Retos y estrategias en la práctica y formación docente.

RELEN. Educación Normal en Latinoamérica.

Tomo I

educación normal.

RELEN
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal

iQU4TRO EDITORES

"Retos y estrategias en la práctica y formación docente: RELEN. Educación Normal en Latinoamérica" TOMO 1.

© iQuatro Editores
ISBN Obra completa: 978-607-26587-5-2
ISBN TOMO I: 978-970-96638-1-5
DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.0
Edición: Junio 2025
Páginas: 537

Comité Técnico Académico
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón
Nuria Beatriz Peña Ahumada

Consejo Técnico
Paula Mejía

Gestión Editorial
Nadia Velázquez

Editor Técnico
Itzel Huertas
Karla Salazar

D.R. © 2025, iQuatro Editores.

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los capítulos son remitidos a académicos especializados en el tema. Asimismo, nuestro Comité editorial determina si el capítulo 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.

Indice

Capítulo 1. La Nueva Escuela Mexicana. Entre la controversia y la esperanza 7

Capítulo 2. Formación continua de docentes de Preescolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana 21

Capítulo 3. El estrés académico de estudiantes normalistas en la licenciatura en educación primaria 34

Capítulo 4. Rendimiento académico y motivación. Un estudio comparativo del estudiantado normalista de dos planes de estudio 46

Capítulo 5. Percepción del docente en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia 58

Capítulo 6. Tipología de docentes normalistas 72

Capítulo 7. El desarrollo emocional de los docentes en formación inicial desde

la docencia 90

Capítulo 8. Acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva 104

Capítulo 9. Ciclos didácticos para la producción de textos escritos: el planteamiento de situaciones problemáticas macro 118

Capítulo 10. La inteligencia artificial en la formación de los futuros docentes 134

Capítulo 11. Ilustrando el Conocimiento: El Cómic como Herramienta para la Educación Ambiental en la Formación de Docentes de Educación Primaria 144

Capítulo 12. Reflexiones docentes: a 33 años de la primera generación de Licenciados en Educación Primaria 160

Capítulo 13. Experiencias a través de la narrativa pedagógica: sentimientos que se manifiestan durante la práctica profesional del séptimo y octavo semestre 176

Capítulo 14. Relación entre estilos de aprendizaje y factores sociodemográficos en educación primaria 188

Capítulo 15. Lectura de la realidad; un estudio de caso sobre el trabajo de docentes en formación en el área del diagnóstico educativo 202

Capítulo 16. Modalidades innovadoras en la enseñanza del inglés para favorecer actitudes hacia la inclusión 216

Capítulo 17. Innovación tecnológica en la formación docente: herramientas para la investigación educativa 234

Capítulo 18. El desarrollo de habilidades investigativas para la elaboración de tesis de investigación e informe de prácticas profesionales..... 250

Capítulo 19. La Nueva Escuela Mexicana y la Educación Normal: un análisis del perfil de egreso en telesecundaria..... 264

Capítulo 20. Satisfacción de egresados sobre recursos y competencias en la formación docente 278

Capítulo 21. La consolidación del perfil del educador físico en la Nueva Escuela Mexicana 292

Capítulo 22. La práctica profesional en la Nueva Escuela Mexicana 306

Capítulo 23. Análisis del impacto del liderazgo y las tutorías en la formación integral del educador físico 320

Capítulo 24. Construyendo habilidades investigativas con ChatGP: Una propuesta de intervención educativa..... 336

Capítulo 25. Factores Psicosociales y el bienestar de los Normalistas..... 350

Capítulo 26. La evaluación institucional: un medio para la mejora de la práctica docente364

Capítulo 27. Habilidades, intereses y motivaciones hacia la investigación en estudiantes de la Licenciatura en educación primaria 376

Capítulo 28. La autorregulación emocional y su efecto en el rendimiento escolar de estudiantes normalistas 392

Capítulo 29. Estrategia del fichero para mejorar la precisión en el uso de referencias APA en alumnos de LEAIES 406

Capítulo 30. La construcción del objeto de estudio y otros retos en la investigación formativa..... 422

Capítulo 31. Fortalecimiento de la inteligencia social en un grupo de alumnos de quinto gra-

do de primaria..... 438

Capítulo 32. La Evaluación Formativa con el Plan de estudios 2022: reto de una Escuela Normal 452

Capítulo 33. Las competencias profesionales docentes: el desafío en la formación docente normalista..... 470

Capítulo 34. Las habilidades investigativas en el proceso de formación profesional de estudiantes normalistas indígenas..... 484

Capítulo 35. El concepto de nación en la narrativa histórica de los normalistas rurales de San Marcos..... 496

Capítulo 36. La práctica del ABP en ambientes comunitarios para la enseñanza de la lectoescritura..... 508

Capítulo 37. Flipgrid y su relación en el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes normalistas rurales..... 522

Capítulo 1. La Nueva Escuela Mexicana. Entre la controversia y la esperanza

Alejandro Arrecillas Casas
Martha Cecilia Miker Palafox

Universidad Pedagógica Nacional/
El Colegio de la Frontera Norte (El Colef)

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.1

Resumen

Este ensayo aborda las controversias y desafíos surgidos en torno a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se enfocan los argumentos y percepciones de diversos actores, incluyendo sectores conservadores, partidos políticos opositores y grupos religiosos, quienes han expresado preocupaciones sobre la NEM. Se exploran las características pedagógico-didácticas de la NEM, con énfasis en el debate argumentado entre partidarios y detractores. Se busca contribuir a una comprensión de los desafíos en la ejecución de la NEM y aportar a la reflexión para garantizar una educación que refleje las necesidades y valores de la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Palabras clave

Nueva Escuela Mexicana (NEM), pensamiento crítico, principios

Introducción

La educación es un componente esencial en la construcción de sociedades justas y equitativas. En este sentido, México no es la excepción, y su sistema educativo enfrenta desafíos significativos y cambiantes en la búsqueda de una formación integral de sus ciudadanos. El modelo neoliberal delineó de manera significativa las políticas educativas en México desde finales de la década de 1980. A través de diferentes sexenios, esta perspectiva ha promovido reformas que buscan la modernización y eficiencia del sistema educativo, aunque a menudo a expensas de la calidad y la equidad: Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) inició la modernización educativa, pero priorizó la eficiencia y el sector privado, afectando la educación pública; Ernesto Zedillo (1994-2000) continuó con políticas neoliberales y privatización, aumentando las desigualdades socioeconómicas; Vicente Fox (2000-2006) promovió la evaluación docente y la infraestructura escolar, pero tendiente a la privatización; Felipe Calderón (2006-2012) implementó pruebas estandarizadas, descuidando el desarrollo integral de los estudiantes y Enrique Peña Nieto (2012-2018) introdujo la evaluación obligatoria para maestros, generando resistencias y afectando la estabilidad laboral de las y los profesores. Ante estas políticas neoliberales que exacerbaron las desigualdades y agravaron los problemas estructurales, AMLO en 2019 propone la Nueva Escuela Mexicana. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una reforma educativa que pretende abordar estos desafíos y transformar el sistema educativo mexicano.

En el ámbito de la educación y la pedagogía, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha emergido como un tema de discusión ferviente y polarizada en los últimos años. Su implementación ha generado debates apasionados y ha dado lugar a una variedad de opiniones que reflejan las bases filosóficas, sociológicas, epistemológicas, ideológicas, políticas y socioculturales que subyacen en el sistema educativo de México. Por ello, el presente trabajo analiza críticamente estos aspectos y explorar las características pedagógico-didácticas de la NEM, con énfasis en el debate argumentado entre sus partidarios y detractores. Entre las acusaciones se incluyen la supuesta promoción de tendencias comunistas, la relación con lo que algunos llaman "ideologías de género", la presencia de contenidos inapropiados y, en casos extremos, acusaciones de vínculos con prácticas demoníacas.

Revisión de la Literatura

Principios Filosóficos y Sociológicos de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se sustenta en una serie de principios filosóficos que aspiran a transformar el sistema educativo mexicano en uno más justo y equitativo. Estos principios representan la esencia de la reforma y definen su visión para la educación en Mé-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

xico. La apuesta pedagógica-didáctica y política-ideológica de la NEM se circunscribe a un proyecto educativo innovador que busca la formación integral de los estudiantes mediante un enfoque crítico, humanista y comunitario. Su objetivo principal va más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas.

En su perspectiva, pretende fomentar en los alumnos el autoconocimiento, entendido como el desarrollo de una profunda comprensión de sí mismos, incluyendo sus capacidades, emociones y valores; el pensamiento crítico, como la capacidad de analizar información, formular preguntas y generar ideas propias, en lugar de simplemente aceptar información sin cuestionarla; el diálogo y convivencia, a través del fomento de habilidades comunicativas y sociales para la construcción de relaciones sanas y positivas con los demás; la co-construcción de valores éticos y democráticos para la formación de ciudadanos responsables, comprometidos con la justicia social y el respeto a los derechos humanos y, por último, el trabajo colaborativo y comunitario, por medio de la promoción de la colaboración y el trabajo en equipo para la búsqueda de soluciones a problemas comunes y la transformación social.

La NEM promueve la equidad en la educación, reconociendo que las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación son desafíos persistentes en México. El principio de inclusión es central, en este aspecto, buscando garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en la educación sin importar sus diferencias.

La equidad, entonces, se presenta como un principio rector que busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. En un mundo caracterizado por la desigualdad, este principio resuena fuertemente en la conciencia de aquellos que abogan por la justicia social en la educación (López, 2020).

Otro de los principios fundamentales que guía la NEM es el respeto por la dignidad humana. Sin duda, la dignidad humana es el principio que subyace a todos los demás y es el motor que impulsa la transformación del sistema educativo. Como señala López (2023, p. 17) para ofrecer una explicación clara del principio "(…), la NEM establece como uno de sus principios fundamentales, el Respeto de la dignidad humana, es decir, plantea el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades".

La interculturalidad es otro precepto clave que reconoce la diversidad cultural de México y la importancia de incorporarla en la educación. La reforma busca promover un diálogo intercultural que valore las diferentes perspectivas y conocimientos presentes en la sociedad mexicana. Además, la NEM aboga por la contextualización, lo que significa que la educación debe ser relevante y significativa para las comunidades locales. Esto implica adap-

tar el currículo y las estrategias pedagógicas a las necesidades y realidades específicas de cada región (Hernández, 2021).

La inclusión es otro principio fundamental de la NEM, que busca fomentar la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades individuales. Este principio ha sido ampliamente debatido en las redes sociales, donde se cuestiona si la inclusión es efectivamente implementada en las aulas, especialmente para estudiantes con discapacidades, considerando que la educación, como piedra angular de la formación de ciudadanos y el desarrollo de sociedades, siempre ha sido objeto de constante atención y transformación en todo el mundo. México, país de gran diversidad cultural, social y geográfica, no es la excepción en este respecto.

En efecto, México, a lo largo de su historia, ha buscado una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como reforma educativa que promete abordar los desafíos contemporáneos y transformar el sistema educativo mexicano, le apuesta a construir la perspectiva de una inclusión e interculturalidad críticas. Anita Rodríguez (2012) plantea

> Como parte de las políticas establecidas en la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible (…) se establece en el número cuatro: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para todos. Con referencia a las premisas anteriores, y bajo la construcción de la Nueva Escuela Mexicana se incorpora en nuestro país la implementación operativa de la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, misma que surge como una iniciativa para reducir los niveles de exclusión en el sistema educativo, dando pie a profundizar acerca de la participación de la población perteneciente a los grupos con mayor índice de vulnerabilidad....

Asimismo, Ramírez (2023, p. 12) expone que los ocho principios generales de la Nueva Escuela Mexicana son: 1. Identidad con México para reconocer y respetar la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento. 2. Responsabilidad ciudadana que ejerza valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. 3. Honestidad que permita tender lazos de confianza con los otros. 4. Transformación de la sociedad superando la indiferencia, el individualismo y la apatía. 5. Respeto de la dignidad humana, que permita ejercer, respetar y promover los derechos humanos. 6. Interculturalidad como capacidad de apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural. 7. Cultura de la paz, a través de la cual se favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de, y 8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, que implica reconocer la existencia y bienestar del medio ambiente.

Entre los conceptos clave que han permeado este análisis y que forman parte de los Principios de la NEM estarían los siguientes: dignidad humana, derechos humanos, pen-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

samiento crítico, paradigma de la complejidad, epistemologías del sur, interculturalidad e inclusión críticas en el contexto de la NEM.

Dignidad Humana y Derechos Humanos

La NEM se sustenta en el principio fundamental de la dignidad humana, reconociendo que cada individuo tiene un valor intrínseco que debe ser respetado y promovido a través de la educación.

> los derechos humanos se basan en el principio de respeto por la dignidad humana. Tiene, como principio, asumir que cada persona es un ser moral y racional que merece un trato digno. Son universales, porque los posee cada persona sin importar quién es, dónde vive, su color de piel, posición social, religiosa o económica, simplemente por ser persona. (SEP, 2023, p. 2).

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico ha surgido como una habilidad esencial en el contexto de la NEM. Bustos, (2023) plantea que "De acuerdo con el Plan de Estudios para la educación básica 2022, lo "crítico" se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad; pero, qué es, entonces, "recuperar al otro" y qué debe entenderse por "el otro". La reforma busca fomentar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información que reciben, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

Paradigma de la Complejidad

La NEM se presenta como un cambio paradigmático en la educación mexicana, adoptando un enfoque más holístico y complejo. La educación se ve como un sistema complejo en el que las decisiones y acciones tienen efectos a corto y largo plazo, lo que implica la necesidad de una planificación cuidadosa y evaluación constante. La apuesta por el pensamiento complejo se debe a que "a diferencia del Paradigma Científico Positivista contempla el conocimiento de una realidad inacabada, que toma en consideración al sujeto que conoce, sus sentimientos y aptitudes sin excluir ni subsumir en él la visión positivista de la ciencia sino planteando su entrelazamiento dialógico, su coexistencia en la heterogeneidad de visiones" (De Jesús, 2007, p. 17).

Epistemologías del Sur

La epistemología educativa del sur considera a "la educación como un espacio para la reparación y reconstrucción de lo propio, para ello apuesta a la educación decolonial e intercultural para posibilitar esas nuevas formas de pensar, planear, evaluar, ejecutar, construir… desde abajo y desde adentro, desde y con los sujetos educativos (comunidad educativa). Esta propuesta del encuentro busca fortalecer cómo vivir bien y juntos, cómo propiciar espacios reales para reflexionar entre (Nos)Otros/as con el fin de descolonizarnos y transformarnos" (Gómez, 2022, p. 10).

Interculturalidad Crítica e Inclusión Crítica

La NEM promueve la interculturalidad como un principio fundamental, reconociendo la diversidad cultural de México. Al respecto, Luciano Concheiro (27 de mayo de 2020) afirma que "La interculturalidad crítica la entendemos como la ubicación en el tiempo y espacio de relaciones de poder, que impiden la concreción de relaciones interculturales de carácter igualitarias". Sin embargo, es importante destacar que esta interculturalidad debe ser crítica, es decir, no se trata solo de celebrar la diversidad, sino de analizar críticamente las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad. De manera similar, la inclusión debe ser crítica, considerando no solo la inclusión de personas con discapacidad, sino también la inclusión de diferentes identidades y perspectivas.

Figura 1.1

Principios filosóficos y sociológicos de la NEM

Fuente: Elaboración propia, con base en La Nueva Escuela Mexicana (NEM): principios y orientaciones pedagógicas (SEP, 2019).

Características Pedagógico-Didácticas de la Nueva Escuela Mexicana

El éxito de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no solo depende de sus principios rectores, sino también de cómo se traducen estos principios en características pedagógico-didácticas concretas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida en las redes sociales, donde algunos argumentan que es fundamental para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio y desarrollo tecnológico (Hernández, 2022).

La incorporación de la educación socioemocional también ha generado controversia. Su debate en la NEM refleja la necesidad de un enfoque equilibrado que atienda tanto las necesidades académicas como las emocionales de los estudiantes (Gómez, 2020), en el marco de una realidad compleja y de escenarios inciertos que afectan la vida de los educandos. Por ello, la contextualización busca que la educación sea relevante para la vida de los estudiantes y su entorno.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En el ámbito de la educación y la pedagogía, se ha presenciado en los últimos años un intenso debate en torno a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta reforma educativa, impulsada por el gobierno mexicano, ha generado una amplia gama de opiniones y perspectivas que reflejan los principios filosóficos, sociológicos, epistemológicos, ideológicos, políticos y socioculturales que subyacen en la educación en México.

Una de las características más destacadas de la NEM es su enfoque centrado en el estudiante. Según Ríos (2023), " En este modelo, los educadores actúan como facilitadores del aprendizaje, proporcionando oportunidades, recursos y orientación para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades de manera activa. El aprendizaje se convierte en un proceso interactivo en el que los estudiantes se involucran en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de su propio conocimiento."

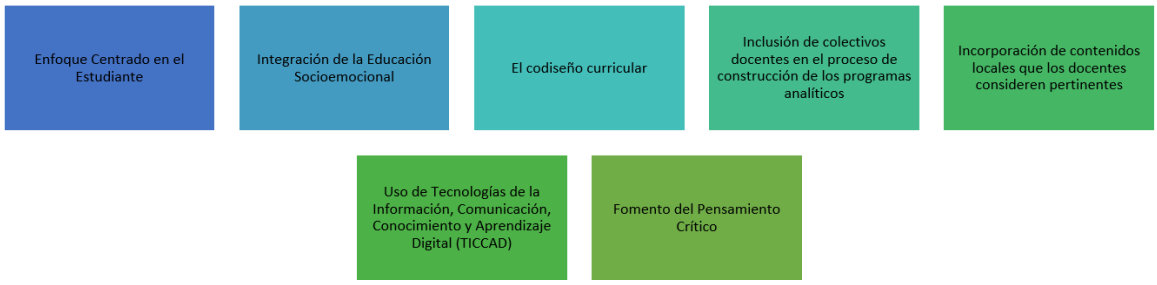
El pensamiento crítico es fundamental en la formación de los estudiantes. Linares (2023) señala que "es posible significar el pensamiento crítico "como todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad".

Asimismo, la NEM subraya la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes. La reforma busca promover habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de conciencia social. Según Rodríguez (2022), "la NEM busca formar no solo a estudiantes competentes académicamente, sino también a seres humanos completos capaces de comprender y gestionar sus emociones y relaciones con los demás".

La NEM plantea el uso permanente de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD) en la educación del siglo XXI, con el propósito de acercar y facilitar el desarrollo de habilidades, saberes y competencias digitales para potencializar la creatividad de los educandos y, a la vez, fortalecer el quehacer profesional de los profesores. (Luna, 2023).

Figura 1.2

Características pedagógicas-didácticas de la NEM.



Fuente: Elaboración propia con base en La Nueva Escuela Mexicana (NEM): principios y orientaciones pedagógicas (SEP, 2019).

Metodología

La estrategia metodológica buscó reconstruir las percepciones, opiniones y testimonios sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en las principales redes sociales y en foros de debate. Nuestra hipótesis de trabajo es que las interpretaciones que los diversos sujetos educativos hacen sobre la NEM, sus desafíos y oportunidades, así como su potencial impacto en la formación de ciudadanos críticos, participativos y preparados para los desafíos educativos del siglo XXI, es divergente dependiendo de su filiación política y su concepción de la educación. Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo y de tipo exploratorio y descriptivo cumpliendo con las características que señalan (Izcara, 2014). El análisis detallado se hizo a partir de la información disponible sobre las diversas opiniones de la NEM en la página de Facebook con el mayor número de suscriptores y antigüedad donde participan docentes en México (Arrecillas y Miker, 2022), Soy Docente: Evaluaciones y más (https://www.facebook.com/soydocenteevaluaciones) 997 mil docentes y directivos respectivamente; en Twitter se realizaron búsquedas con hashtags relevantes como #NuevaEscuelaMexicana y #EducaciónMéxico, entre otros. Sumado a lo anterior, se revisaron las publicaciones sobre educación en la Revista Nexos (https://educacion.nexos.com.mx/) y finalmente la página de la SEP (https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/); el periodo de observación abarcó desde el 15 mayo de 2019 a la fecha. Se realizó un muestreo intencional hasta alcanzar el punto de saturación discursiva (Izcara, 2014, pp.44-45). Para lograr la confiabilidad y validez aplicamos la triangulación de metodológica –de investigadores y fuentes de información-Facebook, revistas e información oficial-de acuerdo con cada uno de los aspectos mencionados por Denzin (1989).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

El debate en torno a la Nueva Escuela Mexicana ha sido intenso y polarizado. Por un lado, aquellos especialistas, funcionarios de alto nivel del gobierno federal actual y profesores/as en educación que no se consideran del PRIAN o adeptos al SNTE la apoyan argumentan que representa un avance hacia una educación más inclusiva, equitativa y pertinente para los estudiantes mexicanos. Ven en la NEM una oportunidad para transformar la educación y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y digital, así como un paso esencial hacia una educación más equitativa y pertinente en México.

> La NEM busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua. Esto impulsa a los y las estudiantes a ampliar sus perspectivas, brindándoles opciones y elecciones en todos los ámbitos, y motivándolos a construir proyectos vida de mayor calidad. Subsecretaria de Educación Pública (2019, p.9).

Según Rodríguez (2022), "la NEM busca formar no solo a estudiantes competentes académicamente, sino también a seres humanos completos capaces de comprender y gestionar sus emociones y relaciones con los demás".

De igual forma, Rosa María Torres Hernández considera que "el plan de estudios propone: la resignificación del papel de la educación como una condición de la sociedad indispensable para formar ciudadanos y ciudadanas con principios de igualdad sustantiva" (Infoabe, 2022).

La NEM plantea el uso permanente de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD) en la educación del siglo XXI, con el propósito de acercar y facilitar el desarrollo de habilidades, saberes y competencias digitales para potencializar la creatividad de los educandos y, a la vez, fortalecer el quehacer profesional de los profesores. (Luna, 2023).

> …Ahora la nueva escuela mexicana, es un nuevo paradigma en donde vamos a colaborar el magisterio en la educación, con el programa analítico, los expertos somos los profesores y los educandos y la comunidad por eso se construye en comunidad para transformar en beneficio de todos…(Docente Gisela LL, Soy docente. Evaluaciones y más).

Por otro lado, los opositores a la NEM expresan preocupaciones significativas, tanto docentes como otros actores claramente opositores a la 4T. Argumentan que la implementación de la reforma ha sido apresurada y que no se ha tenido suficientemente en cuenta la opinión de los docentes y la comunidad educativa y que cuestionan en forma rotunda la calidad de la NEM.

