto 46 (19.6%) afirman comprenderlos casi siempre o a veces. Es de resaltarse la respuesta de 2 docentes (0.85%) que afirman que casi nunca entienden los propósitos educativos según el grado que atienden.

Figura 33.6

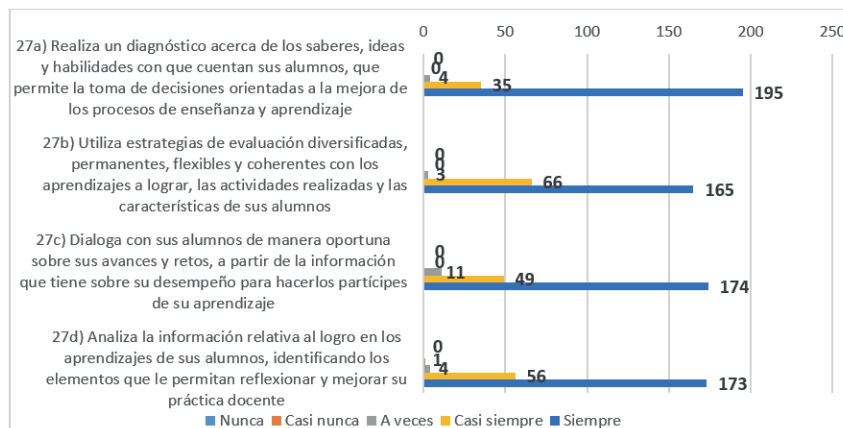
Dimensión 6. Conocimiento del plan de estudios



La Figura 33.7 describe la dimensión titulada “Autovaloración de la práctica profesional”. Se rescató que los participantes siempre realizan un diagnóstico de los saberes de sus alumnos; ya que 195 de ellos (83.3%) así lo externaron. A su vez, 165 encuestados (70.5%) opinaron que siempre utilizan estrategias diversificadas al dar sus clases. En cuanto al diálogo docente-alumno de manera oportuna sobre sus avances y retos, 174 maestros (74.3%) comentaron que siempre lo hacen y 60 casi siempre o algunas veces lo hace (25.6%). Por último, en cuanto a la reflexión que un docente debe hacer para y mejorar su practica docente se encontró que 173 docentes (73.9%) siempre la hacen, 56 (23.9%) casi siempre, 4 (1.7%) a veces y 1 docente (0.42%) comentó que casi nunca.

Figura 33.7

Dimensión 7. Autovaloración de la práctica profesional



Discusión

Tras analizar los resultados de la encuesta, se puede observar cómo los docentes de los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, al momento de generar ambientes propicios para el aprendizaje, presentan una inclinación marcada hacia el trabajo *in situ*; es decir, la forma en que se relacionan con sus estudiantes o bien cómo los discentes participan del acto educativo, esto enmarcado en la dimensión 1, en la que los profesionales de la educación expresan con más frecuencia buscar la participación del estudiantado, indistintamente del espacio escolar en el que se trabaje.

Los resultados ponen de manifiesto que los maestros no flexibilizan aun la estancia de los alumnos en la escuela, quedando como lugar privilegiado para tomar la clase, el aula asignada. Santos (1993, p. 178) sostiene que “la actividad de los niños se desenvuelve en diferentes escenarios dentro de la escuela. El aula es solo uno de ellos”. Es por lo que el docente, en este sentido, debe aventurarse hacia otros escenarios como el patio de juegos, canchas deportivas, la tiendita escolar y otros lugares que coadyuven en la promoción de ambientes de aprendizaje idóneos.

Para la promoción de ambientes de aprendizaje funcionales, es imperante la necesidad de que los docentes posean una gama de posibilidades para plantear las actividades; en este estudio queda demostrado que los docentes reconocen tener en el inventario de sus habilidades para generar actividades didácticas, lo concerniente a considerar los saberes previos de los estudiantes y realizar ajustes a sus actividades; sin embargo es de llamar la atención los resultados en referencia al empleo de materiales didácticos.

Es indispensable que los docentes transiten con más celeridad hacia el diseño y aplicación de recursos que promuevan mejores ambientes de aprendizaje; teniendo en cuenta que los materiales educativos constituyen una mediación entre el objeto de conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes (Assis y Gimenes de la Cruz, 2007; como se cita en, Angarita, Fernández y Duarte, 2011, p. 36). Asimismo, dirijan sus esfuerzos hacia la planificación de secuencias didácticas que promuevan la inclusión del contexto y la investigación. Tras una revisión documental, Escobar (2015, p. 6) concluye que “la correspondencia entre los autores [revisados] es que para todos ellos el contexto social está muy presente en la interacción alumno-docente; así como en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje”.