En la página de Facebook Soy docente. Evaluaciones y más, encontramos los siguientes testimonios de docentes: "Pero querían el cambio de 4T, la revalorización quedó así (Tenna A, Docente Gisela LL); "Nadie es experto en la NEM porque le siguen haciendo cambios a ese bodrio. Es la peor reforma que me ha tocado, pésimo trabajo enrevesado" Docente Ana MM) y; "Todo es una utopía. Pura gente de escritorio que no se involucra o investiga, pura imposición. Cuando proponemos con base en los resultados del diagnóstico resulta que ya todo está hecho y lo debemos aplicar, no vale la pena que nos desgastemos" Docente Jiss Ch).

También en la plataforma socio digital X, lo que antes era Twitter hallamos evidencias similares a los anteriores: @89Loef: "Son una total decepción, no hay aprendizajes significativos en los alumnos (ni para su vida futura). Un total fracaso"; @anesma02: "Son una mierda llena de propaganda, mentiras, datos imprecisos y errores garrafales"; @yeizi00: "Son una porquería hecha por una bola de resentidos, incultos, sátrapas, ignorantes, envidiosos, entre otros malos adjetivos. Esa es mi opinión. Y no soy docente"; @spindoctor100: "Absoluta mierda hecha por los empobrecedores profesionales de lo más bajo de la 4T"; @batiporky: "Pues son una mamada, que generan atraso y desigualdad educativa contra las escuelas privadas de calidad".

Del mismo modo, encontramos que políticos de los partidos conservadores en México, docentes y otros actores consideran la NEM como parte de un adoctrinamiento, un paso al comunismo, la hipersexualización de la educación y la imposición de la "ideología de género". "El Plan de Estudios de educación básica (...) no sólo está cargado de ideologías y carente de método pedagógicos, sino que condenará a las niñas y niños de México al retroceso y la mediocridad" (Marko Cortés, CEN-PAN, 2022); "además de pensar que el contenido de los libros de texto incluye temas que incitan al comunismo y con un alto nivel de hipersexualización" (Carlos Olson, PAN-Chihuahua, 2023); "El adoctrinamiento es un error endémico, sistemático del sistema político mexicano, que hace mal este gobierno en perpetuar…la educación debe de ser para formar ciudadanos críticos no militantes de ningún partido política" (Jorge Máynez, MC, 2023); @EdgarmxLopez: "Marx entiende, la educación debe ser libre de idolologías: Religiosas, de género y políticas"; @toneG_RQ: "No soy docente, pero son una basura comunistoide, como tú...". "Puras mentiras, tanto bla bla y estamos trabajando hacia la pobreza y comunismo además eso no hará ser un país desarrollado??(Brígida R, Docente); Me interesa más la parte donde deforman el español con todes y confunden a los niños sobre sus partes íntimas y quieren poner como biología que está bien varios géneros eso no me parece. BIOLOGÍA NO IDEOLOGÍAS mis hijos y nietos deben de ir a prender no a experimentar temas (Karla, O, Docente).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Discusión

La disputa en torno a la Nueva Escuela Mexicana cuestiona la centralización de las decisiones educativas y expresan preocupaciones sobre la evaluación docente y la pérdida de autonomía de las escuelas. Independientemente de su aceptación o rechazo, es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo de México, con profundas implicaciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y políticas. El debate argumentado entre sus defensores y opositores refleja la complejidad de la reforma educativa y la necesidad de seguir investigando y analizando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la sociedad mexicana en su conjunto. El debate ha alcanzado su punto álgido en las redes sociales y en la comunidad educativa, revelando una profunda polarización de opiniones.

Sin dudarlo un momento, el debate en torno a la Nueva Escuela Mexicana es un reflejo de la complejidad de la reforma educativa en México. Los principios filosóficos y sociológicos subyacentes, así como las características pedagógico-didácticas de la NEM, han generado un amplio espectro de opiniones.

Los defensores de la NEM destacan su potencial para transformar la educación en México. Argumentan que la reforma se basa en principios de equidad, inclusión e interculturalidad que son esenciales para una sociedad más justa y diversa. Según Sánchez (2021), "los defensores creen que la NEM es una oportunidad para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI". Los partidarios también elogian el enfoque centrado en el estudiante y el fomento del pensamiento crítico como elementos clave de la NEM. Argumentan que estos enfoques pedagógicos pueden empoderar a los estudiantes y prepararlos para ser ciudadanos activos y participativos en la sociedad.

Por otro lado, los opositores de la NEM plantean una serie de críticas y preocupaciones. Algunos argumentan que la reforma es demasiado ambiciosa y que su implementación podría ser problemática. Señalan la necesidad de recursos adicionales y capacitación para los docentes para llevar a cabo con éxito los cambios propuestos. Además, algunos opositores expresan preocupaciones sobre la falta de claridad en la implementación de la NEM y cómo afectará a las comunidades indígenas y rurales, lugares donde la contextualización y la interculturalidad pueden ser difíciles de lograr ante entornos educativos diversos.

Más allá del lenguaje sin argumentos y la actitud poco civilizada, este debate es un elemento central en la discusión sobre el futuro de la educación en México. Las opiniones divergentes y las preocupaciones expresadas por diferentes actores en la comunidad educa-

tiva reflejan la complejidad de la reforma y los desafíos que enfrenta su implementación. La polémica continuará, aquí solo proporcionamos un panorama muy grueso de las principales argumentaciones y posiciones en este debate.

Conclusiones

Este texto examina el contenido de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde diversas perspectivas, incluyendo sus principios filosóficos y sociológicos, características pedagógico-didácticas, y el debate argumentado que rodea su implementación.

De las características pedagógico-didácticas de la NEM, hemos destacado el enfoque centrado en el estudiante, donde el aprendizaje activo y significativo es clave; el fomento del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, la integración de la educación socioemocional, reconociendo la importancia del bienestar emocional de los estudiantes y el uso de tecnologías de la información, comunicación, conocimientos y aprendizaje digitales como elementos clave de la reforma educativa. Estas características reflejan una visión pedagógica centrada en el sujeto que construye su propio aprendizaje y la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

La NEM es una respuesta a los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo mexicano. Sus principios filosóficos y sociológicos, como la equidad y la inclusión, reflejan un compromiso con la construcción de una sociedad más justa y diversa. Sin embargo, como hemos visto, la implementación de estos principios puede ser compleja y requerir esfuerzos significativos. La promoción del pensamiento crítico es uno de los elementos clave de la NEM. La capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información es esencial en un mundo complejo y en constante cambio. Por eso es imperativo preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y participativos, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad.

Bajo este esquema, la NEM tiene el potencial de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, participativos y preparados para los desafíos del siglo XXI. Para lograrlo, es esencial abordar las preocupaciones y desafíos identificados por los opositores y garantizar que la reforma se implemente de manera efectiva y equitativa en todo el país.

Sin duda, la Nueva Escuela Mexicana es un proyecto educativo que busca transformar el sistema educativo de México desde una perspectiva de dignidad humana, derechos humanos, pensamiento crítico, paradigma de la complejidad, epistemologías del sur, interculturalidad e inclusión críticas. Si bien presenta desafíos importantes, ofrece la oportunidad de avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y pertinente para todos los mexicanos.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Arrecillas Casas, A., & Miker Palafox, M. C. (2022). Educar para la comprensión: Memes y narrativas docentes en tiempos de pandemia. En E. Barrios Fuentes, V. del C. Avendaño Porras, & J. Montes Miranda (Coords.), A cien años de Morin: La mirada desde distintas disciplinas (pp. 87-120). Universidad de la Serena.

Bustos Ochoa, J. (2 de agosto de 2023). El pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana. Editorial Periódico Soy Querétaro. https://soyqro.com/el-pensamiento-critico-en-la-nueva-escuela-mexicana/

Campos Alba, E. (14 de diciembre de 2022). Apropiación, resistencias y transformaciones de las reformas educativas: la visión docente. Revista Nexos. Recuperado el 14 de junio de 2023, de https://educacion.nexos.com.mx/category/reforma/page/11/

Concheiro, L. (27 de mayo de 2020). Interculturalidad crítica e investigación vinculada. CLACSO. https://www.clacso.org/interculturalidad-critica-e-investigacion-vinculada/

Cortés, M. (2022). Modelo educativo morenista condenará a las niñas y niños de México al retroceso y a la mediocridad. PAN Comité Ejecutivo Nacional. https://www.pan.org.mx/

De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. POLIS, Revista Latinoamericana, 6(16), 1-13. https://www.redalyc.org/pdf/305/30501602.pdf

Denzin, N. K. (1989). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (3.ª ed.). Prentice Hall.

Gómez Torres, J. (2022). Epistemología del sur, el debate colonial y las pedagogías críticas. Universidad Nacional, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/

Gutiérrez Cortina, L., Lara Vargas, R. M., & López Arellanes, B. (Julio de 2020). El paradigma de la Nueva Escuela Mexicana y los retos de la mediación pedagógica: 2018-2024. Revista Educando, 2(1), 45-67. https://issuu.com/ivanreyesh.design/docs/reducando_no2_vol1

Izcara Palacios, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Editorial Fontamara.

Linares Alemán, E. (2023). Pensamiento crítico y formación docente (1.ª ed.). Editorial Aldea Global.

López Del Toro, L. (Mayo de 2023). Implicaciones del enfoque humanista en la Nueva Escuela Mexicana. Revista Misión, 17(45), 34-45. https://issuu.com/sonricks69/docs/mision_45

Luna Reina, E. (2023). Las TICCAD como herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad en niños de primer grado de preescolar, en el CENDI Solecito, Alcaldía Coyoacán, en la CdMx [Tesina de licenciatura]. UPN 099. http://rixplora.upn.mx/

Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., & Aguilar Martínez, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior. Versión PDF.

Rodríguez Flores, A. (12 de diciembre de 2019). Educación inclusiva, aportes y desafíos desde la Nueva Escuela Mexicana. Revista Electrónica Sin Recreo, 5(2), 10-15. https://www.revistasinrecreo.com/

Ríos Reyes, R. R. (1 de septiembre de 2023). El aprendizaje centrado en el estudiante en educación básica: Un enfoque transformador. Portal de la Escuela de Profesores del Perú. https://epperu.org/

Secretaría de Educación Pública. (31 de mayo de 2023). Defensoras de derechos humanos en el mundo. https://nemd.aprende.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública. (14 de enero de 2025). Nueva Escuela Mexicana Digital. https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. Ciudad de México. Versión PDF.

Soy Docente: Evaluaciones y más. (s. f.). Recuperado el 15 de junio de 2024, de https://www.facebook.com/soydocenteevaluaciones

Olson, C. (23 de octubre de 2023). Respalda Carlos Olson lucha ejercida por Maru Campos vs Nueva Escuela Mexicana. El Heraldo de Chihuahua. https://oem.com.mx/

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 2. Formación continua de docentes de Preescolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Blanca Julia Silva Ballesteros
Denisse Borbón Gálvez
Yazmín Guadalupe Soto Medina
Luis Fernando Castelo Villaescusa

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

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.2

Resumen

La educación en México está en proceso de reforma con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que resalta la importancia de la formación continua docente. Se identificaron áreas de oportunidad en una zona escolar de nivel Preescolar. El objetivo de esta investigación es fortalecer el cuerpo docente a través de procesos de formación continua, elaborando inicialmente un diagnóstico. La metodología emplea matrices de análisis de datos para identificar necesidades en las escuelas. El hallazgo principal del proyecto señala que la dimensión de gestión educativa a atender es la pedagógica. Destacando la pertinencia de fortalecer la formación continua de docentes y directivos.

Palabras clave

Docentes, educación preescolar, formación continua, Nueva Escuela Mexicana, proyecto de intervención

Introducción

El mundo evoluciona de manera constante, la globalización ha generado la necesidad creciente del continuo aprendizaje. Ser docente, sinónimo de estar siempre a la vanguardia atendiendo las necesidades del contexto, así como utilizar Planes y Programas de Estudio vigentes de manera efectiva.

A continuación, se presenta un panorama de una situación evidenciada en una zona escolar de Preescolar de la ciudad de Hermosillo en el Estado de Sonora, en donde se destaca inicialmente la contextualización, después el planteamiento del problema, también se describen las herramientas metodológicas empleadas que permitieron identificar los hallazgos más relevantes, aplicando diferentes diagramas de análisis para dar a conocer los resultados obtenidos y sus áreas de oportunidad. Por último, se plantean posibles líneas de acción con el fin de atender la situación y concretar un diagnóstico situacional que permita el desarrollo de un proyecto de intervención con el tema de interés.

En la actividad cotidiana el agente educativo se enfrenta con retos, por lo cual estar en constante actualización que permita un abanico de posibles estrategias a implementar es un elemento clave.

Años atrás en los centros de trabajo de la zona de estudio, comenzaron a aplicarse programas de aprendizaje para desarrollar habilidades básicas, aunado a esto en México se comienza a implementar la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el ciclo escolar 2023, lo que ha llevado a los docentes a formarse para lograr atender lo que se solicita de manera Nacional. Un fenómeno real que se da en la planta docente, es la falta de arraigo e identidad de los educadores con la zona escolar, al ser un área costera, existe movilidad de personal; por lo que los docentes que se integran a la organización tienen la necesidad de conocer sobre el sistema de trabajo que se utiliza. El Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026, emitido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021, p. 26) señala que "se trata de una colaboración para fortalecer la enseñanza, el liderazgo y el acompañamiento, que permita diseñar una visión común de escuela o de zona escolar y un plan colectivo de mejora".

El presente estudio tiene como objetivo: Fortalecer a todo el cuerpo docente de la zona a través de procesos de formación continua que coadyuve en la actualización de los conocimientos para la mejora de las prácticas con talleres presenciales y acompañamiento de distintos agentes con temas de interés para la aplicación efectiva de lo que propone la NEM.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la Literatura

La formación continua de docentes de preescolar representa un tema relevante para el ámbito educativo mexicano la NEM busca renovar la enseñanza a nivel nacional, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023, p. 4) describe que:

> La formación continua a la que tienen acceso las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio, desde sus diversas funciones (docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría), a lo largo de su vida profesional, es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y con ello favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA).

Este modelo subraya que la capacitación y actualización docente es importante para alcanzar los objetivos educativos de forma más efectiva. Por ello en el marco normativo actual se fomenta la profesionalización del docente en todos los niveles educativos, con especial atención en educación preescolar, pues estos docentes son quienes desempeñan un rol fundamental en la formación de las habilidades iniciales en los niños. Mera-Ángeles (2023) destaca que "es importante impulsar la formación continua del personal educativo, mediante acciones de capacitación y actualización académica, que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula y en la escuela" (p. 182).

El objeto de estudio de este proyecto es una zona del Sistema Educativo de Preescolar Federa en Hermosillo, Sonora integrada por 14 planteles escolares ubicados en el área costera, los cuales están distribuidos en diferentes campos de cultivo y localidades pequeñas. En relación al cuerpo docente y directivo que conforma a la zona escolar, este, está conformado por 10 directoras efectivas y 52 educadoras en total (de base e interinas).

La SEP, 2021 y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en sus disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica define a esta figura como "una maestra o un maestro con capacidad para acompañar, apoyar, retroalimentar y orientar a sus pares, con el objeto de mejorar sus prácticas docentes y favorecer la mejora y el cambio en las escuelas donde estos laboran" (p. 10).

Dentro de la necesidad de formación continua del personal están implícitos algunos factores, uno de ellos en el ámbito económico, la zona escolar atiende a alumnos y padres de familia con un nivel socioeconómico bajo, lo que influye en la calidad de los recursos pedagógicos, las posibilidades de formación y las condiciones de vida de los alumnos y sus familias. La economía en esta zona escolar en particular, depende de actividades estacionales, como el clima y las fluctuaciones del mercado. Esta inestabilidad económica puede impactar

los ingresos familiares y tener dificultades para cubrir costos asociados a la educación, lo que reduce las alternativas para la infancia y aumenta las tasas de deserción escolar o la migración de la familia en busca de empleos (Fernández & Carbonell, 2017).

Entre los factores de tipo sociocultural que influyen en el arraigo del personal docente de la zona a las escuelas que la integran está el acceso limitado a servicios básicos, aunado a la ubicación geográfica y accesibilidad de la zona escolar, la infraestructura vial, la carga administrativa y educativa, muchas de las escuelas son unitarias, las oportunidades de crecimiento laboral y profesional, el acceso a capacitaciones, becas o programas de capacitación continua, las posibilidades de promoción dentro del sistema educativo, entre otros.

Estos factores o elementos interactúan de diversas maneras, influyendo en la decisión del personal de permanecer o buscar otras alternativas. La plantilla docente es de edad joven en su mayoría. Pocos docentes viven en las comunidades, la mayoría del personal reside en otra localidad, viajan de manera diaria a su centro de trabajo existiendo conflicto sobre los tiempos destinados a las labores profesionales en los CT y los horarios extra clase que se requieran para fortalecimiento docente.

Al hablar de los factores externos de tipo legal de la situación planteada es posible encontrar en la Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación (2024) el "Título Cuarto Capítulo I. Del magisterio como agente fundamental en el proceso educativo" (p. 33) artículo 90 que describe al maestro como agente primordial en la educación, también el artículo 92 destaca que:

> Las autoridades educativas constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (p. 34)

El ámbito político está relacionado con los métodos de asignación docente de admisión y promoción (USSSICAM) en donde el personal es reubicado por necesidades del servicio, además existe movilidad por licencias sin goce de sueldo, reconocimientos de ATP, Becas Comisión, promoción vertical, renuncias, jubilaciones, incapacidades médicas, entre otras. Por lo que llega nuevo personal y este debe ser formado para el trabajo en la zona.

Por otro lado, dentro de la gestión educativa existen cuatro dimensiones presentes en las organizaciones educativas, estos elementos internos y externos coexisten interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica Romero y Santamaría (2021) argumentan que las dimensiones de la gestión son pautas para todos los niveles, pues cada institución tiene implementado un modelo de gestión, misión y visión particular. La dimensión pedagógica, trata de la función principal de la institución educativa y todos los procesos que llevan a cabo dentro

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

de ella para el logro de sus objetivos, sobre lo cual Hernández (2003) menciona que "es la disciplina más antigua dentro del campo de las Ciencias de la Educación. Esta disciplina, permite en primer lugar, hacer más inteligible la pedagogía actual mediante el conocimiento del pasado" (p. 63).

Por otra parte, se encuentra la dimensión institucional, la cual atiende a la organización de los miembros para un buen funcionamiento en la organización. De la O Casillas (2014) describe respecto a esta dimensión que:

Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes. (p. 5)

La dimensión administrativa, de acuerdo con Ramos (2023) "cumple un rol elemental con respecto al crecimiento educativo, tomando en cuenta el proceso de planificación, organización, dirección y control" (p. 8). Además, García (2021, p. 7) destaca que "la dimensión de gestión administrativa está centrada en las tareas eminentemente de gabinete y coordinación con autoridades institucionales e interinstitucionales, generando en algunas ocasiones mayor inversión de tiempo en las personas directoras".

Por último, la dimensión comunitaria es la que se encarga de promover la participación de todos los colaboradores de la institución, en la cual es necesario llevar a cabo un proceso reflexivo respecto de la cultura que se promueve en cada CT (De la O Casillas, 2014). Conocer la existencia de las dimensiones que conforman la gestión educativa y lograr comprenderlas permite que se tenga una mejor organización que busque de forma efectiva la consecución de los objetivos y las metas trabajando en conjunto.

Metodología

Encaminado al inicio de este proyecto de intervención se elabora un diagnóstico situacional con el propósito de identificar aspectos, sucesos o hallazgos que los integrantes de la zona consideran de impacto en su quehacer docente y su formación continua, por lo que se elaboraron diversos esquemas que nos permiten un análisis y relación de la información.

La metodología que se implementa en este proyecto de intervención es de tipo cualitativa en donde se busca comprender los fenómenos sociales y humanos a través de la exploración profunda de las experiencias de los docentes de la zona escolar, así como sus percepciones en relación a la formación continua y el proceso de integración de nuevos planes

y programas de estudio a su práctica docente. Parrilla (2000) opina que en la investigación cualitativa tiene gran importancia la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, concibiendo la realidad como múltiple y divergente. Por ello, esta metodología está comprometida con estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de los participantes. La población que participa en este estudio está integrada por 52 educadoras frente a grupo de educación preescolar y 10 directoras efectivas.

De manera inicial se elaboró una matriz FODA (Ver Apéndice A), la cual de acuerdo con Ponce Talancón (2007) sus "siglas provienen del acrónimo en inglés SWOT (strenghts, weGaknesses, opportunities, threats); en español, aluden a fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas" (p. 114), el mismo autor menciona que:

> Consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas. (p. 114)

En ella se establecen las fortalezas y oportunidades de la zona escolar, así como las amenazas y cómo estas repercuten en las debilidades. Además, se realizó un cruce de datos logrando obtener un análisis CAME acrónimo formado por las iniciales de las palabras corregir, afrontar, mantener y explotar; en el cual se describen las formas en que se atenderá lo descrito en la matriz FODA (ver Apéndice A). Según Guilabert et al. (2024) identifican como "metodología DAFO-CAME y expone que esta herramienta facilita discernir las ideas relevantes de las que no lo son" (p. 2).

Posteriormente se realizaron diagramas para el análisis PESTEL (Ver Apéndice B), el cual es una técnica de análisis estratégico, como los de causa y efecto con el diagrama de Ishikawa, esta forma de análisis de acuerdo con Burgasí et al. (2021):

> Posibilita examinar los elementos que intervienen en la calidad del producto/servicio mediante una interacción de causa y efecto, ayudando a sacar a la luz las causas de la dispersión y además a ordenar la relación entre las causas en un asunto que pueden estar enfocadas en diversos campos. (p. 1213)

Así mismo se incluye el árbol de problemas como parte del análisis (ver Apéndices C). El cual de acuerdo con González-Muñoz et al. (2023, p. 125): "es una de las herramientas fundamentales en la planificación, especialmente en la investigación". Esta es una herramienta que facilita encontrar las soluciones con base en la elaboración de un mapa de dichos problemas que permita realizar la identificación de causas o efectos de la problemática planteada.

A demás, se diseñó y aplicó un formulario a toda la organización con el objetivo+ de que participen emitiendo información con la cual dieran a conocer hallazgos, también se solicitó exponer su función en los centros escolares señalando si se trata de un docente,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

directivo u otra función se solicita también señalar si su nombramiento es de base o interino, para poder conocer y clasificar las respuestas que sean dadas (Ver Apéndice D).

La hipótesis que surge a partir de los elementos centrales de este estudio es que la formación continua para los docentes de preescolar de la zona escolar es considerada como un factor esencial para la aplicación efectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Resultados

A partir del análisis de diagramas y resultados de formulario el cual es importante mencionar que, en esta primera etapa de proceso de investigación, fue contestado por 21 participantes, se detectó un hallazgo relacionado con la dimensión pedagógica de la gestión educativa, debido a que entre las ideas el personal considera que es una sobrecarga de trabajo durante el ciclo escolar, señalan que manejan una gran cantidad de registros lo cual puede llegar a ser angustioso y que desconocen algunos aspectos relacionados al plan y programa de estudio que rige actualmente a la educación en México.