El desarrollo de los estudiantes debe ser la premisa de las actividades del magisterio; en este sentido, la atención a las distintas necesidades del alumnado permitirá generar mejores espacios de formación, así como ambientes de aprendizaje propicios. Es importante señalar la alta valía que los participantes en este estudio expresan tener hacia la diversidad,

situación familiar y social de sus estudiantes; sin embargo, habrá que profundizar en cómo aprovechar los procesos cognitivos que desarrollan los educandos asignados, con miras a obtener los mejores resultados; es decir, “los profesores deben ser capaces de comprender en dónde están los niños en su aprendizaje y en su desarrollo general, lo que a su vez indica a los educadores el punto de partida para la promoción de un nuevo aprendizaje, tanto en el campo cognitivo como en el afectivo” (Moyles, 1999, p. 13).

Para fomentar ambientes de aprendizaje formativos se requiere de una comunicación efectiva entre el docente y el grupo; ante ello los participantes expresan tener un alto dominio en el diálogo con sus estudiantes, la observación y cuidado de estos en diferentes momentos de la jornada. Una tarea pendiente para el profesorado participante es, a la luz de esta investigación, las relaciones que se entablan con los familiares de los alumnos; a fin de mejorar la concepción que se tiene del estudiante, y de esta manera fomentar nuevas formas de interacción en el aula y la escuela.

Las condicionantes contextuales y personales de la motivación por aprender (Tapia, 1991), son los diferentes elementos que se ponen en juego a la hora de promover ambientes de aprendizaje adecuados a las características del estudiantado. Así, la curiosidad, el interés, los procesos de evaluación, los requerimientos propios que hace el docente al alumno al evidenciar sus aprendizajes; convergen en lo que conocemos como buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, los participantes del presente estudio, expresan motivar a los discentes hacia el esfuerzo, la participación y superar las dificultades; con miras a favorecer las distintas habilidades de estos. Sin embargo, al momento de desarrollar sus secuencias didácticas dejan de lado el informarles a sus estudiantes qué propósitos se plantean con sus actividades. Este hallazgo resulta una importante línea de investigación, en razón de la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana, donde se trabaja por proyectos educativos en conjunto, mismos que requieren del conocimiento pleno de los propósitos que se desea cumplir en lo individual y lo comunitario.

Cuando se cuestiona sobre el conocimiento del plan de estudios, los docentes expresan comprender los contenidos que desarrollan en la clase; más los enfoques, propósitos educativos y capacidades fundamentales a desarrollar en los estudiantes, quedan con menor puntaje en el siempre, esto parece indicar que los docentes se centran en trabajar en el día a día, revisando los programas que llevarán al aula, dejando de lado los enfoques del programa y de las asignaturas. Promover el estudio de los enfoques y principios de los programas, permitirá tomar más conciencia de las actividades que se llevan al aula, y, en el marco de la

gestión de ambientes de aprendizaje, se podrá planificar estos con más y mejores estrategias de enseñanza, en las que el docente sea un medio y los estudiantes permanezcan siempre en contacto con la construcción de sus saberes de forma activa.

Las estrategias de enseñanza variadas y acordes al contexto del estudiantado, indiscutiblemente, deberán formar parte de los ambientes de aprendizaje. Más aun, son estas las que deben generar dicho ambiente, no menospreciando la tarea propia del niño que aprende, sino enmarcado en que el docente deberá promover situaciones didácticas que fomenten la participación, la equidad, la igualdad, la convivencia sana y la apropiación de los saberes de una manera natural. Al analizar esta dimensión se encuentra que los maestros participantes están realizando los esfuerzos necesarios para dialogar con sus alumnos en torno a sus avances y retos, así como analizar la información producto de los aprendizajes de estos.

Se observa, además, cómo los docentes expresan ser poco diversos al momento de evaluar, si se desea promover ambientes de aprendizaje idóneos se debe considerar que “la calidad del trabajo docente depende en gran medida de la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula” (Talanker, 2015, p. 177).

Las habilidades docentes deben ir más allá del espacio escolar, acercándose asertivamente al contexto familiar, con miras a comprender a sus estudiantes desde otras aristas. Este conocimiento favorece la organización misma del aula y de los ambientes de aprendizaje, al tener conciencia clara y efectiva de la situación de los alumnos, el docente será más específico al momento de planificar sus estrategias didácticas.

Una vez revisado el comportamiento de las frecuencias arrojadas por la encuesta, se observa que el porcentaje de habilidades se mantiene en una media de 78.2%, con estos resultados, se acepta la H1 y se desecha la H0.

Conclusiones

Los ambientes de aprendizaje son una oportunidad para favorecer la formación de los estudiantes, ya que considera los espacios escolares y del contexto, recursos didácticos, saberes comunitarios y científicos; todo esto en sintonía con las habilidades docentes para generar espacios que posibiliten el concierto de los elementos mencionados, hacia la promoción de la excelencia educativa.

Es importante el reconocimiento de las habilidades que como docente se poseen para el diseño y promoción de ambientes de aprendizaje en el grupo; tanto desde la formación profesional, como los propios intereses particulares que van formando el proyecto de cada

profesional. En el marco de la presente investigación, los encuestados expresan tener claras sus habilidades de comunicación, planificación didáctica y la observación y motivación de sus estudiantes; esto permite generar una atmósfera que acerca a la formación de ambientes de aprendizaje idóneos.

Hacer hincapié en la necesidad de formación que presenta el grupo encuestado en razón del conocimiento de los enfoques y propósitos educativos del grado que atienden, así como las capacidades específicas a desarrollar en los estudiantes. Al consolidar el conocimiento de estos aspectos, el docente podrá promover mejores escenarios con más variadas estrategias, generando así ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo intelectual y emocional.

La participación de los padres de familia en el concierto de la educación es hoy, más que nunca imprescindible, en cuanto a la generación de ambientes de aprendizaje; no desde el plano económico, mismo que está por sentado, sino desde el conocimiento de los niños. Solo los padres de familia pueden apoyar al docente, a fin de que este último comprenda la situación en la que el niño se desenvuelve y, de esta manera, atenderle desde su individualidad y en el plano comunitario.

Favorecer ambientes educativos acordes al contexto y características del grupo que atiende el docente, es una tarea que no puede postergarse más, en primera instancia porque los aprendizajes no se dan solo en la escuela; y en segunda, los cambios que se han desarrollado en la forma de abordar los planes y programas en educación básica requieren de espacios de sana convivencia y aprendizaje en los que se fomente una educación de excelencia.

Referencias

- Aragundy, R., Game, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/856>
- Castro, M.C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. Ambientes de aprendizaje - Dialnet (unirioja.es)
- Chávez, M., Chancay, C., Chávez, Y., Mendoza, K. (2020). El desarrollo de las habilidades docente: una visión desde las prácticas pre-profesionales. *Revista electrónica formación y calidad educativa*. 8(1) 80-90. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3216/1982>
- Dagnino, J. (2014). Tipos de estudios. *Revista Chilena de Anestesia*, (43)2. <https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n02.05.pdf>

- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Angarita, M., Fernández, F., Duarte, J. (2011). Utilización de material didáctico para la enseñanza de los conceptos de ciencia y tecnología en niños. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 2(1), 35-43. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/1307
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno – docente en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, “Nuevas tecnologías y comercio electrónico”, 5(8), marzo-agosto 2015. <http://www.udgvirtual.udg.mx/~paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 63-72. 029_Garcia-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill. pp. 80-81.
- Kerlinger, F. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Distrito Federal, México: Nueva Editorial Interamericana. Página 116.
- Moyles, J. (1999). El juego en educación infantil y primaria. España: Morata
- Paredes, J.D. y Sanabria, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158
- Ramírez-Ramírez, L. N. y Fernández de Castro, J. (2023). Vínculo familia-escuela: Análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 81-110. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12903>
- Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. España: Aljibe
- SEP. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. [Consulta sobre el Plan y programas de estudio 2022 \(sep.gob.mx\)](https://www.sep.gob.mx/web/planes_y_programas/planes_de_estudio/plan_de_estudios_para_la_educacion_preescolar_primaria_y_secundaria)
- Talanker, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*. 26, 177-179. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-eq-26-03-00177.pdf>
- Tapia, J. (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo enseñar a pensar. España: Santillana

Capítulo 34. Los usos de las TIC en las escuelas normales.

Lorena López Villafaña
Ariel Beltrán Solache

Escuela Normal de Tejupilco

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.34

Resumen

Este artículo explora la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las Escuelas Normales en México. Se analizan los usos, tipos, ventajas, desventajas y aplicaciones en el aprendizaje de las TIC en este nivel educativo, así como las oportunidades que ofrecen para mejorar la calidad de la educación. El objetivo de la investigación es conocer cómo se hace uso de las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta didáctica que favorece el proceso Enseñanza-Aprendizaje; en el tema; “LOS USOS DE LAS TIC EN LAS ESCUELAS NORMALES”; 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-crítico de acuerdo con 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 con fin de saber cuáles son los usos, tipos, ventajas, desventajas y su aplicación en la Enseñanza-Aprendizaje de las TIC; a grandes escalas los usos fueron. Redes sociales, equipos electrónicos, Internet, resultó más usada los equipos electrónicos.