Con relación a la dimensión administrativa coinciden todos los participantes en que es necesario o que les gustaría recibir capacitaciones o actualizaciones que faciliten su tarea docente de forma constante, presencial o a través de diversos dispositivos a los que puedan tener acceso libre, espacios de formación docente que se enfoquen en lo que se está solicitando en determinado periodo a los educadores y en la Nueva Escuela Mexicana como aspecto elemental que se está explorando y afinando en la actualidad por lo cual es un punto a atender.

En la dimensión comunitaria se ubican algunos comentarios sobre la importancia de considerar a todos los integrantes de la comunidad escolar en la toma de decisiones o brindar mayor claridad respecto a lo que se solicita para mantener un estado de sintonía en la organización.

La matriz FODA logra rescatar las principales fortalezas que tiene la zona escolar, entre ellas es la plantilla docente, directiva y de supervisión completa que se tiene para apoyar las demandas de los CT. Además de la apertura al cambio y el aprendizaje como una oportunidad, entre las amenazas y debilidades se encuentra la falta de arraigo docente y directivo a la zona, el personal docente viaja diario a las localidades y la rotación constante en cada trimestre o año escolar.

Por su parte el diagrama de Ishikawa (Ver apéndice E) que visualiza la situación que se presenta y las razones lógicas que existen entre las causas y efectos, lo cual brinda un panorama de la situación que se vive en la zona de preescolar federal, las causas de cada problemática y cuáles serían sus repercusiones en el funcionamiento del trabajo de cada centro escolar

para lograr determinar líneas de acción. A través del árbol de problemas es posible identificar raíces que destacan las causas de la problemática, y en las ramas se encuentran los efectos que esto tiene resaltando la necesidad del fortalecimiento docente.

Discusión

A partir de los datos recabados, se identificaron patrones significativos que reflejan las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas dentro del contexto educativo analizado, los docentes de la zona escolar expresan inquietudes ante la llegada la NEM, añadiendo a esto que en este contexto educativo existen características particulares tales como, las distancias que rondan entre los 100 km. entre centros de trabajo, docentes que viajan de manera diaria a las escuelas, personal con rotación constante por diversos motivos, falta de arraigo o aprecio a la zona escolar de trabajo.

Ante este escenario inicial de la población de estudio se destaca que algunas de las acciones que se podrían llevar a cabo para dar atención al objetivo de este proyecto de intervención y a las necesidades que el personal está evidenciando es:

• Proponer nuevos canales directos de comunicación con todo el personal, con acuerdos públicos para lograr unificar y respetar acuerdos de trabajo y con ello evitar cargas excesivas.

• Gestionar diversas charlas que permitan que el personal se encuentre motivado y tranquilo durante su labor.

• Elaborar sesiones de talleres o capacitaciones que enriquezcan la formación continua de docentes aun cuando no lo soliciten de manera constante, de manera presencial o a través de distintos dispositivos digitales que puedan ser consultados por docentes cuando estén en sus hogares.

Sin duda el fortalecimiento docente o formación continua se presenta como una herramienta transformadora que no solo beneficia a los docentes, sino que impacta directamente en la calidad educativa y en el desarrollo integral de los niños de preescolar. Invertir en la capacitación constante es, por tanto, una acción estratégica para consolidar los objetivos de la NEM y responder de manera efectiva a los desafíos del contexto de estudio para beneficiar al grupo de docentes.

Para finalizar es importante destacar que lo anterior es el resultado de un proyecto de intervención en su fase de diagnóstico situacional, por lo tanto, es una investigación en progreso, la cual se espera concluir en junio de 2025.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Conclusiones

El análisis llevado a cabo en este estudio ha permitido identificar y comprender los retos y necesidades que enfrentan los docentes de educación preescolar en una zona escolar de educaci´ón preescolar de Hermosillo, Sonora, en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A través de la aplicación de diversas herramientas metodológicas, como matrices FODA, diagramas de Ishikawa y árboles de problemas, se ha logrado identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas presentes en el entorno educativo mencionado.

Una de las principales conclusiones es la necesidad latente de fortalecer la formación continua del personal docente, especialmente en la dimensión pedagógica. Los docentes manifestaron una sobrecarga de trabajo, con una gran cantidad de registros administrativos que dificultan la concentración en el desarrollo pedagógico de sus estudiantes. Este hallazgo subraya la importancia de ofrecer capacitación y actualización constante que sea directamente aplicable a las exigencias actuales de la NEM.

En cuanto a la dimensión administrativa, se destacó el deseo de los docentes por recibir formación en herramientas administrativas y pedagógicas que faciliten su labor diaria. Además, la movilidad constante del personal docente en dicha zona, junto con la falta de arraigo y la geografía dispersa de los centros educativos, complica aún más la gestión educativa y el trabajo colaborativo.

La dimensión comunitaria también se da a notar como un aspecto importante, ya que los docentes sugirieron la necesidad de una mayor claridad en la toma de decisiones y de una comunicación más efectiva entre los miembros de la comunidad escolar. Dejando claro que la colaboración y la participación activa de todos los actores educativos son indispensables para el éxito de cualquier estrategia de mejora.

Este diagnóstico situacional permite concluir que la formación continua es una herramienta esencial para mejorar las prácticas pedagógicas y, en última instancia, la calidad educativa. Invertir en el desarrollo profesional de los docentes no solo beneficiará a los educadores, sino que tendrá un impacto positivo en el desarrollo integral de los niños en la educación preescolar, conforme a los principios de la NEM.

Para finalizar es importante destacar que lo anterior es el resultado de un proyecto de intervención en su fase de diagnóstico situacional, por lo tanto, es una investigación en progreso, la cual se espera concluir en junio de 2025, ya con la implementación de las acciones de mejora necesarias para contribuir a la mejora en las áreas de oportunidad detectadas.

Referencias

Burgasí, D., Cobo, D., Pérez, K., Pilacuan, R., & Rocha, M. (2021). El diagrama de ISHIKAWA como herramienta de calidad en la educación: una revisión de los últimos 7 años. Revista electrónica TAMBARA. 84. 1212-1230. https://tambara.org/wp-content/uploads/2021/04/DIAGRAMA-ISHIKAWA_FINAL-PDF.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (junio, 2021). Plan De Mejora De La Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021- 2026. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf

De la O Casillas, J. (2014). La gestión escolar. https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf

Diario Oficial de la Federación (07 de junio, 2024). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Fernández, R., & Carbonell J. (2017). La relación educación-economía. Una mirada desde las ciencias de la educación. Revista Varona, (64). https://www.redalyc.org/journal/3606/360657467014/html/#:~:text=La%20funci%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20de%20la,base%20est%C3%A1%20en%20lo%20aprendido

García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), (45)2. 1-25.

González-Muñoz, S., Sánchez-Padilla, M., & Hernández-Benítez, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. Educación y Salud, (12)23. 125-129. DOI: https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153

Guilabert, M.; Sánchez, A., Asencio, A., Marrades, F., Gracía, M., Mira, J., & Grupo de trabajo DAFO-CAME. Departamento de Salud Sant Joan d'Alacant (2024). Retos y estrategias para recuperar y dinamizar la atención primaria. Metodología DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)-CAME (Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar) en un departamento de salud. Atención Primaria, 56. 1-14. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102809

Hernández, Á. (2003). Introducción a las ciencias de la educación (3ª ed.). Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Ediciones UAPA.

http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf

Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la educación básica en México. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(S1), 177-186. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778121020

Parrilla, A. (2000). Proyecto docente e investigador II. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Ponce Talancón, H. (2007). La matriz toda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. Enseñanza e Investigación en Psicología, 12(1), 113-130. https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf

Ramos, C. A. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. Revista Educa UMCH, (22), 07-20. https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.274

Romero, S. L., y Santamaría, H. R. (2020). Factores que intervienen en la gestión educativa. Revista Varela, 21(58), 77-85. http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110/255

Secretaría de Educación Pública (12 de marzo, 2021). Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica. USICAMM

Secretaría de Educación Pública (2023). Plan Nacional de Formación Continua. SEP https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/D5SYc6hIdS-Estrategia%20Nacional%20de%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023.pdf

Apéndices

Apéndice A

Matriz FODA y CAME

Fuente: Elaboración propia.

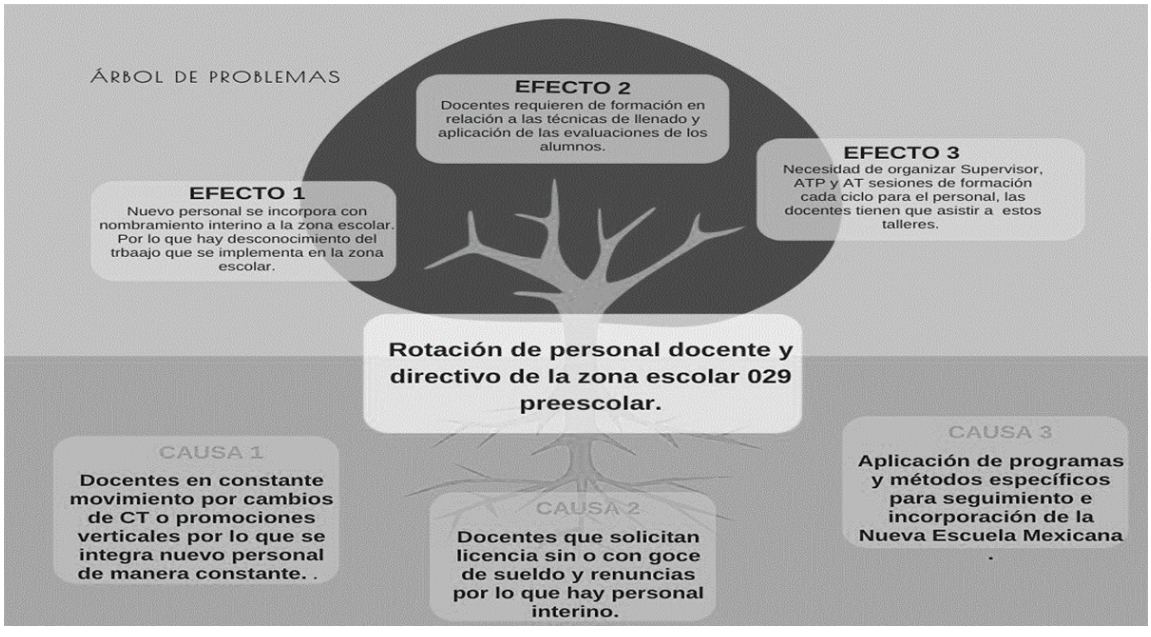
Apéndice B

Análisis PESTEL

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice C

Árbol de problemas

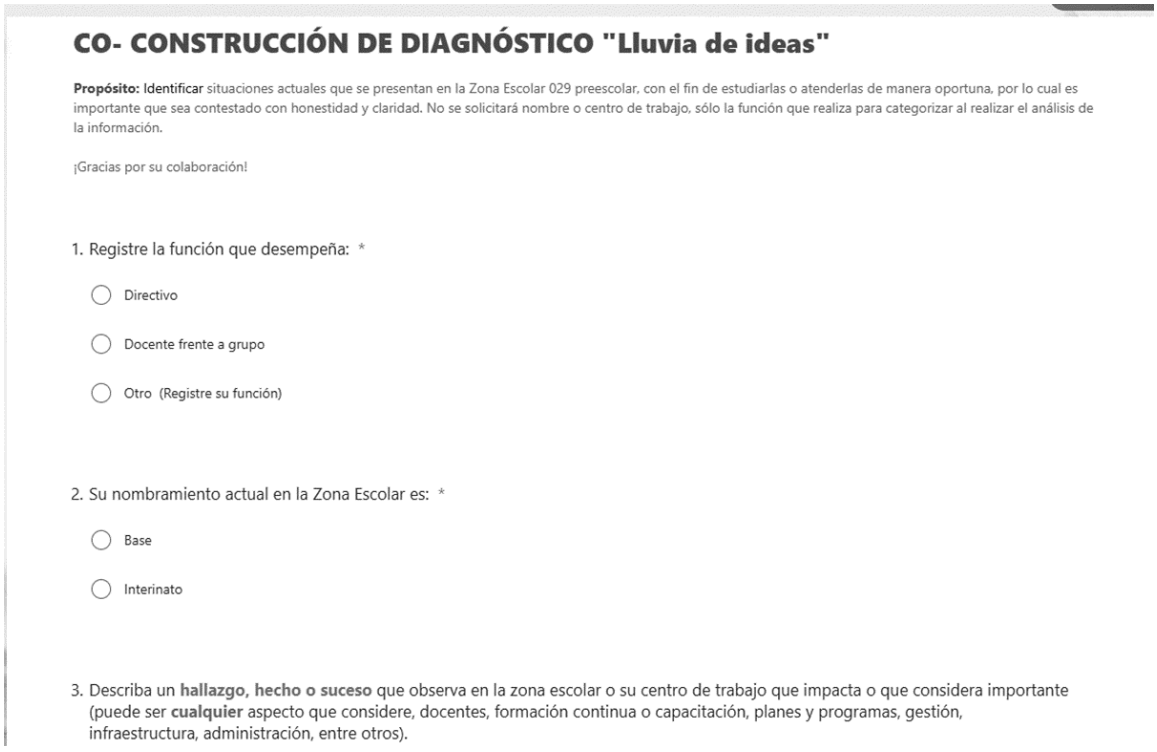


Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Apéndice D

Formulario lluvia de ideas para docentes



CO- CONSTRUCCIÓN DE DIAGNÓSTICO "Lluvia de ideas"

Propósito: Identificar situaciones actuales que se presentan en la Zona Escolar 029 preescolar, con el fin de estudiarlas o atenderlas de manera oportuna, por lo cual es importante que sea contestado con honestidad y claridad. No se solicitará nombre o centro de trabajo, sólo la función que realiza para categorizar al realizar el análisis de la información.

¡Gracias por su colaboración!

1. Registre la función que desempeña: *

- ◯ Directivo
- ◯ Docente frente a grupo
- ◯ Otro (Registre su función)

2. Su nombramiento actual en la Zona Escolar es: *

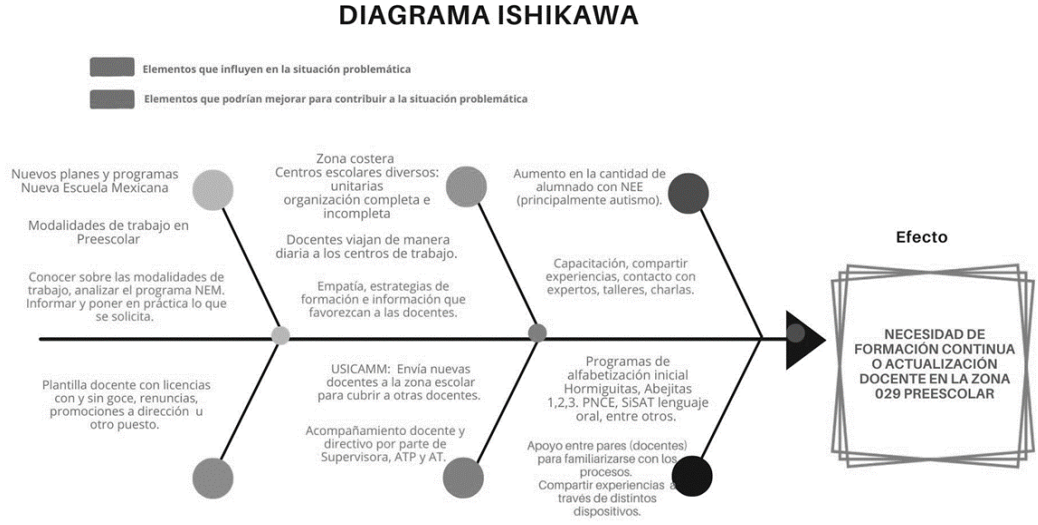
- ◯ Base
- ◯ Interinato

3. Describa un **hallazgo, hecho o suceso** que observa en la zona escolar o su centro de trabajo que impacta o que considera importante (puede ser **cualquier** aspecto que considere, docentes, formación continua o capacitación, planes y programas, gestión, infraestructura, administración, entre otros).

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice E

Diagrama de Ishikawa



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3. El estrés académico de estudiantes normalistas en la licenciatura en educación primaria

Mayra Guadalupe Garciglia Marquez
Xóchitl Pérez Tello Sánchez
Maribel Guereña Navarro
Ignacio Alfredo Higuera

Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.3

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo ofrecer un panorama sobre consideraciones del estrés académico de un grupo de alumnos de licenciatura en educación primaria. Su metodología es interpretativa, fenomenológica, y con enfoque cualitativo. Con ello se revela que son pocos los que buscan una atención especializada y la mayoría implementan estrategias personales para manejar su estrés. Los alumnos solicitan mejorar la organización docente e institucional, y tener mayor empatía. Se concluye la necesidad de estrategias institucionales que los atiendan y coadyuven a manejar su estrés académico para incidir de manera positiva en su desarrollo escolar integral.

Palabras clave

Afrontamiento, estrés académico, estresores, impacto

Introducción

Toda institución educativa pretende que sus estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan una sana inserción al medio social y laboral; por ello, generan una serie de acciones y estrategias tendientes a favorecer y consolidar competencias genéricas y profesionales. Sin embargo, en el proceso, buena parte de los estudiantes muestran aumento en sus niveles de estrés y ansiedad, ante la exigencia que el nivel educativo y su plan de estudio les solicita, pues "la carga de horarios es más extensa, el trabajo y las investigaciones a nivel individual son cada vez más exigidos" (Soto et al., 2021, p.2). Esto tiende a impactar negativamente en su rendimiento y eficiencia escolar, aunado a generar un posible problema de salud.

Tejada-Muñoz et al. (2020) señalan que, "A nivel mundial, un tercio de la población universitaria sufre estrés extremo, y casi la mitad de ellos, experimenta dificultades en el desempeño" (p.87), siendo esto de interés, porque diversas Instituciones de Educación Superior (IES) aumentaron sus investigaciones respecto a temas emocionales y su impacto en la educación, entre ellos el estrés, siendo este un causante de que los estudiantes presenten dificultades académicas, que pudiesen conducirlos a rezago, reprobación o hasta una deserción escolar.

Algo a considerar es el impacto de la pandemia acontecida desde finales de 2019 por el virus SARS-COV-II, que provocó fuertes afectaciones en la salud física, mental y económica en la población mundial, sin dejar de lado lo educativo, pues aumentaron los niveles de estrés. Esta serie de afectaciones deben ser consideradas y atendidas en todas las instituciones educativas con la finalidad crear acciones y orientar a la prevención y brindar apoyo que permita a los estudiantes lidiar con el problema.

Es por todo lo anterior que se decide investigar sobre el estrés académico de estudiantes normalistas en la licenciatura en educación primaria, con el objetivo de aportar información, que permita la generación de acciones que coadyuven a la mejora de los procesos de atención y formación integral de estudiantes normalistas.

Cabe destacar que el estrés es un término actual, complejo, y relativo a procesos de desequilibrio en los que lo padecen, por lo que existen amplia cantidad de investigaciones recientes que señalan su alta frecuencia en alumnos de nivel superior, asociándose a problemas personales, escolares y a sus hábitos de estudios, clarificando que "La mayoría de estos estudios alerta una alta prevalencia de estrés y señalan que se presenta una mayor proporción de niveles de estrés académico" (Cassaretto et al., 2021, p.2), y que por otra parte, aportan rica información para identificar sus generadores. Sin embargo, sobre este aspecto, la investiga-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

ción es escaza en las escuelas formadoras de docentes, por lo que dentro de sus organizaciones y dinámicas internas se hace necesario investigar y profundizar al respecto.

Revisión de la Literatura

Una realidad observable es que "En los últimos años, la educación superior ha vivido un proceso de masificación (…) lo que conlleva la inclusión de otros sectores sociales e implica un mayor número de estudiantes con problemas de salud mental" (Trunce et al., 2020, p.9). Esto es importante, porque "(…) es necesario estudiarlo de manera profunda, ya que repercute a nivel físico, emocional y psicológico" (Silva-Ramos et al., 2020, p.75), de ahí que se justifica su importancia de estudio y de generar acciones de atención a los mismos, pues, se requiere de trabajar desde las aristas para que se desarrolle el aprendizaje óptimo, lo que impactará positivamente en la formación integral de los educandos.

Cabe destacar que el National Institute of Mental Health (NIMH, 2022) declara que "El estrés es la respuesta física o mental a una causa externa, como tener muchas tareas o padecer una enfermedad" (p.1). Por otra parte, es considerada como "(…) una reacción comportamental, psicológica y/o fisiológica que se presenta como respuesta a un estímulo, situación o contexto que es valorado como riesgoso o demandante" (Lazarus & Folkman, 1986, citados en Restrepo et al., 2020, p.25). En sintonía, Barraza (2006) citado en Soto et al. (2021) lo señala académicamente como (…) un proceso sistémico, de carácter adaptativo, y esencialmente psicológico" (p.2) explicando que el estudiante se ve sometido a una serie de demandas escolares que les provocan un desequilibrio y los obliga al a tomar acciones para afrontarlos. Lo anterior tiene coincidencia con lo mencionado por Zárate et al. 2017, citado en Silva-Ramos et al. (2020) cuando dice que:

> (…) es un estado que se produce cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, cuando le resultan angustiante aquellas situaciones a las que se enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para afrontarlas y en algunas ocasiones se manifiestan síntomas físicos (pp.75-76).

Es común que se confunda con la ansiedad, pero no es lo mismo, porque la mencionada es "la reacción del cuerpo al estrés y puede ocurrir incluso si no existe una amenaza real" (NIMH, 2022, p.1), lo que conduce a decir que el estrés puede desaparecer una vez que se resuelve la situación que lo genera, pero la ansiedad es más persistente e impactante en la calidad de vida de las personas.

En aspectos educativos, se denota más la presencia del estrés que de la ansiedad, y considerando que el primero llega a conducir al segundo, se precisa la importancia de su control a través de una constante vigilancia de sus síntomas, por lo que "Aprender qué causa

o desencadena el estrés y qué técnicas de afrontamiento funcionan para ti puede ayudarte a reducir tu ansiedad y a mejorar tu vida diaria" (NIMH, 2022, p. 2). Por otra parte, es necesario puntualizar que "Un estresor o factor estresante puede ser algo que ocurre una sola vez o a corto plazo, o puede suceder repetidamente durante mucho tiempo" (NIMH, 2022, p.1), de ser permanente o fijo, se convierte en síntoma de ansiedad.

Levine y Ursin, citados en García-Ros et al. (2012), mencionan que no todo el estrés es malo, ya que "Pese a la visión que suele concederse al estrés, no todo el estrés es negativo y debe ser evitado, sino que un cierto nivel nos estimula a superar nuestros límites y conduce a desempeños superiores (…)" (p.145). De ahí que García-Ros et al. (2012) señalen la existencia de dos tipos, el negativo o malo denominado distrés, causante de enfermedades y de impacto negativo en lo escolar, que paralizan a nivel emocional, detonando algunas enfermedades debido a una respuesta fisiológica del organismo al enfrentarse a situaciones con exigencias un poco más de lo normal. Y está el positivo, del cual mencionan que, en cierto nivel, ayuda superar nuestros limites, y es denominado eustrés, el cual conduce a obtener mejores desempeños, incluso existen estudiantes que señalan trabajar mejor "bajo presión". Aquí cabe señalar que:

> Los efectos perniciosos del distrés son bien conocidos: la intensa ansiedad dificulta la concentración, la memoria y otros procesos que disminuyen el rendimiento, pero, además, si el estado de alerta se prolonga, el organismo va a acusarlo en forma de problemas y trastornos psicosomáticos. Pero si, por el contrario, el estudiante confía en responder con eficacia, la probabilidad de alcanzar su meta se incrementará, sus pensamientos y emociones serán más positivos durante todo el proceso de afrontamiento, experimentando lo que se denomina eustrés o estrés positivo (García-Ros et al., 2012, p.145).

Por otra parte, se precisa aclarar que "Un estresor o factor estresante puede ser algo que ocurre una sola vez o a corto plazo, o puede suceder repetidamente durante mucho tiempo" (NIMH, 2022, p.1), sin embargo, "el estresor mismo no es el causante del estrés, sino la percepción que tiene el individuo sobre este" (Bowler & Cone, 2001; Williams & Cooper, 2024; citados en Silva-Ramos et al., 2020, p.75). También se define como "(…) los factores del ambiente educativo que generan presión o sobrecarga al estudiante" (p.26). La importancia de este punto radica en detectarlos y manejarse oportunamente a través de estrategias de afrontamiento analizadas y concientizadas por los propios afectados, y esto pudiera ser con apoyo en cursos y talleres, así como atención especializada, ya que "Los estudiantes presentan un nivel más alto de estrés cuando no tienen control sobre las demandas" (Soto, et al., 2021, p.2).

Cabe señalar que, el estrés puede ser percibido de manera distinta por las personas que lo padecen, debido a su personalidad, autoestima, sistemas de vida, entre otros factores, por lo que "las respuestas a los estímulos estresantes son individuales y subjetivas" (Domin-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

gues Hirsch et al.,2018, citados en Silva-Ramos et al., 2020, p.76). Así mismo el estrés académico se encierra en tres dimensiones, según lo plantea Rodríguez et al. (2020) las cuales son: los estresores académicos, los efectos del estrés sobre la salud en general, y los reguladores del estrés. Estos deben considerarse para sus profundizaciones y con ello establecer mecanismos para la atención.

Entre las actividades académicas que pueden considerarse como estresores están "(…) la realización de exámenes, exposición de trabajos en clases, intervención en el aula, sobrecarga académica, masificación de las aulas, competitividad entre compañeros, trabajar en grupo, exposiciones orales, la puntualidad, las exigencias del profesor, entre otros" (Rodríguez et al., 2020, p.640), mismas de las cuales pudieran hacerse puntualizaciones individuales para ser estudiadas en adelante.

Es interesante señalar el estudio de Rodríguez et al (2020), en el que menciona que "(…) en cuanto a los síntomas, los más frecuentes en este estudio fueron la fatiga crónica, la ansiedad, la somnolencia, y el aumento o reducción de consumo de alimentos (…) (pp. 645-646). Lo anterior hace considerar los factores que intervienen en el estrés académico, que según estudios de Pinto et al. (2022) se centran en los sociofamiliares, ambientales, afectivo-emocionales, y cognitivos, de los cuales sería pertinente una posterior profundización a través de otras indagaciones.

Por todo lo mencionado es que el presente trabajo de investigación busca inmiscuirse en los elementos generadores de estrés que sufren los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, pues los proceso derivados de la contingencia sanitaria vivida y las mismas presiones académicas derivadas del hecho de cursar una carrera profesional implican situaciones que pueden ser detonantes en los alumnos.

Metodología

La presente investigación se circunscribe al paradigma naturalista, que según Rodríguez (2003), "La tarea del investigador consiste en observar el proceso de interpretación que los actores hacen de su "realidad (…)" (p.28). Por ello toma un enfoque cualitativo debido a que "Concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones" (Rodríguez, 2003, p.33). Así mismo, el método empleado es la fenomenología, que permite al investigador reconocer o identificar la importancia de las experiencias humanas de acuerdo a cómo describen el fenómeno los participantes del estudio.

Con relación a las técnicas, en congruencia con el método, y para dar validez de triangulación, se partió con la aplicación censal a 32 alumnos de educación primaria de una encuestas que ayudarán a obtener información más generalizada sobre el fenómeno inves-

tigado, esto con apoyo de los instrumentos como los guiones, y un formulario de Google Form, para obtener los datos de manera más expedita, y en algunos aspectos, su contabilidad estadística, sin pretender ser de tipo cuantitativo; esta primera información permitió realizar en un principio una categoría inicial, que con el análisis de las respuestas más interesantes y relevantes que proporcionaba la investigación, fue como se seleccionaron a cierto número de estudiantes para su participación en la entrevista en profundidad. Es con esta información obtenida como se inició a tensar con la revisión documental, lo cual permitió desarrollar el presente trabajo de investigación.

El contexto de implementación fue la Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix", en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, México, eligiendo como participantes a los 32 estudiantes que cursan cuarto grado de la licenciatura en educación primaria, considerando que, al estar en su último año formativo, recorrieron todos los cursos que integran la malla curricular de su plan de estudios, y aportarían elementos más sólidos basados en su experiencia vivencial sobre lo investigado, lo que facilita el control de la información vertida.

Es de mencionar que la hipótesis establecida es que los estudiantes sufren de estrés académico por la saturación de actividades que les encargan los docentes correspondientes a las áreas de conocimiento que en ese momento cursan, y mayormente en las jornadas de práctica, que al paso de esta investigación se dará a conocer.

Resultados

Con relación a los datos generados, la encuesta se aplicó al total de grupo, siendo 56.3% mujeres y 43.8% varones, en ambos casos se cuenta con un rango de edad de 53% 21 años, 6.3 % 25 años y 3.1% de 28 años. Un dato interesante es que el 90.6% de los estudiantes tienen beca, por lo que es posible que estén condicionados a sostener un promedio de calificación de no menos del 8. Así mismo, el 53.1% combina sus estudios con trabajo. Lo que esto deja ver que es una presión adicional a la que tiene que dar cumplimiento cabalmente para conservar la beca y su empleo.

Respecto a su consideración medible de su estrés académico habitual, un 68.8 % indica que regular, el 21.9% señaló que mucho, y el 9.4% que poco, justificando su respuesta a un asunto de resignación como lo señala un alumno al decir "Lo considero regular, pues durante mis primeros dos años me estresaba mucho el hecho de tener una larga lista de tareas, no obstante, he trabajado en comprender que esta es mi única obligación, y por más que me queje de las tareas (porque son muchas o no les entiendo), de todos modos las tengo que hacer"(Comunicación A5, 2024), y que es señalada en varios de los comentarios, destacando

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en algunos un tanto de procrastinación y desorganización de sus actividades, para retomarlas hasta el último momento de la fecha programada. Sin embargo, están conscientes que la responsabilidad recae en ellos, y que requiere ser más organizado.

Por otra parte, mencionan que un momento de estrés en su jornada de práctica docente, aun con la experiencia adquirida en sus cuatro años de formación, está en la espera para que el maestro titular les asigne el contenido y con este hacer el desarrollo de su plan de trabajo, esto trastoca el factor tiempo, pues en ocasiones tienen que apresurarse para cumplir con lo establecido según lo que indique el programa y lo que el titular le solicite. Así mismo, contemplan la demasía requisitos de entrega de materiales completos, y las diferencias que surgen entre ellos y el titular, situaciones que para algunos de los docentes en formación consideran que no contar con las herramientas para regular sus emociones, lo que hace detonar una carga de sensaciones que al no saber controlarlas adecuadamente y les provoca un cúmulo de reacciones asociadas con el estrés. Otro factor está en el grado de exigencia sobre el manejo y forma del diario de práctica, ya que consideran que no tienen la suficiente claridad de los aspectos que son importante registrarse, pues los docentes de práctica tienen consideraciones distintas para el tipo de anotaciones, en calidad y cantidad que deben de contener, es así como responder a estas exigencias les genera estrés.

Al pisar el último peldaño de estudios formativos, ya cuentan con un panorama más amplio de lo que debe ser y hacer un docente, por tanto, el normalista se vuelve más observador y crítico del trabajo que realizan sus propios docentes de la institución, pues profundizan en las metodologías que estos emplean, sus criterios de evaluación, entre otras, por lo que consideran que dichas prácticas académicas ya no deberían usarse, sino otras que vayan acorde con los perfiles académicos y enfoques que los programas vigentes toman en cuenta. Esto hace interesante pues entre sus respuestas señalan que les estresan "Las clases magistrales, no me gusta estar escuchando 1 hora y 40 minutos de escuchar a un maestro hablar y hablar sin nada más"(A9, 2024), aunado a esto hay puntualizaciones de "Que saturen de tareas innecesarias e incluso repetitivas con el mismo objetivo, actividades innecesarias que llevan todo el semestre que no nutren de nada" (A10, 2024), y que "Que no planeen clases didácticas o innovadoras"(A32) lo que destaca la necesidad de una mejor organización de lo que se realiza en la docencia que se imparte en esta institución, y que no está en manos de los estudiantes poderse regular, puesto que quien tiene la batuta, dirección y autoridad es el docente y del que tienen que acatar la consigna o de lo contrario serán acreedores a una calificación reprobatoria que a estas alturas de su último año ya no quieren arriesgarse, lo que les genera quizá no tanto estrés, pero si frustración al ser víctimas y parte de un círculo vicioso.

Con relación a los servicios que la institución ofrece, a medida que van transcurriendo los años han tenido transformaciones con la idea de optimizar tiempo, recursos humanos, económicos, de distancias, para tratar de brindar un servicio eficiente, eficaz y de calidad. Sobre esto, el docente en formación comenta que el servicio que le ha generado mayor estrés académico es el sistema de internet como se menciona "(…) últimamente ha fallado mucho y no puedo avanzar con trabajos académicos aquí, sino que tengo que irme a mi casa lo cual conlleva más desconcentración" (A8, 2024). Esto es importante para ellos, porque es un servicio recurrente y que al no darle por parte de ellos un uso adecuado, hace que se ponga lento el servicio cuando otros sí lo requieren para la elaboración de su mayoría de las actividades académicas.

Con relación a si reciben atención especializada para tratar el estrés académico, el 84.4% no cuentan con alguna, situación que hace inferir que no comparten sus emociones con especialistas, haciendo suponer varios los motivos, que pudieran ser motivo de posterior investigación. Entre sus respuestas de cómo manejan su estrés académico sin especialista, mencionan que mentalizándose para minimizar el problema, como se menciona "Intento calmarme mediante respiración, dándome un tiempo para descansar y despejarme, pido ayuda a mis amigas y ellas me permiten ver la situación desde otro punto de vista" (A5, 2024), así también se mencionan combinaciones de estrategias que van desde el llorar hasta emplear "Deporte, improvisación, videojuegos" (A26,2024) Esto les ayuda a calmar su nivel de estrés, abriendo espacios para despejar su mente, agregando algunos otros como ver programa de televisión, comiendo, haciendo manualidades, ejercicios mentales y otros hasta ignorando esa sensación.

En caso contrario, el 15.6% de los entrevistados, decidieron consultar a un especialista, psicólogo o psiquiatra, este último para el suministro de medicamentos.

Por último, en consideración a que las Escuelas Normales forman parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) cuyo interés y objetivo es brindar las herramientas suficientes y necesarias para formar profesionistas, y en este caso, que prestarán sus servicios al nivel educativo básico, implica la necesidad de atender un desarrollo de formación integral, a través de programas educativos que se contempla el plan de estudios de cada licenciatura ofertada, así como complementarios que les permitan alcanzar la eficiencia terminal, así como de obtener el perfil académico deseable.

Por lo anterior, hubo recomendaciones que los alumnos entrevistados, que ya casi concluyen sus estudios y estuvieron cuatro años transcurriendo con diferentes docentes y sus estilos, mencionaron deben de considerar los catedráticos "Tener una buena organiza-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

ción de las actividades a implementar, hacérselas saber a sus alumnos y ser flexibles con las consideraciones que piden los estudiantes"(A1, 2024) por lo que se infiere deben tener una mayor comunicación, aunado a comentarios como "Sería beneficioso estructurar los plazos de entrega de manera escalonada y flexible siempre que sea posible, además de reducir la carga de trabajo y priorizar las actividades más relevantes. Esto nos permitiría a los estudiantes dedicar tiempo de calidad a aspectos esenciales de nuestra formación, como las prácticas y el trabajo de titulación, que a menudo se ven afectados por la acumulación de tareas" (A21, 2024), destacando un comentario "Que se pongan en los zapatos de nosotros como alumnos, que a veces no es solo la escuela" (A16, 2024), con lo que considerar la empatía docente hacia los alumnos, los tiempo y la organización de las actividades, son elementos cruciales que consideran la mayoría de los alumnos para evitar la elevación de niveles de estrés.

Discusión

En la revisión de la literatura se señala que los niveles de estrés son más notorios en las mujeres, como el caso de Soto et al. (2021) al afirmar que "El estrés académico existe en la mayoría de los estudiantes universitarios, mostrándose con mayor frecuencia en las mujeres (…)" (p.6), siendo importante considerar, ya que el 58% de los respondientes son mujeres, siendo interesante profundizar sobre el estrés en cuestión de género.

En cuanto a las formas de afrontar el estrés, estos son variables porque son "(…) patrones de comportamiento que tiene una persona para hacer frente a los factores estresantes" (Espinoza-Castro et al., 2020, p.64). De lo anterior se infiere que cada uno busca su manera de atención, y según resultados la inmensa mayoría lo afronta sin especialistas, y con estrategias diversificadas, como el uso del deporte, la distracción visual como la televisión, las manualidades, las pláticas con amigos, la autoconvencimiento, hasta el uso del mismo llanto o dormir para ignorar.

Con relación a las recomendaciones de los estudiantes a las autoridades y maestros, se coincide con Silva-Ramos et al. (2020) cuando asegura que "Es necesario enfocar la mirada hacia los métodos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias, además de fomentar entre los estudiantes la responsabilidad y organización de las labores escolares y con ello minimizar la intensidad, frecuencia y reacciones que el estrés produce" (p.81), ya que ellos solicitan mejorar la organización y métodos, establecer más claras las indicaciones y los tiempos, y ser empáticos a sus situaciones particulares en las que en verdad se requiere.

Por último, para atención a ciertas necesidades de índole psicopedagógicas, en la institución investigada existe un Área de Tutoría, la cual cuenta con un programa de atención continua y permanente, donde se asignan tutores, quienes a través de un plan de acción co-

nocen, detectan y atienden necesidades e inquietudes de sus tutorados, y las que requieren de mayor atención especializada, son canalizadas a esta área, la cual está en comunicación constante con otras instancias externas e internas, que contribuyen en la atención y formación cognitiva, física, emocional y creativa del estudiantado, lo que fortalece un desarrollo óptimo e integral en su desempeño como estudiante y como futuro profesionista en el campo laboral.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados de esta investigación se puede concluir que es importante atender las causas que originan el estrés académico de los estudiantes, si es que se desea un mayor nivel de aprendizaje y desarrollo integral, por ello, la institución formadora debe ser congruente en lo que exige y lo que brinda, por lo que es importante atender lo que los futuros docentes exigen para alcanzar la eficiencia terminal y mejorar la calidad educativa.

Es necesario implementar estrategias para atender el manejo del estrés académico, pero en un ejercicio mutuo institución-estudiantes, iniciando por tener una escucha activa a lo que ellos mencionan como estresores, esto para crear proyectos y programas de atención preventiva y remediales desde la misma casa de estudios.

Habría que considerar lo que solicitan en cuestión de atenciones por parte de docentes y autoridades, de los cuales solicitan mayor organización de tiempos, metodologías, evitar saturaciones con trabajos que no aportan, y, sobre todo, el empleo de la empatía ante situaciones que pudieran afectar su desempeño académico.

Esta investigación es una de las primeras con relación al estrés en estudiantes normalistas, por lo que se recomienda profundizar el tema considerando diferentes vertientes y categorías de análisis, se sugiere algunas líneas de investigación como el estrés por género, y los afrontamientos, así como generadores de estrés externos de impacto educativo, entre otros, así como su impacto en lo emocional, siendo fundamental en el aprendizaje, y que debe atenderse desde las bases de aportes que ofrezcan nuevas indagaciones al respecto, aunado a que, en el tema del estrés, en la formación de docentes, no es tan amplio como en los universitarios de otras carreras, pues los enfoques de las terminales profesionales de las diversas IES conducen a niveles diferenciados de estrés dependiendo de las carreras.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. Liberabit, 27(2), 1-18. Obtenido de https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/482/362

Espinoza-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(1), 63-69. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:dae1388d-c597-434f-8752-3ebaa9146b1f

National Institute of Mental Health. (2022). ¡Estoy estresado! Obtenido de nimh.nih.gov: https://www.nimh.nih.gov/sites/defaul/files/health/publications/espanol/estoy-tan-estresado/Estoy-tan-estresado.pdf

Pinto, E., Villa, A., & Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. Revista en Ciencias Sociales, 28(5), 87-99. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:d2cafcd2-2a3c-45ee-a98e-f71167ee84b4

Restrepo, J., Sánchez, O., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Psicoespacios, 14(24), 23-47. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:5824b62a-1a09-4ec1-a8ef-378e0912eb21

Rodríguez, I., Fonseca, G., & Aramburú, G. (2020). Estrés académico en alumnos ingresantes a la carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Int. J. Odontostomat., 14(4), 639-647. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:124a9fa9-ab6a-4bad-a73e-dcb373bd5b05

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoque y métodos en la investigación educativa. Investigación Educativa. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 7(12), 23-40. Obtenido de https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177

Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. Investigación y Ciencia, 28(79), 75-83. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:23fa2a0b-fe83-43c0-ba65-147aa0689718

Soto, M., Franco, L., López, L., Medina, H., & Flores, F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. Revista Publicando, 8(28), 1-8. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:14b4faee-6703-48b8-b771-f87d8b865039

Tejada-Muñoz, S., Santillán-Salazar, S., Díaz-Manchay, R., Chávez-Illescas, M., Huyhua-Gutiérrez, S., & Sánchez-Chero, M. (2020). Musicoterapia en la reducción del estrés académico en estudiantes universitarios. Medicina Naturista, 4(1), 86-90. Obtenido de https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:a23b01aa-e7de-4fa5-a2e4-23839492984a

Trunce, S., Villaroel, G., Arntz, J., Muñóz, S., & Werner, K. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Investigación en Educación Médica, 8-16.

Capítulo 4. Rendimiento académico y motivación. Un estudio comparativo del estudiantado normalista de dos planes de estudio

Priscila Azeneth Álvarez Clark
Karina Mercedes Gurrola Romero
Yury Ariadna Barajas Guzmán

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.4

Resumen

El presente estudio causal-comparativo, se llevó a cabo en una escuela normal, con el objetivo de comparar si existe diferencia en el rendimiento académico y motivación del estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar (planes de estudio 2018 y 2022). Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario integrado por dos secciones. Entre los hallazgos se encuentra que no existe significancia entre el rendimiento académico en su componente de promedio de calificaciones, sin embargo, la motivación es discrepante en sus resultados de compañerismo, entre el estudiantado, según cada plan de estudios.

Palabras clave

Rendimiento académico, planes de estudio, escuela normal, motivación

Introducción

Las escuelas normales de México, dedicadas a la formación de docentes, desde su fundación hasta el día de hoy, han transitado por diferentes transformaciones, sobre todo en el curriculum que imparten. Teniendo claro que, en el país, esta tarea de formación de profesores pertenece al estado, éste ha dictado por años los contenidos curriculares de los programas de estudios que se imparten en las escuelas normales.

Estos cambios, por consiguiente, se han presentado en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ), la cual se funda en el año 1957, teniendo como propósito inicial la formación de maestros de los niveles de preescolar y primaria. Conforme avanzan los años, y los cambios curriculares ocurren, en el año de 1985 surge la Licenciatura en Educación Preescolar, y este nuevo plan de estudios permite egresar 14 generaciones de maestras en educación preescolar, posteriormente, en el año 1999 surgen nuevos cambios a nivel curricular y se implementa un nuevo plan de estudios, el cual permite egresar 12 generaciones más de maestras de educación preescolar con este nuevo enfoque educativo.

En 2011 de manera pilota se pone en marcha el plan de estudios 2012, egresando siete generaciones. Se continuó con la formación de Licenciadas en Educación Preescolar, con el plan de estudios 2012 y es hasta el 2018, que inicia otro plan de estudios, del cual, hasta la fecha, existen cuatro cohortes generacionales. Actualmente se imparten los planes de estudios 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. En este contexto, de transición y transformación en una de las partes medulares de una institución formadora de docentes, sabiendo que cada propuesta curricular cuenta con características particulares, se ve la necesidad de analizar si existen diferencias en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar en la BENERZ, según cada programa de estudios.

La revisión de literatura examinada permite identificar que existe una variedad de estudios realizados sobre el tema del rendimiento académico, utilizando preponderantemente una metodología cuantitativa, apoyándose en el uso de cuestionarios como instrumento de recolección de datos, sin embargo, se analiza el rendimiento académico en un solo plan de estudios, por lo general, no se realizan estudios comparativos entre varios planes de estudio.

El Rendimiento Académico, es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez, 2000; citado por Navarro, 2003; y Paba, 2008; citado por Zapata, et. al. 2009). La relevancia del presente trabajo radica en que no existen suficientes estudios hasta el

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

momento que permitan conocer las diferentes situaciones y sinergias que la implementación de un nuevo plan de estudios en las escuelas normales genera en el estudiantado. Unas de las dimensiones que puede demostrar estas sinergias, e incluso retos, son la motivación y el rendimiento académico.

Este estudio aporta a la comunidad educativa hallazgos importantes, que pueden ser tomadas en cuenta, incluso para la toma de decisiones a nivel micro (escuela) o macro (autoridades educativas) ya que si se conoce el impacto en el rendimiento académico que ocasiona la exigencia de un curriculum con determinadas características, esto brindaría a los diseñadores de los planes de estudio, un mayor o más exhaustivo cuidado e indagación para llevarlos a la construcción.

Revisión de la literatura

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros; factores socioeconómicos, curriculares, académicos, etc. Por otra parte, Jiménez (2000), refiere que "se puede tener una buena capacidad intelectual y una buena aptitud y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado", es decir, cuestiones de orden personal impactan en el desarrollo de actividades académicas del estudiantado. Ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como se inicia este abordaje.