Palabras Clave

Comunicación, Información, Tecnologías, y Usos

Introducción

Hace varias décadas las TIC han impactado en la vida de cada individuo, cabe señalar que son una herramienta muy necesaria y fácil de utilizar; en el aula de clase generando materiales didácticos, investigaciones, tareas, diseñando cualquier esquema en la misma, también es muy práctico su uso en las redes sociales para comunicarnos, enviar, compartir información, materiales e ideas, otro de sus usos es conectarnos en las plataformas (Teams, Zoom, YouTube y otras) para dar clases, conectarnos en una conferencia, para organizar congresos en línea, etc., además el adquirir equipo no es fácil dado a las condiciones económicas en donde señalamos que existe una gran diversidad de marcas, colores y diferencias, es necesario invitar a una historia tecnológica que:

Al investigar la historia, puedo decir que se originó desde la época del paleolítico inferior –600.000 años a. de C.–, cuando el hombre comenzó a formar tecnología, al convertir los recursos naturales en herramientas simples, como, por ejemplo, el tallado de piedras afiladas para hacer incisiones en la piel de un animal muerto con el fin de comérselo. A partir de este momento se produjo el efecto saliente del uso de las herramientas depuradas para emprender el sometimiento del entorno a su servicio (Fraiooli, 1999, pp. 4-5; García, 1965, pp. 51-55).

En un mundo cada vez más digital y tecnológico, la educación se ha visto influenciada de manera significativa por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En México, las escuelas, que atiende a miles de estudiantes en áreas rurales y urbanas, no ha sido ajena a esta tendencia. La integración de las TIC en la educación a nivel superior ha abierto nuevas oportunidades y desafíos. Este artículo los usos de las TIC en las Escuelas Normales en México, analizando cómo han impactado en el aprendizaje, los recursos educativos, la capacitación docente y la brecha digital, y cómo se han convertido en una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación.

La Telesecundaria en México ha sido un pilar en la educación para ampliar la cobertura educativa en zonas rurales y marginadas del país. Sin embargo, la brecha digital y la necesidad de una educación de calidad en estas áreas han planteado el desafío de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en este nivel educativo. En esta investigación, exploraremos los usos de las TIC en las Escuelas Normales de México y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Revisión de la Literatura

Integración de TIC en el plan de estudios

La integración de las TIC en el plan de estudios de las Normales en México ha sido un proceso gradual. El uso de computadoras, tabletas y acceso a Internet se ha convertido en una parte fundamental de la experiencia educativa de los estudiantes. Según Aguilar et al. (2018), “la incorporación de las TIC en el plan de estudios ha permitido a los estudiantes acceder a recursos digitales, aplicaciones educativas y plataformas en línea que enriquecen su aprendizaje” (p. 45).

El Ministerio de Educación de México ha promovido la inclusión de las TIC en las escuelas a través de programas como “Mi Compu.MX” y “Conectar Igualdad”. Estos programas proporcionan dispositivos tecnológicos a estudiantes y docentes, lo que ha facilitado la integración de las TIC en el aula. La implementación de estas tecnologías ha permitido el acceso a contenidos educativos en línea y ha abierto nuevas oportunidades de aprendizaje (Gómez & Ramírez, 2019).

El poder integrar las TIC en las aulas no es fácil, sabemos que tenemos alumnos de recursos bajo y medio en su mayoría; así también la escuela cuenta con una sala de cómputo y otra sala digital de inglés, para poder favorecer o apoyar a los que no cuenten con alguna TIC, pero todos cuentan con un dispositivo electrónico (celular), de uso personal.

Aprendizaje en línea y recursos digitales

El aprendizaje en línea, lo vivimos en la pandemia con el COVID-19, donde la mayoría de clases eran la línea, así también nos dimos cuenta que existían problemas de parte de los alumnos para conectarse o entrar a las plataformas, porque no contaban con internet, algún equipo e incluso eran varios integrantes en esa familia y no todos podían entrar al mismo tiempo a la clase.

El aprendizaje en línea se ha vuelto más accesible en las escuelas gracias a las TIC. Plataformas de aprendizaje en línea como Khan Academy, Coursera y otras han proporcionado a los estudiantes la posibilidad de acceder a cursos y materiales de estudio de alta calidad. Los docentes han utilizado estos recursos para complementar sus clases y permitir a los estudiantes avanzar a su propio ritmo (Hernández, 2017).

Además, los recursos digitales, como libros electrónicos y videos educativos, han enriquecido el proceso de enseñanza. Como menciona Rodríguez (2020), “los docentes han incorporado libros electrónicos y videos educativos en sus clases, lo que ha mejorado la comprensión de los estudiantes sobre los temas estudiados” (p. 68).

Capacitación de docentes

La capacitación de docentes en el uso efectivo de las TIC ha sido fundamental para el éxito de su implementación en las escuelas. Algunos docentes han participado en programas de formación que les han proporcionado habilidades y conocimientos para utilizar las TIC de manera efectiva en el aula (López y Ramírez, 2016). Esto ha permitido a los docentes adaptarse a las nuevas tecnologías y brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más enriquecedora.

Impacto de las TIC en el aprendizaje

La integración de las TIC ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes en México. Estas tecnologías han permitido a los estudiantes acceder a una variedad de recursos educativos, lo que ha mejorado su comprensión de los temas estudiados. Además, las TIC han facilitado la colaboración entre estudiantes y el acceso a información actualizada (Gutiérrez, 2019).