El rendimiento académico se refiere al éxito de un estudiante en la adquisición de conocimientos y comprensión en diversas materias, así como la capacidad de aplicar ese conocimiento de manera efectiva. Es una medida del progreso del estudiante a lo largo del recorrido educativo, abarcando tanto los logros académicos como el crecimiento personal (Gamage KAA, et. al en Aljaffer, M. A. et.al 2024, p. 3).

Uno de los elementos que sin duda, determinan el rendimiento académico en los estudiantes, es la motivación, la cual se define como un "aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige" (Pereira, 2009, p.153).

Dentro de los estudios revisados, se encontró que las emociones determinan significativamente el rendimiento académico, Alshareef, Fletcher & Giga (2024), encontraron que la depresión y la ansiedad son las emociones que tienen mayor impacto negativo en el rendimiento académico del estudiantado. De igual forma, Rodríguez, Fita y Torrado en Ruiz, Álva-

rez, et. al, 2019 señalan que "existe una relación positiva entre el apoyo familiar y el éxito escolar en estudiantes universitarios" (p.18), esto se traduce en un buen rendimiento académico.

De acuerdo a estos autores, el rendimiento académico se genera por una serie de factores que van desde las propias capacidades y habilidades del estudiante, así como aquellos elementos que determinan su estado emocional ante el proceso de enseñanza aprendizaje, hasta aquellas características que determinan su contexto familiar, social y escolar.

Como se ha mencionado anteriormente, no es posible hablar del rendimiento académico desde una sola perspectiva, ya que existen varias dimensiones que afectan o intervienen en el proceso formativo, incidiendo en un resultado final, es por esta razón que cuando un estudiante presenta un bajo rendimiento académico es importante realizar estudios puntuales que ayude a encontrar elementos para describir la situación que presenta el estudiante y así, generar acciones que le permitan resolver o solventar las necesidades y dificultades que esté presentando, y poder favorecer sus resultados escolares.

En este sentido, en estas dimensiones, llamados factores por algunos autores, confluyen elementos que van desde las políticas educativas, las exigencias que establece cada programa de estudio, incluso, cada institución educativa que oferta el programa escolar, los sistemas de evaluación que se determinan para establecer los aprendizajes y conformar el perfil de egreso. Como menciona Ruiz, Álvarez, et. al. (2019)

> el rendimiento académico puede tener diferentes factores que son determinantes en los estudiantes universitarios como es el grado de satisfacción, o diversas variables como lo son: el sexo, el semestre el que se encuentra cursando y el programa académico en el que están inscritos (p.16).

De tal manera que el plan de estudios toma relevancia en este estudio, ya que, en este momento histórico en las instituciones formadoras de docentes de México, se encuentra un nuevo plan de estudios, el cual cuenta con características particulares, como todos los anteriores. Es importante mencionar que el plan de estudio está ligado de alguna manera al rendimiento académico de los estudiantes, puesto que "…son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum" (Casarini, 1999, p.8). Dentro del plan de estudios de los programas educativos, se encuentran diferentes elementos, de los que destaca el enfoque, cantidad de espacios curriculares (cursos), cantidad de créditos, entre otros.

Actualmente en la BENERZ, se implementan de manera simultánea dos planes de estudios distintos, el 2018 y el 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. En el primero, se identifican 47 cursos los cuales se distribuyen en los ocho semestres, incluidos los cursos optativos y en el segundo, se integran 56 cursos, como se menciona en la tabla 1. Desde la

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

cantidad de cursos establecidos en cada una de las mallas curriculares de ambos planes de estudio, se pueden observar diferencias, lo cual, en este sentido, se traduce en más cantidad de horas lectivas semanales.

Tabla 4.1

Comparativo de planes de estudio en relación al número de cursos y cantidad promedio de horas clase

Elemento	Plan 2018	Plan 2022
Enfoque	•Centrado en el aprendizaje •Por competencias •Perspectiva constructivista	•Humanista •Pedagógica de las diferencias •Centrado en el aprendizaje con la comunidad •Perspectiva socio constructivista y sociocultural
Cantidad de cursos	47	56
Cantidad de horas semestrales	4572	5040
Promedio de horas semanales de clase	31.75	39.37

Fuente: Moreno, Tapia, Martínez (2023); SEP (2017) SEP (2022)

Como se puede observar, existe una diferencia en algunos aspectos de los planes de estudios 2018 y 2022. Desde los enfoques donde descansan cada uno de los currículums, hasta la cantidad de horas destacadas a la impartición de saberes. Sin ahondar de manera cualitativa en aspectos como los contenidos de los cursos y sus propuestas de evaluación al estudiantado, se puede también identificar que, en el PE2018, se cuenta con dos espacios curriculares para abordar temas de orden socioemocional, y en el PE2022, solo uno.

Por otra parte, varios estudios revelan de manera consistente, una relación significativa entre la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico. Se ha encontrado que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca tienen un impacto positivo en el rendimiento académico (Goodman et al., 2011; Fortier, 1995; Afzal et al., 2010). La motivación intrínseca, en particular, se ha identificado como un fuerte predictor del rendimiento académico (Goodman et al., 2011). Se ha encontrado que el esfuerzo media parcialmente la relación entre la motivación y el rendimiento académico (Goodman et al., 2011).

Alvarado (2020) plantea que el ser humano necesita estar motivado para realizar cualquier actividad, pero si se habla de aprender, en el contexto educativo no basta con el acceso y los recursos, se precisa de una "motivación intrínseca o extrínseca para que el aprendizaje sea el esperado" (p.1). Así mismo Camacho et al. (2020) acotan que el estudiante debe tener también el deseo de formarse; mostrar un interés personal por alcanzar las metas y realizar las tareas previstas por el docente.

Metodología

El presente estudio se realizó en la BENERZ en la ciudad de Mexicali, B.C. con el estudiantado de los planes de estudio 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. El muestreo de la presente investigación es probabilístico por conglomerado puesto que los participantes pertenecen a una agrupación natural. Los sujetos pertenecientes al plan de estudios 2018 (PE2018) eran del séptimo semestre y los participantes del plan de estudios 2022 (PE2022) fueron del quinto semestre.

El objetivo del estudio fue examinar y comparar si existe diferencia en el rendimiento académico y motivación del estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENERZ, en términos del plan de estudio que cursan, para lo cual la hipótesis de investigación (H1) es que existe diferencia significativa en el rendimiento académico y motivación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENERZ, según el plan de estudios que se cursa. Por otra parte, la hipótesis nula (H0) es que no existe diferencia alguna en el rendimiento académico y motivación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENERZ, según el plan de estudios que se cursa. En este sentido se realizó una serie de comparaciones entre planes de estudio.

Para lograr el objetivo del presente estudio cuantitativo no-experimental comparativo, el cual Creswell (2014) menciona que permite "comparar dos o más grupos en términos de causa (o variable independiente) que ya ha ocurrido" (p.12), se utilizó un cuestionario compuesto por dos secciones aplicado de manera censal a los semestres anteriormente mencionados. La primera sección del cuestionario incluyó 11 ítems sobre la información sociodemográfica de los participantes, y en la segunda sección se incluyeron 20 ítems sobre el rendimiento académico y motivación.

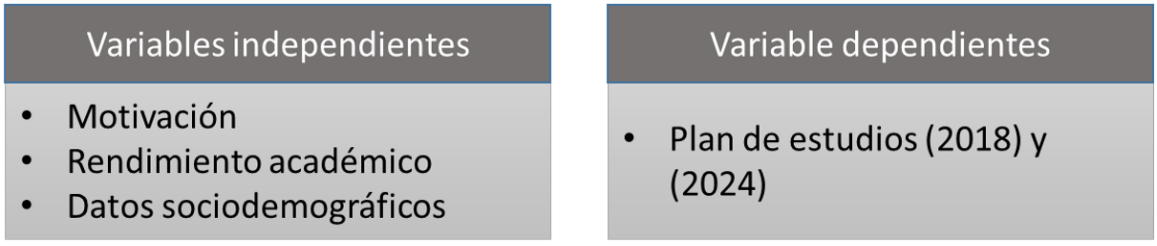
Instrumento.

El cuestionario fue implementado de manera pilota a 10 estudiantes del primer semestre de la misma licenciatura, esto para revisar la claridad y corregir cualquier ambigüedad en las preguntas. Para revisar la validez de contenido del instrumento se realizó un proceso de operacionalización de variables, dónde se determinaron tres variables independientes y una dependiente como se muestra en la figura 1. De igual manera, la fiabilidad y consistencia interna se determinó a través del Alfa de Cronbach el cual fue de .872.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 4.1

Variables independientes y dependientes



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Esta Figura muestra las variables independientes y dependiente, para la variable "motivación" se crearon 17 preguntas, para la variable "rendimiento académico", se crearon 5 preguntas y para la variable dependiente se tomaron en cuenta dos grupos, uno perteneciente al plan de estudios 2018 y otro para el 2022.

Resultados

Sobre la población encuestada, el 100% es de género femenino, de las cuáles el 49.1% pertenece al plan de estudios 2022 y el 50.9% al plan de estudios 2018. La moda de edad del PE2018 es de 21 años y en PE2022 es de 20 años, teniendo una media de ambos planes de estudio de 21 años. Cabe señalar que del PE2018 el 82.8% es soltera, y del PE2022 el 92.9% también se encuentra en soltería.

De toda la población encuestada, solo una estudiante perteneciente al PE2022 tiene hijos. El 55.2% de estudiantes del PE2018 no cuentan con un empleo, y el restante 44.8%, de alguna manera se encuentra laborando a deshoras de la escuela, destacando el empleo de fin de semana. Sobre este mismo punto, las alumnas del PE2022, el 60.7% no trabajan y del resto, el 20.7% trabaja solo en fines de semana.

El resultado en relación al rendimiento académico en su componente de promedio de calificaciones con el plan de estudios muestra que, para el PE2018 es de 79.3% con un promedio igual o mayor a 9.1, y del PE2022 el 96.5% reportan lo mismo, como se observa en la tabla 2, lo cual es considerado como excelente y bueno.

Tabla 4.2

Promedio de calificaciones por grupo de cada plan de estudios

	Promedio de calificaciones				Total
	9.6 a 10	9.1 a 9.5	8.6 a 9	8 a 8.5	
PE2022	53.6%	42.9%	3.6%		100%
PE2018	55.2%	24.1%	10.3%	10.3%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior puede ser comprensible ya que independientemente del plan de estudios que la escuela o en este caso, la SEP establece, los estudiantes lograrán su objetivo principal, el cual es terminar sus estudios, ya que los resultados de ambos planes de estudios muestran que el 91.2% expresa estar totalmente de acuerdo en que la razón principal por ingresar a la BENERZ es porque quieren ser maestras de preescolar y tan solo un 7% expresa estar "solo" de acuerdo.

Por otra parte, el estudiantado expresa estar satisfecho con las calificaciones obtenidas durante su proceso formativo, ya que el 92.8% del PE2022, dice estar totalmente de acuerdo y de acuerdo y del PE2018 el 89.6% expresan lo mismo, esto indica que se encuentran motivadas para cumplir con las tareas académicas que se establecen en cada uno de los cursos.

En el plan de estudios 2018, el 68.9% de las estudiantes responden que existe compañerismo entre las integrantes del grupo, por otra parte, el 25% del estudiantado perteneciente al plan 2022, indica que el compañerismo está presente en el grupo.

Tabla 4.3

Compañerismo entre el estudiantado de planes de estudio 2018 y 2022

	Plan de estudios	
	2022	2018
Totalmente de acuerdo	3.6%	24%
De acuerdo	21.4%	44.8%
Ni de acuerdo ni desacuerdo	25.0%	20.7%
En desacuerdo	25.0%	6.9%
Totalmente en desacuerdo	25.0%	3.6%
Total de estudiantes encuestadas	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El 100% de las estudiantes del PE2018, expresan tener confianza en hablar con sus docentes cuando tienen alguna duda sobre los contenidos de la clase, y el 75% del grupo del

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

PE2022, dicen tener esta misma confianza; mostrándose en "ni de acuerdo ni en desacuerdo" el 14.3% y "en desacuerdo" el 10.7%.

Por último, uno de los objetivos principales del programa de tutorías es acompañar al estudiante en su proceso formativo y apoyarlo en la medida de lo posible para que su permanencia, rendimiento académico y conclusión de sus estudios no sea afectado, sin embargo, la realidad en la población encuestada establece que el rol o trabajo del tutor no impacta en el proceso formativo puesto que el 43.8% de los encuestados expresaron estar "totalmente en desacuerdo o en desacuerdo" en que buscar al tutor no es la primera opción de apoyo en caso de necesitar ayuda, el 22.8% expresa estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, respecto de la misma acción.

Discusión

A través del presente estudio se pudo comprobar que no existe diferencia significativa o considerable entre el rendimiento académico y la motivación, en relación a los planes de estudio que actualmente oferta nuestra institución. En este sentido, se puede decir que el interés y compromiso que cada uno de los estudiantes manifiesta en sus actividades escolares, independientemente de la cantidad de cursos para el PE2028 y PE2022, y tareas académicas está directamente relacionado con alcanzar los propósitos y metas que cada uno de ellos ha establecido en su proyecto de vida personal y profesional.

Debido a lo anterior, cobra sentido la capacidad de resiliencia y adaptación del ser humano, según Knakal (2011), la resiliencia en educadores del primer ciclo permite responder con éxito ante la adversidad, al usar las herramientas apropiadas para un aula y autocuidado del propio cuerpo docente. La capacidad de adaptación del hombre se puede encontrar a lo largo de la historia en diferentes sucesos importantes que han marcado al ser humano y dejado trozos de evidencia que se puede hacer frente a sucesos adversos y aun así lograr los objetivos.

Cobra sentido rescatar la visión de Gardner y Stephens (2019), citados por Segovia, Fuster y Ocaña (2020), sobre la resiliencia en la escuela entre las personas expuestas a diversos factores de riesgo. Toda persona, sea docente, estudiante, niño, niña, joven, adulta o anciana requiere desplegar la resiliencia, entendida, en educación, "como la capacidad de resistir, desarrollar la fortaleza, el coraje para afrontar todos los cambios de la vida" (Segovia, Fuster y Ocaña; 2020, p. 15).

Considerando la apuesta que la Secretaría de Educación Pública hace en la nueva propuesta curricular, para la formación de docentes en los diversos niveles y modalidades, con referencia a la recuperación del valor de los otros, el aprender de otros, el trabajo, la

comunidad y colaboración, regresar a los humano, los resultados de esta investigación en la EN, revela que las estudiantes que cursan el plan de estudios 2022, cuentan con más elementos académicos sobre el enfoque humanista, que debiera traducirse en relaciones humanas que fortalecen el compañerismo y trabajo en equipo, todo esto relacionado a la cantidad de cursos, créditos y horas establecidas en la malla curricular, que debiera apropiar y manifestar el estudiantado, sin embargo, las futuras educadoras de 5to semestre, muestran menos capacidades para relacionarse entre ellas.

Se puede inferir que algunas de las razones sobre la falta de confianza para disipar dudas con los maestros entre las estudiantes de ambos planes de estudios, está relacionada con la cantidad de docentes, variados entre planes, el PE2022 cuenta con 8 docentes, mientras que el 2018 sólo cuenta con tres maestros. El atender y resolver lo que solicitan estos 5 docentes adicionales para las estudiantes del PE2022, puede afectar directamente su motivación e impactar en su rendimiento académico diariamente, por la alta demanda de tareas, lecturas, proyectos, trabajo en equipo, ensayos, narrativas, etc., de una clase a otra.

Conclusiones

El objetivo del estudio fue examinar y comparar si existe diferencia en el rendimiento académico y motivación del estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENERZ, en términos de ambos planes de estudio que cursan (2018 y 1022). Para lo cual se estableció la siguiente hipótesis, "existe diferencia significativa en el rendimiento académico y motivación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENERZ, según el plan de estudios que cursa". De acuerdo con los resultados obtenidos no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre rendimiento académico y los planes de estudios, pero en relación a la motivación sí.

Puede proponerse para futuras investigaciones, indagar si este poco compañerismo que guarda el grupo existente del PE2022, es evidente en otros grupos del mismo plan de estudios, ya que entonces se vería necesario una revisión de algunos componentes del curriculum como factores de posible influencia en la motivación y convivencia del estudiantado.

Por otra parte, entre algunas limitaciones que se presentaron para llevar a cabo la presente investigación, se puede destacar las tres principales. La primera que consideramos más significativa, es que el próximo mes de junio del año 2025, se gradúa la última generación del plan 2018, por lo que este ejercicio es el último que se está realizando para conocer acerca de la efectividad del plan de estudios 2018.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Una limitante que se identificó también, es que este ejercicio se realizó únicamente en nuestra institución, habría valido la pena poder extender este ejercicio con estudiantes de ambos planes de estudio, 2018 y 2022, con el estudiantado de otras escuelas normales, esto ayudaría a generar un trabajo comparativo. Por otra parte, otra de las limitantes, es la disposición que mostraron los estudiantes ante este proceso para responder el instrumento, los estudiantes no presentaron interés y disposición para atender la solicitud para trabajar con los reactivos, esto generó atraso en la elaboración del cronograma planteado para realizar la presente investigación y generó tardanza en los apartados finales del documento.

Referencias

Afzal, H., Ali, I., Aslam, K., Hamid, K., (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. International Journal of Business and Management. 5(4) (80-88). http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2899435

Alvarado, P. (2020). Estrategias de aprendizaje y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura Inglés II de la carrera Ingeniería en Gestión Empresarial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil – Ecuador Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://bit.ly/3QAQCBe

Alshareef, N., Fletcher, I., & Giga, S. (2024). The role of emotions in academic performance of undergraduate medical students: a narrative review. BMC Medical Education, 24(1), 907. Doi. 10.1186/s12909-024-05894-1

Aljaffer, M., Almadani, A., AlDughaither, A., Basfar, A., AlGhadir, S., AlGhamdi, Y., Al-Hubaysh, B., AlMayouf, O., AlGhamdi, S., Ahmad4, T., Abdulghani, H. (2024). The impact of study habits and personal factors on the academic achievement performances of medical students. BMC Medical Education. 24(888)(2-11) DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05889-y

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. 1ª. Ed. Barcelona: CEAC

Bodensiek, A. (2010). Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar. Bogotá-Colombia: Secretaría de Educación Municipal.

Camacho, P., Guerrero, L., & Martín, A. (2020). Innovación e investigación en deporte y educación para una enseñanza eficaz. https://bit.ly/3QEud5w

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. COLL, C. (1992). "Los fundamentos del currículum". Psicología y currículum. México. Paidos mexicana. Cuadernos de Pedagogía 4

Creswell, J., (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage.

Fortier, M. S., & Vallerand, R. J. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20(3), 257. https://libcon.rec.uabc.mx:2281/10.1006/ceps.1995.1017

Gardner, R. y Stephens-Pisecco, T. (2019). Empowering educators to foster student resilience. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 92(4-5), 125-134.

Goodman, S., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. South African Journal of Psychology, 41(3), 373–385. https://libcon.rec.uabc.mx:2281/10.1177/008124631104100311

Hernández, R., Fernández, C. , Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw.

Ibañez, C. (2008). Metodología para la planeación de la Educación Superior: Una aproximación desde la Psicología Interconductual. Universidad de Sonora.

Moreno, T., Tapia, C., Martínez, M., (2023). Educación socioemocional y estrés académico en normalistas. Diferencia entre las alumnas del Plan 2018 y las alumnas del Plan 2022. En Rábago, D., Escamilla, R., Prácticas inclusivas en la docencia e investigación educativa, Volúmen II. (pp. 23-34), Garabatos.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21- 48.

Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Educación.

Pereira, M. L. (27 de junio de 2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. Revista Educación, 33(2), 153-170. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf

Ruiz, M., Álvarez, C., Anguiano, A. & González, G. (2019). Rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Relep, 1(3), 19-23.

Segovia, S.; Fuster, D.; y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. Revista Electrónica Educare, 24(2), 411-436. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20

SEP. (2018). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2018. SEP. Https://bit.ly/3LJ51to

SEP (2022). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2022. SEP. Https://bit.ly/3ShlaIW

Tournon, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la Universidad. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Yurén, M. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. Revista Educação & Realidade.

Zapata, L. F., De Los Reyes, C., Lewis, S. & Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. Psicología desde el Caribe.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 5. Percepción del docente en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia

Jorge Luis Marban Aragon
Francisca Susana Callejas Angeles
Juan Gutierrez García

Benemérita Escuela Nacional De Maestros

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.5

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en el ciclo escolar 2023-2024. Es un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo desde el enfoque fenomenológico con la utilización de cuestionarios abiertos en línea (Google Forms) que se centra en la interpretación de significados que caracteriza la percepción que tienen los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) sobre el proceso de construcción de saberes profesionales para la docencia; en los resultados obtenidos se distinguen y reconocen las percepciones sobre las condiciones de motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad y las dificultades para la permanencia.

Palabras clave

Formación docente, percepción del docente en formación, práctica profesional, saberes profesionales

Introducción

Los criterios que orientan a los aspirantes para escoger estudiar en la BENM, se distinguen por los motivos e intereses que los llevan a decidirse a tomar este camino en lugar de los estudios universitarios. Una vez inmersos en la dinámica curricular enfrentan desafíos para adaptarse a condiciones propias de la formación docente y finalmente el reconocimiento de las dificultades diversas que enfrentan para permanecer en la carrera. Son estos los tres indicadores del estudio indagatorio realizado en el ciclo escolar 2023-2024.

Esta investigación se orienta a identificar desde la percepción de los docentes en formación como se van construyendo los saberes profesionales para la docencia una vez que ingresa a la escuela normal, en este reconocimiento de la complejidad de la preparación y habilitación que se requiere para el campo de la profesión. Al tomar la investigación como objeto de estudio la construcción de saberes profesionales para la docencia, logra centrarse en el análisis de los rasgos que se derivan de las percepciones que tiene el docente en formación para afrontar los vacíos que la propia disciplina demanda.

La investigación aporta por medio de los resultados una mirada para comprender las diversas razones del porque impide potenciar aspectos que culturalmente se reconocen como débiles desde el ingreso y que se perduran durante toda la carrera y no obstante se van acentuando, como aquellas actitudes poco propensas al compromiso y a la innovación, que restringe en mucho desde su origen, los esfuerzos para alcanzar el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria.

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del presente Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión docente para desarrollarlos en los subsistemas de educación básica (DOF, 2018, pág. 6).

En el marco del desarrollo de los cursos en el primer semestre dentro de los trayectos formativos, las aproximaciones de construcción de los saberes profesionales se empiezan a dar con el acercamiento a la práctica docente con la observación y la ayudantía en las escuelas primarias durante las jornadas de práctica. Los referentes disciplinares fortalecen los marcos teóricos sobre todo en la contextualización en lo general y particular que implica la educación primaria, como es el caso de los cursos de filosofía, sociología y antropología de la educación que apuntalan con la problematización de las condiciones actuales que enfrenta la educación para ser impactada en la práctica, una confrontación cruda al dimensionar

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

una realidad a la que tendrán en un futuro que vivir de manera cotidiana, por lo que en este momento como parte del proceso de inmersión implica articular e integrar lo que de manera teórica se presenta en los fundamentos, principio, enfoques y perspectivas de los diversos campos formativos.

A partir de estos elementos de análisis se formularon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué percepción tienen los docentes en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia en cuanto a los motivos e intereses en la fase de inmersión del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM?

¿Qué rasgos caracterizan las percepciones que los docentes en formación tienen respecto a los desafíos que enfrenta en la construcción de los saberes profesionales que requieren para la docencia en el marco de los acercamientos que tienen con los saberes disciplinarios y la práctica pedagógica?

¿Qué significados le asignan los docentes en formación a los saberes disciplinarios y de la práctica profesional para enfrentar las dificultades que implica la inmersión a los trayectos de formación profesional en la BENM?

En concordancia a las interrogantes planteadas, el foco de interés de esta investigación se ubica en el campo de la construcción de saberes profesionales en donde se ven vinculados los disciplinares, curriculares y experienciales como elementos constitutivos de la práctica docente, como lo refiere Tardif (2010) cuando señala que

> le confiere el estatus de práctica erudita que se articula, al mismo tiempo, con diferentes saberes: saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de saberes disciplinarios y saberes curriculares, procedentes de las ciencias de la educación, saberes pedagógicos y saberes experienciales. En suma, el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos (Tardif, 2010, pág. 31).

Desde esta interacción de saberes provenientes de la cultura se esboza una epistemología de la práctica docente y desde ahí que se plantean los objetivos de esta investigación.

Describir las percepciones que los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria en cuanto al proceso en le cual se han enfrentado para construir saberes profesionales para la docencia durante la inmersión a los trayectos de formación que señala el Plan de Estudios 2022 en la BENM

Caracterizar los significados que le asignan los docentes en formación a los abordajes curriculares después de ingresar a la BENM, en cuanto a las condiciones de motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad y las dificultades para la permanencia.

Revisión de la Literatura

La formación inicial de docentes en el conjunto de instituciones de educación normal para distintos niveles de educación básica, oferta una condición profesional para la educación que busca asegurar un dominio adecuado de saberes para el campo del ejercicio de la docencia. Esta atención puede tener desde la perspectiva de Miguel Ángel Rosales Medrano (2009) tres vertientes, una que se enfoca a una educación de producción que se caracteriza por las actitudes que manifiestan los actores que participan en el proceso de formación; por un lado están los que deciden y los que ejecutan, una dinámica que se va a reproducir después como modelos en la práctica pedagógica cuando ellos estén a cargo de un grupo en la escuela primaria, también está la condición del docente que concibe, piensa y crea las estrategias que considera adecuadas, desafortunadamente se llega a hacer desde la intuición pedagógica, con la intención de obligar en cierta forma a los alumnos a aprender determinados códigos normativos para imponer habilidades que con el tiempo sin darse cuenta se convertirán en actividades rutinarias. Una segunda postura es la formación integral con una dosis intensa de moralidad, entendida como "la relación de la conciencia subjetiva con las normas, el valor de la ley, la objeción de conciencia y otros problemas propios de la filosofía moral o ética" (Latapí, 2002, pág. 82), y que destapa la eterna pugna entre el fin moral y las condiciones reales que se manifiestan en la docencia. En la tercera se ubica la enseñanza diferenciada y especializada. Los defensores de esta postura recurren a la recuperación de las experiencias derivadas de la práctica en escenarios reales de trabajo docente que permite acercar al docente en formación al propósito concreto de la oferta que se tiene en el empleo o función de titular de un grupo en la educación primaria.

Reconocer que la "formación y la actualización de profesores de educación básica sería dotarlos de técnicas y estrategias de enseñanza para elevar los niveles de aprovechamiento de los alumnos" (Rosales, 2009, pág. 196), entonces no habría necesidad para realizar estudios con el enfoque profesionalizante, si se pretende que los alumnos de primaria solo adquieran conocimientos y habilidades. Esto pone a los docentes al margen de la acción pedagógica y lo hace intuitivo para atender solo la contención en el aula, porque

> Los docentes no consideramos que los alumnos cuentan potencialmente con un cúmulo de capacidades y somos precisamente nosotros quienes deberíamos ayudar a desarrollarlas. La manera de hacerlo es justamente a través de la forma en que los conducimos en esa relación con el conocimiento de cada una de las disciplinas que conforman el currículo escolar (Murillo, 2010, pág. 2)

Si se presenta esta condición formativa deficiente existen una tendencia de que los "profesores generalmente imponen a sus alumnos los modelos con los que, a su vez fueron formados" (Rosales, 2010, pág. 197). Si consideramos que esta apreciación está cercana para

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

comprender el origen de las maneras de cómo se está formando a los futuros docentes; es Franco Ghilardi (1993) quien en la década de los noventa muestra la disyuntiva de dos grandes divisiones derivadas de dos enfoque para la formación, uno que viene desde los años setenta y que tiene su origen norteamericano y que prioriza la adquisición de aptitudes específicas para conducir la clase y técnicas para generar la interacción con los alumnos, alejado de lo teórico y cercano a las exigencias reales de los estudiantes, por lo que se destaca una dimensión didáctica y otra disciplinaria.

Para Ángel Pérez Gómez (2005) a diferencia de la concepción de tradición para definir a los modelos de formación docente, plantea el término de perspectiva para definir ocho posibles maneras de lograr esta noble tarea, aunque se aprecia que alejados de purezas sus combinaciones las determinan, porque es difícil definir una pureza de cada una de ellas. A saber, son: Académica, Técnica, Práctica y de Reconstrucción Social, Enciclopédico y Compresivo, de Entrenamiento y de Adopción de decisiones, Tradicional y Reflexivo sobre la Práctica, y de Crítica y Reconstrucción Social e Investigación Acción (Pérez, 2005, citado en Sacristán y Pérez, 2005, pág. 398).

En cuanto a las formas para preparar a los estudiantes hacia el ejercicio educativo, Hermila Loya Chávez (2008) señala que existen tres tendencias que definen los modelos pedagógicos en la formación de profesores, una vista desde la sociología identificada como racionalista por estar centrada en el currículo, los textos y la enseñanza, a esta pertenecen el modelo de adquisiciones y de la eficacia social. Una segunda centrada en los estudios psicológicos sobre el desarrollo del niño que prioriza la adecuación en la enseñanza, a esta se ubican los modelos Naturalista y Centrado en el proceso y finalmente se encuentra la tendencia crítica y de acción reflexiva en la cual se aprecian los modelos Reconstruccionista y Situacional.

También es relevante centrar la atención en un atributo moral muy arraigado en el ámbito de la formación docente, la vocación. Definida por la Real Academia española como al llamado o convocación divino a una misión o función excelsa por la gran trascendencia que ésta representa. Se entiende que la vocación es esta inclinación irracional, intuitiva dentro de las teorías implícitas que manifiestan las preferencias y el gusto a una acción específica para dedicarse a ello con disposición y aptitudes.

> A la vocación se le reconoce un origen de lección no racional, se asocia con algún tipo de predisposición que la persona ha adquirido en algún momento de su historia (a veces desde que nace), por lo tanto, no todas las personas la tienen, mientras que los conocimientos, las habilidades y las actitudes se aprenden y desarrollan mediante procesos enteramente racionales (Mejía, 2011, págs. 12, 13).

Este acercamiento conceptual a la ideología de la vocación, es más una consideración de satisfacción que tiene el sujeto al desempeñarse en algo que hace por entera entrega

dejando a un lado el beneficio o recompensa que la actividad le pueda ofrecer, dispuesto al sacrificio y a ser un ejemplo moral de abnegación, perseverancia, honestidad y entrega desinteresada bajo el concepto de buen maestro (Tenti Fanfani, 2021).

La otra postura plantea la visión profesionalizante, que busca consolidar los conocimientos científicos y pedagógicos, las habilidades didácticas y comunicativas, así como las actitudes de inclusión y de compromisos social (Mejía, 2011).

Por lo antes señalado, Lea Vezub (2018) refiere que esta asociación vocacional y profesionalizante que lleva a cabo el estudiante que ingresa a la institución formadora de docentes se va constituyendo en identidad.

Si la vocación se asocia con la elección de unos estudios de larga duración para la obtención de una titulación habilitante, no es extraño que esta elección necesite ser confirmada y reafirmada. Es una vocación que se hace conciencia y, por supuesto, identidad (pág. 26).

La primera identidad que se va formando en la BENM es la estudiantil. Después de reconocerse como parte de la institución dejan a un lado su origen institucional de donde provienen para identificarse como normalistas, es un proceso difícil y contradictorio que les genera conflicto porque no se miran con la postura definida de ser maestros, ya que en su gran mayoría la normal se convierte en su última opción para obtener una carrera profesional en la lastimosa expresión de, aunque sea para maestro(a).

Con las primeras estancias en las escuelas primarias de práctica, donde realizan una iniciación a la docencia, las acciones de observación y ayudantía en los primeros semestres y posteriormente la participación activa con las prácticas pedagógicas se ven definidas sus expectativas y se genera un proceso de construcción de su imagen profesional a niveles que cada caso consciente o no, deviene de su racionalización ya que son diversos los factores que lo determinan, como su trayectoria personal, antecedentes escolares, influencia familiar, la imagen social, las interacciones que en el campo se dan tanto en la escuela normal como en las escuelas primarias de práctica.

La identidad se concibe como una entidad que

> es el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructura, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen a los individuos y definen a las instituciones (Dubar, 2002 citado en Villarreal, 2016, pág. 81).

Estos referentes hacen posible centrarnos en el debate de la investigación sobre los saberes que los estudiantes empiezan a construir desde la primera experiencia formativa que obtiene al ingresar al a la institución y de todo aquello que les ofrecen los trayectos formati-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

vos del Plan de Estudios 2022. Esta construcción de identidad hacia la profesionalización es un fenómeno que se deriva de los saberes disciplinares propios de la profesión y la manera de cómo son abordados en el ejercicio del curriculum en las aulas y en los espacios co-formadores participantes como los son las escuelas primarias y los intercambios interinstitucionales.

Según Lozano Andrade y Echegaray Bernabé (2011) existe una cualidad en las escuelas normales, donde el docente en formación no solamente "se delimita en pensar en su práctica antes, durante y después de ella, para poder actuar tomando decisiones; sino que también debe de aprender a articular la teoría que le permitan desarrollar la praxis docente" (citado en Zamarripa & Salinas, 2021, p. 2).

Ante esto, Yurén (2005) logra precisar que la identidad, en relación con los saberes que se articulan y de una u otra forma van definiendo la profesión, "distingue dos tipos de saberes genéricos: los formalizados y los de la acción o práxicos y de los cuales se desprenden cinco saberes específicos" (Yurén, 2005, citada en Villarreal, 2016, pág. 87).

Otro factor en la pretensión de que los futuros docentes aprendan cómo hay que enseñar, para ello, la figura del docente formador es determinante; Fernández (1999) al referir que por mucho que cambien los planes de estudio, "todos sabemos que bajo cualquier rubro o denominación de una materia (sea nombre anacrónico o postmoderno) cabe siempre, de la mano del profesor que la imparte" (pág. 196). Esta autoconciencia profesional y actitud influye y orienta la dimensión cognitiva y técnica de la profesión de enseñar.

Metodología

La hipótesis de trabajo es la percepción que tienen los docentes en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia centrado en los conocimientos vivenciales que han adquirido a partir de la interacción social derivados de la inmersión al currículo que se ofrece en la BENM como parte de su formación inicial.

La operacionalización de la variable: percepción de la construcción de saberes profesionales para la docencia, se obtuvo por medio de los indicadores: motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad en la docencia y las dificultades para la permanencia.

Los cuestionarios abiertos tienen la característica de recopilar información que los informantes proporcionan de manera libre sus pensamientos e ideas. Aprovechando las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, se recurrió a la utilización de la técnica de cuestionarios abiertos en línea, a través de un formulario Google Forms. Mediante la plataforma Google Sites, fue posible acceder a las respuestas obtenidas de estos instrumentos. Fue validada por medio de una estadística descriptiva que se utiliza para resumir y describir los elementos

necesarios para comprender el comportamiento de los datos en la recuperación que la desviación estándar permitió en cuanto a la dispersión y variabilidad de los datos alrededor de la media. La población muestra representativa que contempló esta investigación estuvo integrada por 120 docentes en formación, matriculados del ciclo escolar 2023-2024 de los cuatro grados de la Licenciatura en Educación Primaria.

Con la triangulación de datos entre estudiantes de distintos grados que viven circunstancias semejantes pero diferenciadas en cuanto a su proceso en sus diferentes etapas: de iniciación, adaptación y permanencia en la formación inicial.

La investigación estuvo definida por momentos para este estudio de carácter descriptivo-interpretativo. Un primer momento consideró el diseño, donde se identificaron los objetivos y la delimitación del tema de investigación; construcción del marco teórico; formulación de hipótesis. En un segundo momento se hizo la revisión integral de la información recabada para el concentrado de información, su tabulación y graficación, acción que permitió confirmar la veracidad del proceso llevado a cabo reconocimiento de las variables de análisis de donde derivo la determinación de la muestra para someterla a un proceso de recolección de los datos empíricos y como actividad indispensable para la recuperación de datos para su análisis y de cuya discusión se elaboraron los textos descriptivos con la interpretación de los resultados de la investigación, mismos que fueron contrastados con los resultados que ofrecen otros autores dentro del mismo ámbito de estudio.

Resultados

La obtención de resultados respecto a la percepción del docente en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia, en la que se hace énfasis a los distintos rasgos atendidos para el ingreso, la adaptabilidad y la permanencia.

En cuanto a los motivos e intereses para ingresar a la normal, el 78.2% señala que son las motivaciones personales con una carga influencia familiar las que lo determinaron. Entre los factores que destacan se encuentra el gusto por la carrera y la influencia que se distingue como una manera de inspiración por parte de algún familiar cercano que hace ver las bondades del magisterio.

El 12.3% de los encuestados hacen referencia a la necesidad de obtener una licenciatura, expectativa derivada de fallidos intentos por ingresar a alguna institución de educación superior principalmente una universidad o el Instituto Politécnico Nacional que son las principales ofertas en la ciudad de México, también por la situación de tener alguna carrera trunca y su anhelo de ver culminada su aspiración académica. El 8.2% refiere que su intención

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

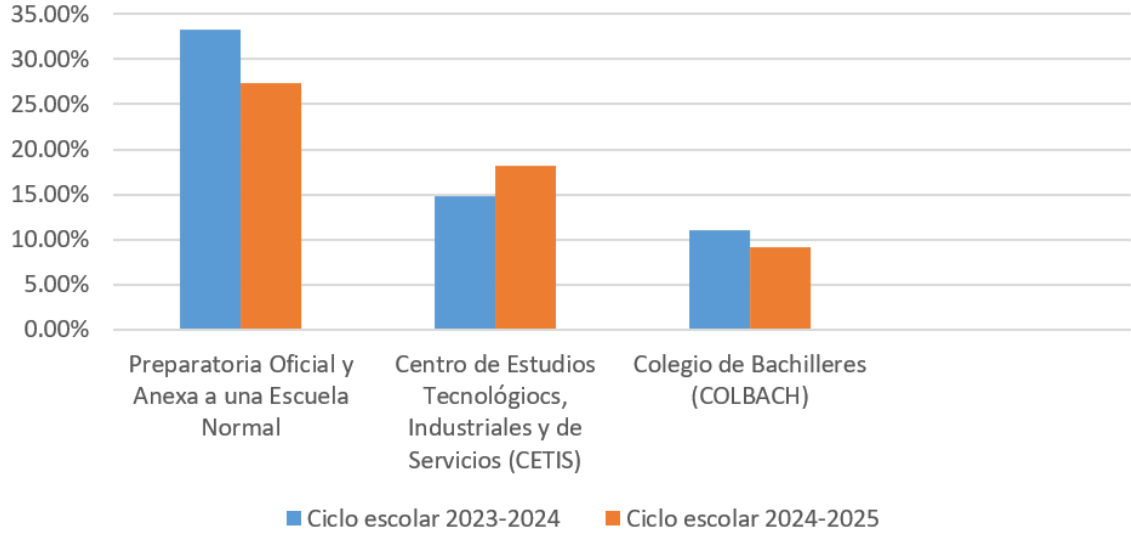
de estudiar en la normal es por tener una opción de trabajo para emplearse para obtener un ingreso para sostenerse. El restante 1.3% identifica su ingreso como un caso fortuito porque no conocían la institución y tuvo información de último momento por personas cercanas quienes se la recomendaron.

Los datos, señalan una aceptación alta en la percepción que tienen para el ingreso a la escuela normal, en el reconocimiento de una tendencia hacia la formación docente, que le da congruencia a la una disposición para construir saberes docentes.

Gráfica 5.1

Comparativo de procedencia del perfil de ingreso

Porcentaje de alumnos



Fuente: Elaboración propia.

En la Gráfica 5.1 se muestra el comparativo de dos ciclos escolares respecto a la escuela de nivel medio superior de procedencia en el ciclo escolar 2023-2024, donde 33.3% proviene de una preparatoria oficial y anexa a una escuela normal. El 14.8% del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) y 11.1% del Colegio de Bachilleres (COLBACH). En comparativo con el ciclo escolar 2024-2025, 27.3% provienen de una preparatoria oficial y anexa a una escuela normal. El 18.2% del Colegio de Bachilleres y 9.1% del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). Como se observa una congruencia con las expectativas por la tendencia de origen que está orientada hacia la formación docente.

Con estos datos, podemos constatar que la percepción de los docentes en formación se refleja en una alta aprobación hacia la docencia. Además, se observó que un 18.2% de los participantes carece de una orientación clara hacia el proceso profesional como docentes.

En el segundo indicador que refiere a los desafíos que enfrentan para formarse como maestro de educación primaria una vez que han ingresado a la escuela normal. Destaca la adaptación en 83.2% a dos condiciones específicas, en la atención de los diversos espacios curriculares y la presencia en las escuelas primarias para la observación y ayudantía como en las prácticas profesionales. En ambos casos, el proceso adaptativo está enfocado a la de empatía con los titulares durante ambas estancias (normal y escuela primaria), además de otro factor que se engloba en la categoría de inseguridades personales, de la cual se derivan las dificultades para cumplir cabalmente con los requisitos de acreditación que exigen las Normas de Control Escolar (2022) en cuanto a un porcentaje de 85% en la asistencia durante el primero al séptimo semestre y un 90% como mínimo en el octavo semestre. La limitante es el horario de entrada a las 7:30 hrs. porque los traslados se complican por la ineficiencia de la red de transporte público, aunado a la distancia que se tiene de sus domicilios a la BENM, muchos de estos, ubicados en diferentes lugares del Estado de México en 40.7% y en la ciudad de México con 44.4%, haciendo un traslado de una hora el 33.3% y 29.6% quienes lo hacen en dos horas, en cambio las cifras cambian en la asistencia a las escuelas primarias de prácticas, aquí hay una explicación, al inicio del séptimo semestre escogen de las opciones la primaria más cercana a su domicilio, por ello, 40.7% refiere llegar en una hora.

En el tercer indicador que identifica la percepción sobre las dificultades al ingresar a la escuela normal, 58% destaca la comprensión de los contenidos abordados en las sesiones en modalidad virtual o hibrida toda vez que vivieron el confinamiento por la pandemia del Covid-19; de esta condición se deriva la falta de convivencia por las complicaciones de conectividad y por consiguiente de escasa comunicación.

Para el cuarto indicador que se enfoca a la percepción sobre los procesos de construcción de saberes profesionales para la docencia, 68% se enfoca a la resolución de problemas, dándole una posición central a las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias en los periodos conocidos como jornadas de prácticas. Con los abordajes de lo que se debe hacer y que no se debe hacer, se remite a la postura del deber ser, atendiendo a la normativa y dejando a un lado los aspectos teóricos que puedan ser engazados para formar criterios de estilos o modelos de enseñanza, más bien, se priorizan los compromisos generados por las interacciones que del contenido contextualizado que pueda ofrecer la malla curricular. El 12% se centra en la formación de hábitos y rutinas pedagógicas a modo de respaldo para resolver cuestiones técnicas para la atención de los alumnos en el aula durante las prácticas

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

pedagógicas como lo es la puntualidad para cubrir su jornada de prácticas como si fuera una jornada laboral; la adaptación a escenarios reales de trabajo docente y a las formas de trabajo que los actores tienes en esos espacios de intervención, elaboración y ajuste de las diversas acciones propuestas en las estrategias didácticas plasmadas en las planeaciones de clase.

Discusión

Ante esta contribución que la formación que se recibe de la BENM está orientada a la forma de enseñar, las percepciones de los docentes en formación respecto al desarrollo profesional, reconocen que tiene una tendencia técnica, ya que se concentra en el diseño de secuencias didácticas que se incorporan en las planificaciones que llevarán a cabo en una intervención pedagógica durante las jornadas de prácticas y que estarán determinadas por las circunstancias del contexto para volver a intervenir a partir de las adecuaciones curriculares y ajustes razonables que se distinguen como prioritarios a la construcción de una docencia colaborativa de integración de saberes como un agente activo para procesos complejos que devienen de la interculturalidad y la política educativa en la lógica de lo profesionalizante y no de lo técnico orientado únicamente al desempeño laboral.

En esta importancia de transformar lo que sucede en el aula, se pone en un plano lejano el desarrollo profesional del docente en formación que no solo le permitirá afrontar los desafíos cotidianos en la escuela, sino también una participación activa con conocimientos y actitudes transferibles a todos los entornos educativos (Reimers, 2020, citado en Inclán, 2021).

La relación de las percepciones obtenidas en la investigación, reconoce las limitaciones que la BENM tiene para dotarlo de un bagaje sociocultural y pedagógico al futuro profesor para asumir la responsabilidad de la tarea educativa explicita que pone un nexo entre la dimensión personal, profesional y de relación con su entorno que le permita perfeccionar la práctica docente como producto de un aprendizaje constante.

Ante los cambios curriculares, se ha procurado atender los desfases que se presentan entre la formación docente basada en un plan de estudios que ya no es vigente en la educación primaria, la presencia del Plan de Estudios 2012 para estas dos últimas generaciones de los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, coexisten con las presencia de las generaciones del Plan de Estudios 2022 que empatan primero con el monitoreo y ahora con la aplicación en pleno de la reforma educativa de la NEM que establece nuevos enfoques y perspectivas. El docente en formación tiene que reconocerse en la noción de maestro que ahora tendría que tener al desempeñarse en el nuevo rol docente, circunscrito a un contexto político que orienta su papel hacia la propuesta de avanzar hacia una ciudadanía democrática.