Investigaciones realizadas por Martínez et al. (2021) han demostrado que los estudiantes que utilizan activamente las TIC en su proceso de aprendizaje tienden a obtener mejores calificaciones y a estar más motivados. Esto sugiere que la integración de las TIC tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Desafíos y Oportunidades

Sin embargo, la integración de las TIC en las escuelas en México no está exenta de desafíos. La brecha digital es uno de los mayores obstáculos, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos y conectividad confiable (Flores, 2019). Además, algunos docentes pueden mostrar resistencia al cambio y enfrentar desafíos para adaptarse a las nuevas tecnologías (Jiménez, 2020).

A pesar de estos desafíos, las TIC ofrecen oportunidades significativas para la educación en México. Las tecnologías pueden ser una herramienta poderosa para abordar la inclusión y la diversificación educativa, personalizando el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada estudiante (Hernández, 2018). Además, las TIC permiten a los estudiantes acceder a información actualizada y prepararse para un mundo digital y globalizado.

Metodología

La estructura metodológica, es la que sostiene la investigación en todo proyecto decidir los paradigmas, métodos y técnicas o instrumentos de investigación para lograr 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 (p. 22).

Para desarrollar esta investigación es necesario incorporar el marco metodológico, el 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 34.1

Diseño de investigación

PARADIGMA	MÉTODOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
Paradigma sociocrítico	Método cualitativo	Instrumentos:
Interpretativo	Investigación acción	Cuestionario aplicado a 72 alumnos
		Técnica: Observación

Fuente: Elaboración propia

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 incluso 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.

Resultados

Esta investigación se aplicó en las tres licenciaturas que se ofertan en la Escuela Normal de Tejupilco como son: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, se les aplicó un cues-

cionario en Google Forms, donde se les preguntaba que son las TIC, cuáles son los usos, tipos, ventajas y desventajas. En cierto que hay una diversidad de concepciones, usos y pensamientos acerca de lo que son las TIC.

Entonces el análisis de la información es parte fundamental de la investigación, entonces que, se deberán examinar y analizar cuidadosamente los datos para interpretar la realidad del objeto de estudio. Como nos menciona Hernández et al. (2014) el análisis implica:

Organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos. (p. 394)

La recabar los datos permite conocer a profundidad lo que piensan y hacen los sujetos involucrados en esta investigación. En estudios cualitativos se debe dar la importancia a la categorización a partir de la información en su forma natural, sin cambiar o alterar datos para un mejor análisis e interpretación de estos.

Las categorías sabemos que son todos aquellos conceptos que se encuentran inmersos en nuestra investigación ya sea en los teóricos o en los datos recogidos en los instrumentos de investigación, según Monje (2011) dice que:

Las categorías son los conceptos que hacen parte de la investigación y que es necesario definir de forma clara. En la investigación las categorías de análisis surgen a partir del marco teórico con ellas se definen qué y cuáles conceptos son los que se usarán para explicar el tema de investigación, las categorías también delimitan cuales son los límites y alcances de la investigación ya partir de ellas se organiza la recolección de los datos. (p. 92)

Tabla 34.2

¿Qué son las TIC?

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Tecnología de información y comunicación: 15 Herramienta que nos apoyan para el desarrollo de actividades: 5 Recurso didáctico: 3	Tecnología de información y comunicación: 9 Herramienta que nos apoyan para el desarrollo de actividades: 3 Recurso didáctico: 3	Tecnología de información y comunicación: 22 Herramienta que nos apoyan para el desarrollo de actividades: 8 Recurso didáctico: 4

Tabla 34.3*¿Haces uso de las TIC?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Si: 100% No: 0%	Si: 100% No: 0%	Si: 100% No: 0%

Tabla 34.4*¿Tipos de TIC que usas?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Redes sociales: 3	Redes sociales: 4	Redes sociales: 9
Equipos electrónicos: 16	Equipos electrónicos: 7	Equipos electrónicos: 15
Internet: 3	Internet: 1	Internet: 4
Plataformas: 1	Plataformas: 3	Plataformas: 6

Tabla 34.5*¿Cuál es la importancia del uso de las TIC?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Es un medio de comunicación directa e indirecta 5	Es un medio de comunicación directa e indirecta 2	Es un medio de comunicación directa e indirecta 10
Es un medio para informar e informarnos 12	Es un medio para informar e informarnos 3	Es un medio para informar e informarnos 7
Es una tecnología que va avanzando 2	Es una tecnología que va avanzando 2	Es una tecnología que va avanzando 2
Es una herramienta para mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje 4	Es una herramienta para mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje 8	Es una herramienta para mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje 15

Tabla 34.6

¿Cuáles son las Ventajas del uso de las TIC?

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Mejora el proceso E-A 4 La comunicación es rápida 9 Fácil acceso a las fuentes de información 6 Es algo innovador 5	Mejora el proceso E-A 3 La comunicación es rápida 7 Fácil acceso a las fuentes de información 2 Es algo innovador 3	Mejora el proceso E-A 12 La comunicación es rápida 9 Fácil acceso a las fuentes de información 9 Es algo innovador 4

Tabla 34.7

¿Cuáles son las áreas de oportunidad que tienes, en el uso de las TIC?

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Los usos de las apps académicos: 4 Actualizaciones de herramientas tecnológico= 9 Seleccionar información confiable = 9 Comunicaciones en redes sociales = 1	Los usos de las apps académicos: 5 Actualizaciones de herramientas tecnológico= 5 Seleccionar información confiable = 2 Comunicaciones en redes sociales = 3	Los usos de las apps académicos: 12 Actualizaciones de herramientas tecnológico=10 Seleccionar información confiable = 6 Comunicaciones en redes sociales = 6

Tabla 34.8

¿Consideras que las TIC apoyan al aprendizaje?

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Si: 100% No: 0%	Si: 100% No: 0%	Si: 100% No: 0%

Tabla 34.9*¿Cómo apoyan las TIC el aprendizaje?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Para realizar investigaciones 7 Para el uso de plataformas educativas 11 Facilita la realización de trabajos 2 Para comunicarnos 4	Para realizar investigaciones 2 Para el uso de plataformas educativas 8 Facilita la realización de trabajos 1 Para comunicarnos 4	Para realizar investigaciones 7 Para el uso de plataformas educativas 11 Facilita la realización de trabajos 2 Para comunicarnos 4

Tabla 34.10*¿Cuáles son algunas desventajas al hacer uso de las TIC?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Adicción a las tecnologías 8 Mal uso de la información 6 Desigualdad en adquisición a la tecnología 4 Las relaciones personales se pierden 6	Adicción a las tecnologías 3 Mal uso de la información 7 Desigualdad en adquisición a la tecnología 2 Las relaciones personales se pierden 3	Adicción a las tecnologías 4 Mal uso de la información 22 Desigualdad en adquisición a la tecnología 2 Las relaciones personales se pierden

Tabla 34.11*¿Cómo consideras a las TIC?*

Licenciatura en Educación Preescolar (23 Estudiantes)	Licenciatura en Educación Primaria (15 Estudiantes)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (34 Estudiantes)
Herramienta: 26.1% Estrategia de Enseñanza Aprendizaje: 4.3% Ambas: 69.6%	Herramienta: 26.7% Estrategia de Enseñanza Aprendizaje: 13.3% Ambas: 60.0%	Herramienta: 20.6% Estrategia de Enseñanza Aprendizaje: 5.9% Ambas: 73.5%

Fuente: elaboración propia con base en Google Form 2023, aplicado a los alumnos de las tres licenciaturas.

Discusión

La integración de las TIC en escuelas en México ha abierto nuevas posibilidades para la educación en áreas urbanas y rurales. Los usos de las TIC han impactado positivamente en el aprendizaje, el acceso a recursos educativos, la capacitación docente y la calidad de la educación en el país. Sin embargo, es esencial abordar la brecha digital y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a estas herramientas. La Escuela Normal en México se encuentra en una oportunidad para aprovechar las ventajas de las TIC y brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

La incorporación de las TIC en las Escuelas en México representa una oportunidad valiosa para mejorar la calidad de la educación. Los usos de las TIC, como la integración en el plan de estudios, el acceso a recursos digitales, la capacitación de docentes y el impacto positivo en el aprendizaje, son evidencia de su potencial para enriquecer el proceso educativo. A pesar de los desafíos, la inversión en la integración de las TIC es esencial para asegurar un futuro educativo de calidad en México.

Las TIC han estado presentes en nuestras vidas desde su aparición en el mercado, pero sin embargo se usaron con mayores usos y tipos en:

Los extensos periodos de cuarentena y aislamiento durante los años 2020 y 2021, por el COVID-19, elevaron la necesidad de estar conectados a internet y a las redes sociales, para conservar amistades y familiares a distancia, además de entretenernos desde casa y cumplir con responsabilidades laborales e incluso académicas. (Perdomo, 2022, p. 5)

La gran relevancia que tienen las tecnologías en cada uno de los ciudadanos sin importar la edad, el trabajo o rol social en el que estamos involucrados es por ello que López, Beltrán, Solano y Hernández (2023) dicen que:

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. (p. 264)

Otro de los estudios realizado durante la pandemia donde se preguntó sobre el conocimiento y si habían utilizado diversas herramientas digitales para diversas actividades tanto académicas como personales para ello López (2022) dice:

De acuerdo con los resultados de investigación se muestra que los actores educativos de sexto “B” tienen conocimiento sobre las TIC y han utilizado diversas herramientas digitales para realizar actividades más personales que académicas o laborales, pero que, al estar inmersos en el contexto virtual, descubrieron que las TIC fueron una gran herramienta para continuar con el aprendizaje, pues manipularon algunas que desconocían, como las salas de conferencia, entre otras aplicaciones.