Conclusiones

La percepción de los docentes en formación sobre el proceso de construcción de saberes profesionales para la docencia se encuentra en primer término el reconocimiento de los estudios realizados en una institución con amplia trayectoria y prestigio que se vincula con la eficiencia, utilidad y competitividad para desempeño profesional.

Ante la complejidad de las percepciones a favor y en contra, destaca un desenvolvimiento bajo un esquema de control y de reconocimiento dentro de una normativa que privilegia la verticalidad en posturas heterónomas del deber ser, por tanto las propuestas para la adquisición de saberes, se convierte en una forma y mecanismo de legitimar una serie de saberes dirigidos hacia las creencias, valoraciones, actitudes, habilidades, relaciones, capacidades y expectativas que le da estructura institucional al docente en formación, orientado a ser un servidor público sujeto a una imagen oficial.

El análisis de los resultados revela que las condiciones de rezago, que dificultan la construcción de saberes disciplinares, persiste hasta el final de la carrera, debido a la prioridad que se le otorga a la productividad operacional en la técnica pedagógica.

La investigación aporta la significatividad que tiene la carrera de licenciado en educación primaria que se ofrece en la BENM, las percepciones de los docentes en formación reconocen las brechas que los separan de los formadores al tratarlos de formar con prácticas que no corresponden a las necesidades actuales, dentro de un proceso reproductivo y mecánico que se recupera de experiencias alejadas de la realidad educativa, esto se respalda con la presencia de 48% de docentes con más de 40 años de servicio en la institución. Esto se pone de manifiesto al reconocer por los docentes en formación que el origen y tradición de este tipo de formación endogámica que se ha venido desempeñando responde al desempeño en el servicio. Esta función tiene que ver con los compromisos, razones, creencias o motivos que definen sus intenciones antes y durante las jornadas de prácticas que le da el valor, significado y el sentido a la formación docente.

Referencias

DOF. (2018). planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true

Fernández, M. (1999). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Siglo veintiuno de España editores.

Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Gedisa.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Inclán, Catalina. (2021). Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI. Revista mexicana de investigación educativa, 26(89), 561-574. Epub 04 de junio de 2021. Recuperado en 28 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200561&lng=es&tlng=es.

Latapí, P. (2002). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. UNAM/PyV.

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación 46 (3), 1-8. OEI. Recuperado el 18 de noviembre de 2024, de https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf

Mejía, A. (2011). La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. ARRE.

Murillo, H. (2010). Misión del docente: promover el aprendizaje significativo en el alumno. Enfermería Universitaria, 7 (4), 42-52. Recuperado el 20 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000400007&lng=es&tlng=es.

Tenti Fanfani, E., (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI ediciones.

Sacristán, G. y Pérez, A. (2005). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.

Rosales, M. (2009). La formación profesional del docente de primaria. UPN/PyV.

Tardif, M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana (53), 1-14. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25879

Villarreal, A. (2016). Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango. UNAM/IISUE.

Zamarripa, Z. S., & Salinas, Q. A. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. En COMIE (Ed.), XVI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, (págs. 1-9). Puebla. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1428.pdf

Capítulo 6. Tipología de docentes normalistas

Blas López Zavala
Raymundo Juárez del Toro
Reyna Jazmín Rodríguez Trejo
Teresa Facio Rivas

Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Coahuila

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.6

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar los modelos de docente que los estudiantes normalistas consideran necesarios para potenciar el aprendizaje. Se utilizó un método cuantitativo mediante una encuesta aplicada a 262 estudiantes de un instituto de educación normal en Durango, evaluando 47 variables clave. El principal aporte del estudio es la identificación de seis tipos de docentes basados en estereotipos, que explican el 56.89% de la tipología docente, y siete perfiles diversificados que reflejan las características deseables en los educadores desde la perspectiva de los estudiantes, en oposición a la homogenización del profesorado.

Palabras clave

Tipología, docente, educación normal

Introducción

La educación ha sido una vía para lograr las aspiraciones de los pueblos a lo largo de la historia de la humanidad. Desde las culturas de la antigüedad se ha observado una relación entre lo social, cultural y la filosofía con las ideas pedagógicas de cada pueblo. Existen tantas referencias a este tema como culturas han existido. Antes que la antigua Grecia se interesara por temas educativos, ya se contaba con antecedentes entre los egipcios, babilonios, hindúes, chinos y otros pueblos del oriente. Estos pueblos contaron con complejas formas de educar y definieron además de los saberes que debía considerarse, los perfiles de docente que garantizaran la efectividad de la educación. (Abbagnano & Visalberghi, 2003).

En la actualidad la educación representa un factor importante para fortalecer el modelo de sociedad que cada sistema educativo se plantea. La sociedad globalizada, la apertura de la economía y la creación de bloques económicos regionales han contribuido a que las tendencias educativas sean cada vez más homogéneas (Alfaro González, 2022). Los países a partir de las reformas educativas han replanteado los conceptos de educación, aprendizaje y enseñanza. Se han definido también los contenidos, competencias y procesos de desarrollo (PDA) que se consideran principalmente en la educación básica y media superior.

En esta redefinición de los perfiles de egreso de los estudiantes y la obtención de una plataforma mínima y común de saberes para los ciudadanos, el docente juega un papel fundamental. En nuestro país, las últimas reformas educativas han definido un modelo docente que se ha considerado adecuado para atender los requerimientos sociales y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a su cargo (Ortiz Bravo, Durán González, Cáceres Mesa, Raesfeld, L., & Medécigo Shejd, 2024). Así, los modelos de docente que se han planteado han contribuido a mejorar la enseñanza, pero aún con ello, los resultados no han sido satisfactorios ni para las familias, la sociedad y el sistema educativo.

En este contexto, vale la pena analizar si la homogeneización de los maestros es una vía efectiva para lograr concretar las políticas públicas y las aspiraciones de la población, concretada en el que todos los estudiantes logren arribar al perfil de egreso deseado (Baeza Correa, 2022). La formación de docentes en México se encuentra en la disyuntiva de homogeneizar el modelo construido a partir de las pedagogías del sur, o bien a partir de las tendencias pedagógicas actuales o formar con mayor nivel de variabilidad para la atención al desarrollo de la individualidad.

Por otro lado, la definición del modelo de docente para un sistema educativo ha sido definida a partir de decisiones en las que tradicionalmente las opiniones del alumnado han sido excluidas. Esta investigación se ha planteado la determinación de los modelos de docente que los estudiantes normalistas refieren para potenciar el aprendizaje.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la Literatura

En la revisión de investigaciones previas, se encontró que existen algunos estudios en los que se utilizan diversas formas de clasificar a los docentes, los cuales han buscado validar las teorías existentes, para establecer perfiles de la población de estudio, realizar perfiles docentes o relacionar el tipo de maestro con otras variables de interés.

En 2012, se realizó una investigación que evaluó el estilo docente de 18 profesores en Mérida, Venezuela, utilizando métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Los resultados indicaron que el enfoque predominante entre los participantes era el constructivista. No obstante, es importante señalar que esta investigación no consideró el aprendizaje de los estudiantes como una variable relevante (Linares, Velazco, & García, 2012).

En 2013, se llevó a cabo un estudio etnográfico que utilizó observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en escuelas primarias de Chile. Los investigadores identificaron tres tipos de docentes: el negociador, asociado a un clima facilitador; el autoritario, vinculado a un clima tranquilo; y el "laissez-faire", caracterizado por un clima tóxico. Estos hallazgos sugieren que existe una relación significativa entre la violencia escolar y el clima educativo, con el perfil docente (Rojas Bravo, 2013).

Otra investigación relevante es la realizada por Domínguez y Martínez (2012), en la cual se encuestaron a 154 docentes que impartían materias obligatorias en una universidad pública del noroeste de México. Se les preguntó sobre su experiencia docente y habilidades para la planeación y evaluación. A través del análisis de clúster, se identificaron cinco grupos según la diversidad en el uso de técnicas de enseñanza: desde quienes "nunca" las utilizan hasta quienes "siempre" lo hacen.

Con una metodología similar, el estudio realizado por Palacios Picos, López-Pastor y Barba (2013), evaluó a 217 profesores de 14 universidades españolas. Los resultados revelaron tres perfiles: profesorado innovador, orientado a la calificación y ecléctico-práctico.

Investigaciones adicionales han clasificado a los docentes según sus enfoques de enseñanza. En el estudio realizado por Laudadío y Da Dalt (2014), con 188 docentes argentinos, se concluyó que no hay una tendencia clara hacia un estilo centrado en el docente o en el estudiante.

Por otro lado, un estudio de la Universidad César Vallejo en Perú, realizado por Aguilar Armas y Morales Saavedra (2015), analizó a 100 docentes universitarios. Se utilizaron tres instrumentos para evaluar su estilo de pensamiento y liderazgo. Los resultados mostraron que predominan estilos de pensamiento judicial y jerárquico, así como tendencias hacia un liderazgo racional y emotivo libre, con un predominio del estilo educativo asertivo.

Recientemente, Jiménez y San-Martín (2019), propusieron una tipología de profesores universitarios a partir de una encuesta realizada en España. Los resultados proponen una clasificación de docentes motivados y desmotivados, en la que la labor del maestro se conforma de múltiples tareas y diferentes receptores como el docente, la escuela y los estudiantes.

Por su parte, Colomo y Gabarda (2019), identificaron dos tipos de docentes en México: el maestro auténtico y personal, y el maestro transmisor de historias. El primero se caracteriza por la empatía y los lazos afectivos que genera con sus educandos tanto a nivel académico como personal, favoreciendo el control y regulación de las emociones de sus alumnos. En otro enfoque, el maestro transmisor de historias presenta un excelente manejo de los temas de su asignatura, pasión e inquietud hacia su disciplina, una amplia formación cultural y favorece el protagonismo de sus alumnos en el aula, destacando la creatividad y la innovación.

Estos estudios reflejan diversas aproximaciones para clasificar a los docentes según sus estilos educativos y enfoques pedagógicos. En este sentido, los procesos de investigación continúan siendo fundamental para entender cómo las características del docente impactan en el ambiente educativo y en el aprendizaje del alumnado.

Metodología

La metodología utilizada para la creación de una tipología de docentes normalistas fue de enfoque cuantitativo. El grupo de estudio fue de 261 alumnos de una escuela normal del Estado de Durango y se distribuyó de la siguiente manera: incluyó a 68 estudiantes de un de la Licenciatura en Educación Preescolar, 79 de Educación Primaria, además de 72 de Educación Especial y 15 de Matemáticas para secundaria. También participaron 24 de Formación Cívica y Ética y tres alumnos sin información sobre su semestre y licenciatura. En cuanto al género, predominan las mujeres con 201 participantes frente a 59 hombres. La edad de los involucrados varía entre 17 y 25 años, siendo más común a los 19 años. La población estudiada muestra una distribución homogénea con una media de 19.5 años, y desviación estándar de 1.32. El porcentaje del alumnado por semestre es el siguiente: primero, 32 %; tercero, 34 %; quinto, 21 % y séptimo, 13 %.

El instrumento de recolección de datos constó de 47 variables clave identificadas por diversos autores como fundamentales para que los docentes promuevan el aprendizaje en los estudiantes normalistas. Para validar dicho instrumento, se consultó a cuatro expertos y se llevó a cabo un pilotaje en grupos de estudiantes.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach dio como resultado un valor de 0.95, lo que se consideró adecuado para esta investigación (Toro, Peña-Sarmiento, Avendaño-Prieto, Mejía-Vélez & Bernal-Torres, 2022). Tras la recopilación y organización de los datos, los re-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

activos fueron clasificados según el criterio de González Alanís (2001), quien establece que una variable es estereotipo si su coeficiente de variación es igual o inferior al 14%, lo que indica características de normalidad. Posteriormente, se utilizó el software IBM SPSS Statistics Versión 26 para realizar un análisis factorial exploratorio, diferenciando entre variables estereotipo y no estereotipo. Este análisis aplicó el modelo de mínimos cuadrados generalizados, con rotación de ejes usando la opción Normalización Varimax con Kaiser, estableciendo un nivel de error de 0.00001. A partir de estos procedimientos, se construyó la tipología de docentes normalistas, basada en las evaluaciones de los estudiantes sobre los atributos deseables en sus docentes.

La parte integracional fue útil para definir las tipologías de docentes y de alumnos desde el punto de vista de los estudiantes que fueron encuestados para responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué estereotipos de docentes refieren los estudiantes? ¿Cuáles son los tipos de docente que requieren sin considerar las variables estereotipo? Con ello no sólo se valoraron las habilidades y actitudes planteadas en el instrumento para cada uno de los alumnos del IESEN, sino que también a partir de sus opiniones, se identificaron regularidades entre ellos, se logró establecer atributos comunes a todos y delimitar grupos con características similares.

El empleo de procesamientos estadísticos de avanzada, para la conformación de tipologías es una opción que se presenta cada vez con mayor frecuencia, al igual que el uso de la big data, la lógica difusa, redes neuronales, y las nuevas tecnologías que integren la inteligencia artificial, con el propósito de conformar modelos cada vez más precisos que expliquen las regularidades que definen los tipos de docente (López Zavala, Juárez del Toro y Tuda Rivas, 2024).

Resultados

En primer término, se presenta el estudio de los estereotipos de docentes que se identificaron en la presente investigación. Para el análisis factorial se consideraron 30 variables valoradas por el grupo de estudiantes con mínima variabilidad (CV ≤52 %); con ello, se obtuvieron seis tipos de docentes. En su conjunto, estos factores, explican el 56.89 % de la tipología de docentes.

Tabla 6.1

Varianza explicada de los estereotipos de docentes

Factores	Tipo de alumno	Eigenvalor	Porciento de explicación	Eigenvalores acumulados	Porciento acumulativo
Factor 1	Activo	4.95	12.70	4.95	12.70
Factor 2	Realista	4.06	10.42	9.02	23.12
Factor 3	Alegre	4.03	10.34	13.05	33.46
Factor 4	Ordenado	3.94	10.11	16.99	43.57
Factor 5	Honesto	3.73	9.56	20.72	53.13
Factor 6	Expresivo	1.50	3.86	22.22	56.98

Fuente: Elaboración propia.

Estos modelos de profesor son considerados estereotipos, dado que se integran por atributos que comparte la población estudiada respecto al "deber ser" de la función docente. A continuación, se presenta la Tabla que resume el reporte de variables que integran cada uno de los factores.

Tabla 6.2

Factores y cargas factoriales de los estereotipos docentes

Extracción: Mínimos cuadrados generalizados. Rotación: Varimax con Kaiser (39 variables y 261 casos. $\alpha \leq 0.00001$, $r \geq 0.40$.)

Variable	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Variable	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Activo	0.85						Practico		0.40				
Abierto	0.67						Alegre			0.85			
Dinámico	0.66						Amigable			0.73			
Adaptable	0.62						Cortes			0.51			
Justo	0.45						Atento			0.42			
Democrático	0.45	0.44					Feliz			0.40		0.54	
Agradable	0.43		0.67				Ordenado				0.84		
Original	0.42			0.54			Organizado				0.82		
Creativo	0.42	0.52					Responsable				0.51		
Perseverante	0.41	0.46					Honesto					0.77	
Realista		0.62					Franco					0.61	
Observador		0.53					Educado					0.46	
Reflexivo		0.50					Entusiasta					0.40	
Imaginativo		0.50			0.41		Expresivo						0.87
Autocritico		0.45											

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

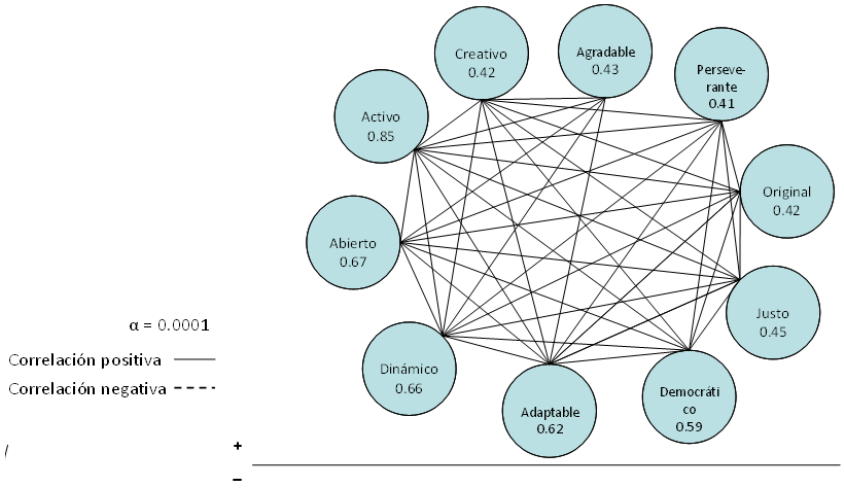
Con estos resultados, se logró determinar la estructura subyacente que determina los seis tipos de docentes con base en las variables que integran cada factor. A continuación, se describe cada uno de ellos.

Factor 1. Docente Activo. Este primer factor agrupa a diez variables que representan el 12.70 % de la varianza explicada. Estos atributos son todos de carga positiva y con ellos es posible identificar a un tipo particular de maestro. Este tipo de maestro cuenta con la capacidad para ser aceptado por los demás, permite la incorporación de ideas ajenas al pensamiento propio y es capaz de acoplarse a las circunstancias que se le presentan. Además, actúa atendiendo a los patrones socialmente establecidos, y su proceder se orienta hacia la toma de decisiones de manera colectiva.

Cuenta con la habilidad para la creación espontánea y aplicación de metodologías generadas por cuenta propia. Con ello muestra también firmeza, constancia, diligencia para el pronto logro del aprendizaje de sus alumnos.

Figura 6.1

Docente Activo



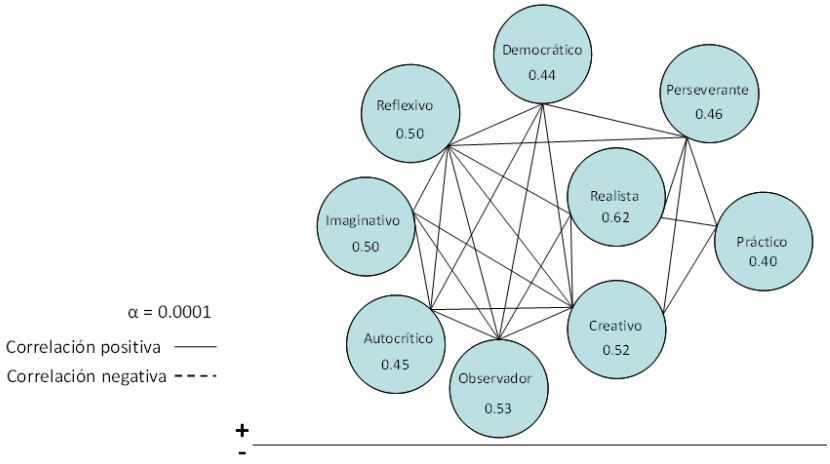
Fuente: Elaboración propia.

Factor 2. Docente Realista. Este tipo de profesor se define por nueve variables de carácter positivo, las cuales contribuyen con un 10.42 % a la explicación de los modelos de maestro que se perciben.

El docente realista ha desarrollado a través del ejercicio constante habilidades para observar y localizar características, por lo cual refleja una tendencia a considerar más a los hechos que a las razones. Muestra apertura para juzgarse a sí mismo y a la sociedad en la que participa, por lo que es capaz de tomar decisiones basadas en la experiencia previa de forma colectiva. Es firme y constante para el logro de los aprendizajes de los alumnos, para lo cual utilizar su capacidad de crear y producir por cuenta propia sus estrategias de enseñanza.

Figura 6.2

Docente Realista

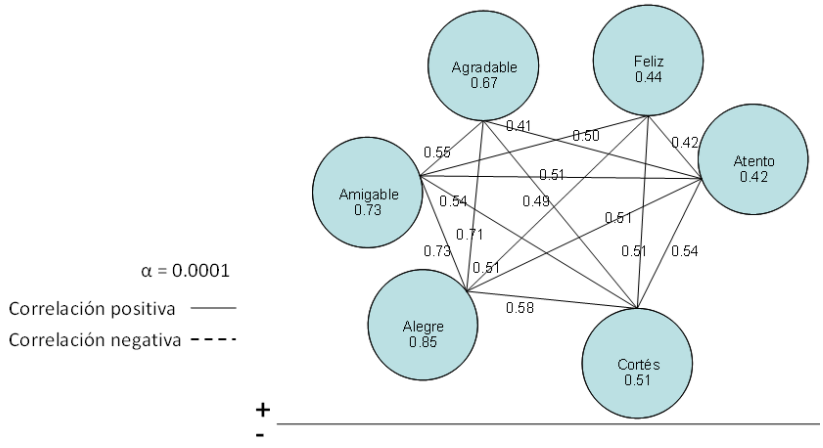


Fuente: Elaboración propia.

Factor 3. Docente Alegre. Este factor se integra por seis atributos de docente de carácter positivo, favoreciendo con ello la explicación del fenómeno en un 10.34 %. Este profesor disfruta de la enseñanza, con lo cual manifiesta una disposición natural para acercarse a los alumnos y ser aceptado por ellos. Con su actitud manifiesta afecto y respeto hacia los estudiantes y es capaz de reconocer e identificar las acciones de aprendizaje.

Figura 6.3

Docente Alegre



Fuente: Elaboración propia.

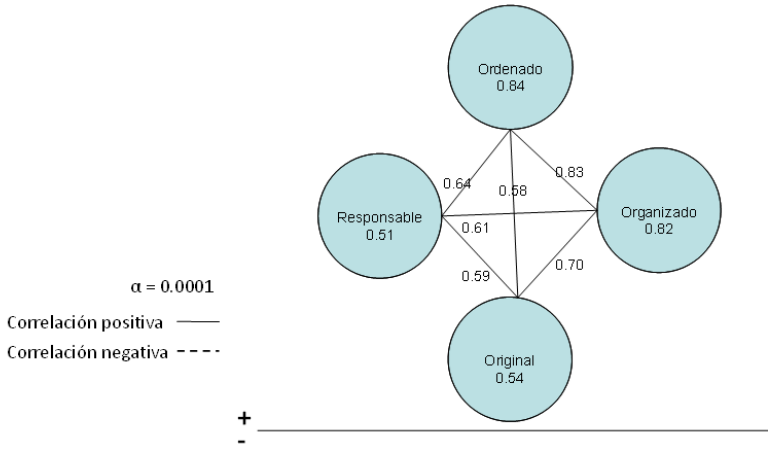
Factor 4. Docente Ordenado. Con este factor se aporta el10.11 % de la explicación de la tipología de docentes. Se constituye por cuatro variables positivas que dan sentido a un particular tipo de maestro. El docente ordenado se caracteriza por su regularidad en el manejo del

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

orden y la disciplina, la correspondencia armónica de los elementos didácticos de la clase, así como la habilidad para la creación de situaciones de aprendizaje de forma original y la actitud de hacer frente a las fallas que pudiese cometer.