Reconociendo que estos tres estudios se le dio relevancia e importancia al uso de las TIC en diferentes actividades y tareas como la comunicación con familiares, usos académicos y de diversión; sin embargo, en la investigación de este capítulo, se les preguntó a los 72 sujetos si hacían uso de las TIC el 100% su respuesta fue afirmativa, y los usos que sobresalieron fueron: Las redes sociales, Equipos electrónicos, Internet y Plataformas.

Conclusiones

Esta investigación se realizó en la Escuela Normal de Tejupilco, se llevó a través del muestreo por conveniencia a tres grupos uno de la Licenciatura en Educación Preescolar, otros de la Licenciatura en Educación Primaria y a uno de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, dando un total de 72 estudiantes.

Con relación a los sujetos que participaron en la investigación en relación de ¿Qué son las TIC? De 72 alumnos que contestaron 46 dicen que es una tecnología de información y comunicación, 16 es una Herramienta que nos apoyan para el desarrollo de actividades y 10 señalan que es un recurso didáctico; es decir más del de la mitad dicen que es una tecnología de información y comunicación. Así también dicen todos los alumnos que hacen uso de las TIC. Y los tipos de equipo que hicieron uso redes sociales, equipos electrónicos, internet y plataformas, dándole más uso a los equipos electrónicos.

La importancia de acuerdo al uso de las TIC los estudiantes dicen que: Es un medio de comunicación directa e indirecta, es un medio para informar e informarnos, es una tecnología que va avanzando, es una herramienta para mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje, mencionando que este último es el más importante por el hecho de mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Las ventajas del uso de las TIC; Mejora el proceso Enseñanza-Aprendizaje, la comunicación es rápida, fácil acceso a las fuentes de información es algo innovador, así como hay ventajas, hay desventajas o áreas de oportunidad son: Los usos de las apps académicos, Actualizaciones de herramientas tecnológico, Seleccionar información confiable y Comunicación en redes sociales, como alumnos y docentes debemos estar actualizados en cualquier área o disciplina.

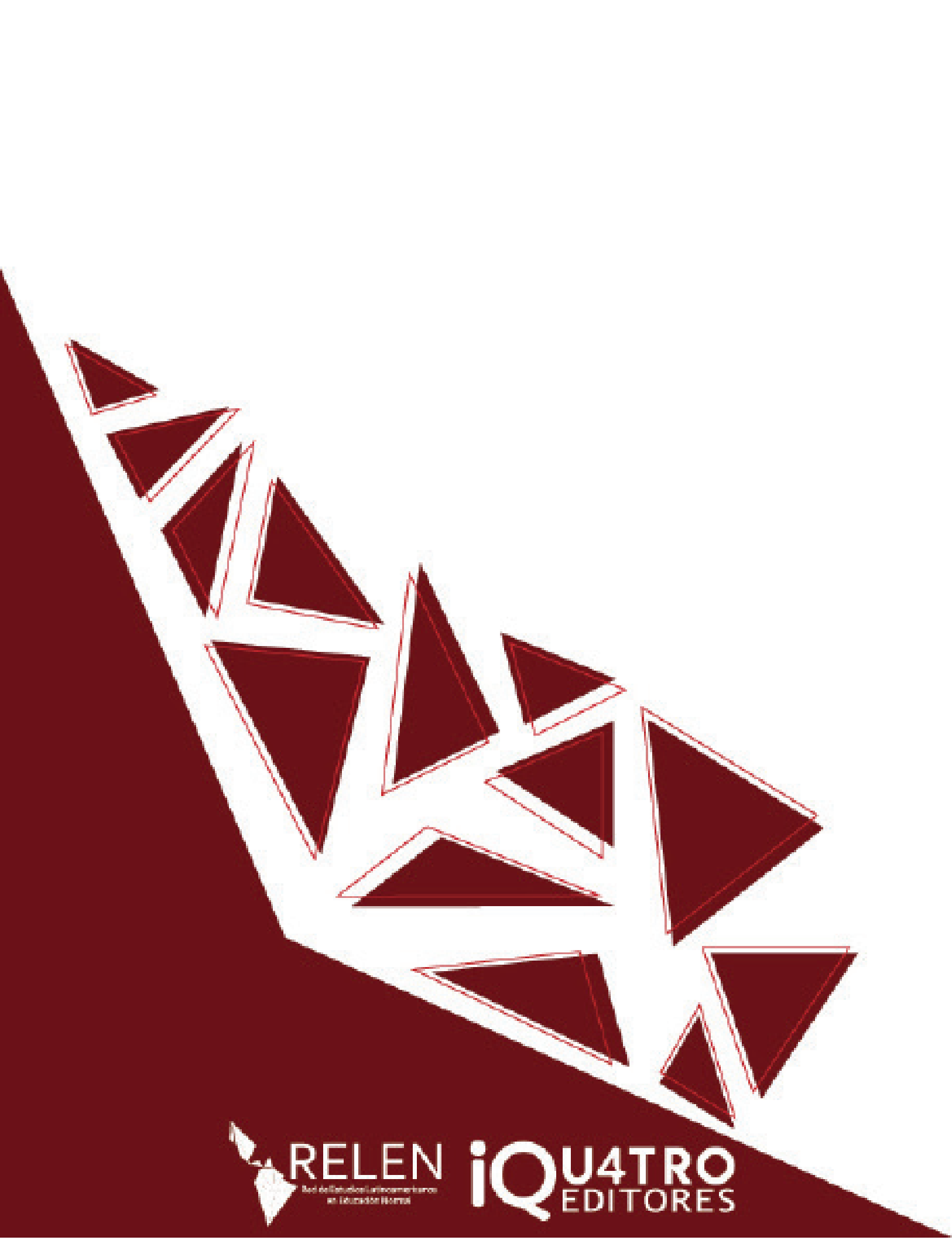
Se les pregunto ¿qué si las TIC apoyan el aprendizaje de los alumnos?, contestaron todos los sujetos que, si se apoya, y ¿Cómo? apoya, para realizar investigaciones, Para el uso de plataformas educativas, Facilita la realización de trabajos y Para comunicarnos, claro que las TIC es una herramienta de apoyo al desarrollo, investigación y construcción de las actividades en clase y en casa.

Por último, se les pregunto y tú como consideras a las TIC, como: Herramienta, estrategia de enseñanza-aprendizaje o ambas y Algunos dijeron que es Herramienta, pocos que es una Estrategia de Enseñanza Aprendizaje y muchos que la consideran como herramienta y estrategia de Enseñanza y Aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, M., et al. (2018). La integración de las TIC en la educación secundaria. *Revista Educativa*, 12(2), 43-52.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor
- Campos (2010). *Metodología de la Investigación*. Universidad Naval. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf
- Flores, L. (2019). Brecha digital en la educación en México. *Tecnología Educativa*, 17(3), 89-101.
- Fraioli, L. (1999). *La historia de la tecnología*. Florencia: Editex
- García, J. C. (1965). *Los primitivos*. Bogotá: Voluntad
- Gómez, J., & Ramírez, A. (2019). Programas de inclusión digital en la educación secundaria en México. *Revista de Tecnología Educativa*, 11(1), 32-47.
- Gutiérrez, E. (2019). Impacto de las TIC en el aprendizaje en Telesecundarias en México. *Revista de Educación*, 15(3), 58-72.
- Hernández, R. (2017). Aprendizaje en línea y recursos digitales en Telesecundarias. *Revista de Investigación Educativa*, 9(2), 121-135.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). (6.ª ed.) McGRAW-HILL. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). (6.ª ed.) McGRAW-HILL. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, S. (2018). Capacitación de docentes en el uso de las TIC en Telesecundarias. *Revista de Educación Digital*, 14(1), 74-88.
- Jiménez, C. (2020). Resistencia al cambio en la integración de las TIC en Telesecundarias. *Revista de Educación y Tecnología*, 16(2), 45-58.

- López, C. (2022). La importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sexto grado de la escuela primaria profr. Modesto Orihuela Pérez, municipio de Tejupilco, estado de México. Tesis de investigación.
- López, R., & Ramírez, A. (2016). Políticas de equipamiento tecnológico en Educación Superior: reflexiones y orientaciones. *Debate Universitario*, 5(9), 53-67. Recuperado de <http://portalrevisciencia.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/v5n9a04>
- Lopez, V, Beltrán S., Solana, O., y Hernández, R. (2023). Las tic como recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje en la escuela Normal de Tejupilco. Libro Digital, <https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.16.5.21>.
- Martínez, A., et al. (2021). Impacto de la integración de TIC en el rendimiento académico en Telesecundarias. *Educación y Tecnología*, 20(3), 112-127.
- Monje Álvarez Carlos Arturo (2011). *Metodología de la Investigación. Cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, programa de Comunicación Social y periodístico, Neiva.* <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monje, C.A. (ed.). (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva.
- Perdomo Andrade, I. (2022). Revisión sobre el uso de las TIC'S en la Ciencia. *Revista Latinoamericana De Educación Científica, Crítica Y Emancipadora*, 1(2), 01-18. Recuperado a partir de <https://revistaladecin.com/index.php/LadECiN/article/view/93>
- Rodríguez, L. (2020). Recursos digitales en Telesecundarias de México. *Revista de Innovación Educativa*, 8(4), 65-79.
- Taylor& Bogdan, (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós.
- Tirado, F. (1996). El cómo y el porqué de la psicología social. Introducción. En T. Ibáñez (Coord.), *Introducción a la psicología social* (pp. 53-58). Barcelona, España: Editorial UOC.



RELEN
Red de Estudios Latinoamericanos
en Educación Normal

iQU4TRO
EDITORES