Figura 6.4

Docente Ordenado

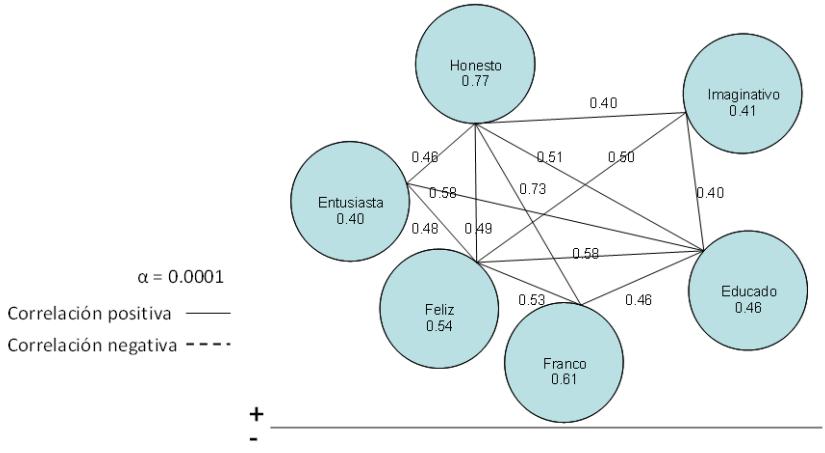


Fuente: Elaboración propia.

Factor 5. Docente Honesto. Los seis atributos de este tipo de maestro contribuyen con un 9.56 % de explicación del fenómeno en cuestión. Este profesor se distingue por su actitud decorosa y positiva hacia los estudiantes. Es sencillo, ingenuo y leal en su trato, sigue las normas establecidas y trata de que los demás hagan lo propio. Es capaz de crear e imaginar en el aula y encuentra satisfacción en la función de docencia.

Figura 6.5

Docente Honesto



Fuente: Elaboración propia.

Factor 6. Docente Expresivo. Este factor se encuentra conformado sólo por una variable, La cual se ubica en el campo positivo. Con ella se contribuye con 3.86 % a la varianza explicada. Este maestro se caracteriza por la capacidad que posee para mostrar a los estudiantes sentimiento e ideas.

Estos seis modelos refieren a los saberes compartidos de los estudiantes normalistas participantes en la investigación, ya que están integrados por los atributos que presentan menor variabilidad.

Por otra parte, para el estudio de los docentes sin estereotipos se emplearon 17 variables, las cuales presentaron un coeficiente de variación superior al 14 %, con lo que se dejaron de lado las variables estereotipo. Con ello fue posible localizar siete factores, los cuales representan cada uno, una manera de ser docente. En su conjunto, estos seis factores logran abarcar el 46.42 % de la varianza explicada. A continuación, se presenta la tabla de los eigenvalores y el porcentaje que cada factor aporta para la explicación de la tipología de docentes.

Tabla 6.3

Varianza explicada de los docentes sin estereotipos

Factores	Tipo de alumno	Eigenvalor	Porciento de explicación	Eigenvalores acumulados	Porciento acumulativo
Factor 1	Metódico	2.36	10.74	2.36	10.74
Factor 2	Autoritario	1.71	7.79	4.08	18.53
Factor 3	Autónomo	1.40	6.37	5.48	24.89
Factor 4	Común	1.24	5.64	6.72	30.54
Factor 5	Descriptivo	1.23	5.61	7.95	36.14
Factor 6	Teórico	1.20	5.47	9.15	41.61
Factor 7	Libre	1.06	4.81	10.21	46.42

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se muestra también la Tabla de variables significativas por factor, así como la carga que cada una de las variables significativas refleja en los seis factores conformados. En ella puede apreciarse que no existen variables que pertenezcan a más de un factor (variables puente), por lo que cada uno de los tipos de docente es independiente entre sí.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 6.4

Factores y cargas factoriales de los docentes sin estereotipos

Extracción: Mínimos cuadrados generalizados. Rotación: Varimax con Kaiser (22 variables y 261 casos. $\alpha \leq 0.00001$, $r \geq 0.40$.)

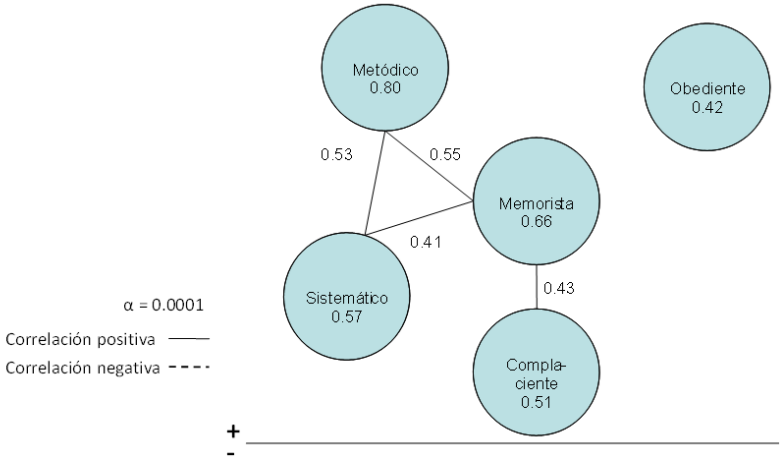
Variable	Metódico	Memorista	Sistemático	Complaciente	Obediente	Autoritario	Clasificador	Crítico	Enérgico	Autónomo	Independiente	Común	Descriptivo	Diferente	Teórico	Libre	Juguetón
F1	0.8	0.66	0.57	0.51	0.42												
F2						0.71	0.53	0.53	0.5								
F3										0.81	0.58						
F4												0.97					
F5													0.56	0.49			
F6															0.94		
F7																0.46	0.44

Fuente: Elaboración propia.

Factor 1. Docente Metódico. Este tipo de profesor se encuentra constituido por cinco variables, las cuales representan un 10.74 % de la varianza explicada de la tipología de docentes. Este modelo de docente refleja poca variabilidad para la conducción de la clase, promueve constantemente el uso de la memoria y se conduce por principios previamente establecidos. A la vez, manifiesta la tendencia a seguir órdenes superiores sin la reflexión de estas y acceder a los deseos de los alumnos con cierta frecuencia.

Figura 6.6

Docente Metódico

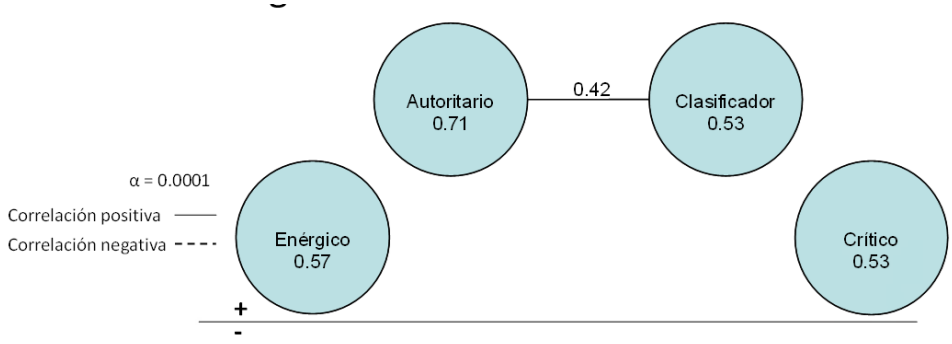


Fuente: Elaboración propia.

Factor 2. Docente Autoritario. Este factor se define por cuatro variables de sentido positivo, las cuales permiten la explicación del 7.79 % de la varianza asociada al fenómeno de estudio. El docente autoritario se distingue por los juicios que realiza sobre el entorno, la capacidad de ordenar atendiendo a un criterio, la actitud de imposición sobre los alumnos, y por la fuerza de voluntad que manifiesta para el logro de sus objetivos.

Figura 6.7

Docente Autoritario



Fuente: Elaboración propia.

Factor 3. Docente Autónomo. Este tipo de maestro se define por dos variables positivas, las cuales dan al factor un porcentaje de varianza explicada del 6.37 %. Su rasgo distintivo consiste en la habilidad que expresa para la realización de actividades sin necesidad de apoyo externo y por la generación de opiniones propias sin la intervención de autoridades educativas que le orienten.

Factor 4. Docente Común. Este factor sólo cuenta con una variable, la cual se ubica en un sentido positivo, generando un 5.64 % de explicación de la tipología de docentes. Este tipo de maestro comparte características que frecuentemente la generalidad de los docentes presenta, por lo que su rasgo distintivo es precisamente que no posee atributos extraordinarios.

Factor 5. Docente Descriptivo. En este factor se ubican dos variables en sentido positivo, aportando así el 5.61 % de la varianza explicada. Para este tipo de maestro, la habilidad de representar por medio del lenguaje es su principal atributo, además de la necesidad de diferenciarse de los demás profesores.

Factor 6. Docente Teórico. Al igual que el Factor 4, en este tipo de profesor se cuenta sólo con una variable de carácter positivo. Ello contribuye con un 5.47 % de explicación de los tipos de docentes desde la perspectiva de la generación de aprendizaje en los alumnos. Este tipo de maestro tiene preferencia por el manejo fundamental de elementos teóricos en el desarrollo de la clase.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Factor 7. Docente Libre. El modelo de docente libre, con dos variables, aporta el 4.81 % a la varianza explicada. Este tipo de maestro es capaz de guiar la enseñanza sin sujetarse a autoridades, obligaciones o al "deber ser", y con esa forma de actuar, el trabajo es una oportunidad para divertirse.

Con este tipo de docente se concluye la presentación de resultados del análisis factorial, tanto de alumnos como de docentes. Esta tipología, construidas con los atributos de mayor variabilidad muestran modelos que difieren de las fuentes teóricas actuales, pero que aún existen en la práctica y son aún fuente de aprendizaje para los alumnos.

Discusión

Algunos trabajos previos han utilizado clasificaciones de docentes para su estudio. Los tipos empleados se han presentado como opciones o variantes existentes en la docencia, pero no siempre se han relacionado con el aprendizaje. Linares, Velazco y García (2012) identificaron tres tipos de docentes concluyendo que predominan los maestros constructivistas. Rojas Bravo (2013) localizaron que el docente negociador es el que se relaciona con un clima facilitador para el aprendizaje. En el caso de Domínguez y Martínez (2012) se enfocaron en el uso de estrategias didácticas, en tanto que Palacios Picos y López-Pastor (2013) se fundamentaron en la forma de evaluar de cada uno de ellos. Laudadío y Dalt (2014) definieron que no existe una tendencia única en la orientación hacia la enseñanza o al aprendizaje en las universidades estudiadas. Los resultados de Aguilar Armas y Morales Saavedra (2015) tampoco se relacionan con el aprendizaje.

En este sentido, este trabajo aporta una tipología que se orienta a tipos de docentes que son capaces de generar aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas. Los modelos localizados muestran similitudes con algunos de los tipos de maestros descritos por diferentes autores y corrientes pedagógicas. En primer término, se presentan los seis estereotipos de docente que emergieron del análisis estadístico realizado.

El docente Activo coincide con el tipo democrático de Lewin (Delahanty Matuk , 1996), el facilitador del desarrollo del constructivismo social de Vigotsky (Ruiz Iglesias, 2004), y al guía pedagógico propuesto por la Subsecretaría de Educación Normal (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003). El docente Realista presenta los rasgos que definen al maestro descubridor de Fernández González Y Elortegui Escartín (1996), al propio Montaigne (De Botton, 2001) y al observador autónomo del constructivismo de Piaget. (Ferreiro Gravié, 2006). Los modelos afines a la escuela nueva son el docente Alegre y el docente Honesto. El docente Honesto presenta coincidencias con el tipo afiliativo-formador de Carreras de Alba y Mestre Navajas (1999). El docente Ordenado corresponde al tradicio-

nalismo, ya que muestra similitudes con la descripción de Miguel de Unamuno (Rober, 1985) y el tipo director formador de Carreras de Alba y otros (1999). El profesor Expresivo es afín al tipo transmisor descrito por Fernández González y Elortegui Escartín (1996) pertenece al modelo de docente asociado al conductismo (Pozo, 1999).

Con relación a los modelos construidos con las variables no estereotipos, se localizaron cinco modelos afines a la enseñanza tradicional: Metódico, Autoritario, Común, Descriptivo y Teórico. El docente Metódico tiene similitudes con el formador de Carreras de Alba y otros (1999) y con el modelo de magistrado de Tomás Moro (2002). El maestro Autoritario comparte atributos con el docente coercitivo de Carreras de Alba y otros (1999) además del modelo autoritario de Kurt Lewis. (Delahanty Matuk , 1996). El docente Común es similar al maestro regular de Velázquez Mastretta (1985), el profesor Descriptivo corresponde al Director en la clasificación de Carreas Alba y otros (1999) y el docente Teórico se relaciona con el maestro orientado a la enseñanza, descrito por Gallo López (2008).

Para complementar esta tipología, se identificaron dos tipos compatibles con la escuela nueva. El docente Autónomo, con gran similitud Immanuel Kant, además del docente artesano de Fernández González y Elortegui Escartín (1996) y el docente libre, relacionado con la forma de enseñar de Epicuro (De Botton, 2001).

Este cambio de foco de atención implica valorar no sólo las necesidades, sino las opiniones de los escolares con relación a los docentes. Cambiar de una educación centrada en la enseñanza y en el profesor, para centrarse en el aprendizaje y en el alumno. Este cambio, busca conocer la naturaleza de los estudiantes y partir de ahí para desarrollar a cada estudiante desde la propia individualidad.

Conclusiones

El objetivo planteado en esta investigación fue Describir los tipos de docente que requieren los estudiantes normalistas para potenciar el aprendizaje. Para lograrlo se plantearon dos interrogantes: ¿Qué estereotipos de docentes refieren los estudiantes? ¿Cuáles son los tipos de docente que requieren sin considerar las variables estereotipo? Los estereotipos docentes localizados con el análisis factorial son: Activo, Realista, Alegre, Ordenado, Honesto y Expresivo; además de siete tipos de docentes sin Estereotipo: Metódico, Autoritario, Autónomo, Común, Descriptivo, Teórico y Libre.

Esta diversidad de perfiles docentes se opone a la tendencia a considerar que existe un modelo de docente único y homogéneo para todos los estudiantes. Estos tipos de docente que se localizaron como producto de la valoración de los atributos que alumnos requieren,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

son diferentes entre sí. Con ello se puede concluir que el aprendizaje no depende de la identificación o construcción de un modelo único de docente. Los estudiantes, con las opiniones expresadas, manifiestan la oposición a la tendencia del modelo ideal el cual luego se tendría qué homogeneizar para toda la población.

Por tanto, es preciso valora las implicaciones de estos resultados, tanto para la teoría, como para la práctica pedagógica, así como para el diseño de planes de estudio para la formación docente.

En el campo teórico, se requiere que se reconsidere la búsqueda de modelos únicos para la formación del profesorado. Ello implica contar con una perspectiva más integradora de los modelos de docentes que actualmente existen. En el campo práctico, se requiere que se establezcan acciones comunes y diferenciadas para el desarrollo de competencias pedagógicas, que más que reducir la variabilidad del perfil de profesor, se diversifique de forma intencionada.

Los planes de estudio para la formación de maestros necesitan considerar que la diversificación de perfiles docentes es necesaria para atender la variabilidad que presentan los alumnos. En este sentido, los rasgos del perfil de egreso requieren definir previamente sólo una parte de este perfil con conocimientos, habilidades y actitudes mínimas a desarrollar y complementarlo con las opiniones y necesidades de cada alumno normalista decida integrar como complemento a su formación.

Referencias

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2003). Historia de la Pedagogía. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Aguilar Armas, M., & Morales Saavedra, M. (2015). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. Revista de Psicología V9 No. 1, 81-91.

Alfaro González, R. F. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. Cultura. unirioja.es

Baeza Correa, J. (2022). Entre homogeneización y diversidad en el sistema educacional. Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado de https://www.ucsh.cl/actualidad/entre-homogeneizacion-y-diversidad-en-el-sistema-educacional/

Carreras de Alba y Otros (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. Recuperado el 18 de abril de 2015, de http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm

Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipos de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(3), 59-78. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004

De Botton, A. (2001). Las consolaciones de la filosofía. Para tomarse la vida con filosofía. México. D. F.: Taurus.

Delahanty Matuk , G. (1996). Atmosfera social y cambio. Contribuciones de Kurt Lewin a la Psicología Social. Tramas, 51-78.

Domínguez, R. L., & Martínez, L. E. (2012). Tipología de la docencia en una universidad pública del noreste de México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa v. 5 num. 1e, 21-33. Obtenido de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art2.pdf

Fernández González, J., & Elortegui Escartín, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. Investigaciones y experiencias didácticas, 14(3), 331-342.

Ferreiro Gravié, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México, D. F.: Trillas.

Gallo López, B. (septiembre de 2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobbre los modelos de aprender de los estudiantes. Revista Española de Pedagogía(241), 245-446.

González Alanís, A. H. (2001). Apuntes de la Materia de Teoría y Metodología de la Ciencia III. En Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo.

Jiménez, N., & San-Martín, S. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados. CIENCIA ergo-sum, 26(2).

Laudadío, M. J., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. Educación y Educadores V.17 No. 3. Sept.Dic., 483-498. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000300005

Linares, T., Velazco, A., & García, E. (2012). Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista. Revista internacional de Psicología y Educación, 141-167.

López Zavala, B., Juárez del Toro, R., & Tuda Rivas, R. (2024). Historia y perspectiva de las tipologías humanas. Memoria del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. En Internet: https://www.comie.org.mx/.../memoriaelec.../v17/doc/1829.pdf

Moro, T. (2002). Utopía. México, D. F.: Grupo Editorial Tomo S. A. de C. V.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Ortiz Bravo, M., Durán González, R. E., Cáceres Mesa, M. L., Raesfeld, L., & Medécigo Shejd, G. A. (2024). La práctica docente de los educadores comunitarios en CONAFE. Algunos desafíos relacionados con la inclusión educativa. XAHNI Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 6, 1(2), 5-10. https://www.uaeh.edu.mx/ojs/prepa6/12030.pdf

Palacios Picos, A., López-Pastor, V. M., & Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a futuros docentes. Estudios sobre evaluación. vol. 24, 173-195. Obtenido de https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2030/1895

Pozo, J. I. (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Rober, M. (1985). Unamuno y la educación. México, D. F.: Ediciones Caballito- SEP CULTURA.

Rojas Bravo, J. M. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. Cuadernos de Investigación Educativa, 87-105.

Ruiz Iglesias, M. (2004). Arcadia, La competencia pedagógico-didáctica para aprender con sencillez y significatividad. México, D. F.: Grupo Editorial Norma.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. Cuadernos de Discusión 1. México, D. F.: CONALITEG.

Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 2(63), 17. redalyc.org

Velázquez Mastretta, G. (1985). El liderazgo del profesor universitario. México, D. F.: Editorial Limusa.

Capítulo 7. El desarrollo emocional de los docentes en formación inicial desde la docencia

Alejandro Flores Bobadilla
José Arturo Domínguez Jiménez
Jorge Edmundo Nava Flores
Giovani González Camacho

Normal de Tenancingo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.7

Resumen

El objetivo central del estudio fue caracterizar las emociones que desarrollan los DFI durante el ejercicio de la docencia. Para ello, se efectuaron entrevistas, observaciones y aplicamos una escala de Likert. El paradigma en el cual posicionamos la investigación fue cualitativo. Planteamos una diferenciación positiva y negativa de las emociones que los DFI manifestaron durante la docencia como cuestión analítica de los resultados. Éstos experimentaron desesperación- satisfacción, estrés-sorpresa, cansancio-agudeza, pérdida de sentido-empatía, indiferencia-motivación en el desarrollo de la docencia.

Palabras clave

Desarrollo emocional, docencia, formación profesional, experiencia, reflexión

Introducción

El desarrollo emocional de los Docentes en Formación Inicial (DFI) es imperativo en los tiempos actuales, pues la emergencia de una sociedad distópica amenaza constantemente el futuro. La pedagogía y la didáctica tienen que renovarse para enfrentar las exigencias del progreso. Ante esta demanda, las preguntas: ¿es posible que la profesión pueda enfrentar la constante definición teleológica y axiológica educativa?, ¿Cómo preparar a los futuros profesores para enfrentar la novedad? ¿Es necesario trabajar la formación emocional que ayude a sortear las exigencias sociales de la profesión? Para llegar a una cuestión central que guió el trabajo: ¿Cómo caracterizar la experiencia emocional en la formación inicial docente y cuáles son sus repercusiones en la configuración de una práctica profesional inédita?

La formación docente recorre múltiples escenarios para construirse. La docencia es el espacio singular para la formación del DFI porque transcurre con los otros; como reflejo y andamio para forjarse a través de la experiencia y aprendizaje que emergen al interactuar con los alumnos; al dialogar y permitir que las emociones se expresen el vivir de cada sujeto por medio del lenguaje Por ello, "yo llamo conversar a este entrelazamiento entre lenguaje y emociones. Por esto el vivir humano se da, de hecho, en el conversar" (Maturana, 1996, p. 11).

La docencia demanda la habilitación de una serie de capacidades y destrezas que se desdoblan durante el ensayo continuo. Para ello, es crucial el acto reflexivo de la acción (Schön, 1998) cuya finalidad centra la intención pedagógica en el estudiante; en la labor educativa del educere. Por tanto, resulta imperioso que el docente asuma su condición de ser humano; que percibe, comparte y distingue la subjetividad en su actuar. La docencia no tiene como propósito central enseñar un contenido escolar, sino constituir una acción holística que recupere varias dimensiones para con la formación: el descubrimiento, el placer por las respuestas ante las preguntas, el deseo que anima la puesta en marcha de estrategias didácticas, en fin, el docente debe arriesgarse a incursionar en las "...mareas de las emociones,…meterse en ellas, con el fin de conducir la lectura del mundo a través de una invitación a conducir la energía, a saber qué hacer con las preguntas de los otros, cómo darles sentido, orientación carácter, destino y posibilidades" (Maturana, 1996, p. 12)

La educación es un concepto socialmente construido en función de la supervivencia social y biológica del ser humano. Educamos para convivir y existir. Educar ha sido un proceso que surge de la necesidad, tanto del que educa como del educado. Ejercer la docencia implica generar intenciones didácticas para activar una sucesión de mecanismos constitutivos como la explicación, gestión de tiempo, evaluar, promover saberes, actitudes, habilidades, así como diseñar intervenciones que logren, por un lado, la conservación y por otro, potenciar la transformación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La formación inicial representa un espacio necesario para la consolidación de habilidades, destrezas y actitudes. Por ello, la formación que se construye en este trayecto es crucial para la ulterior mejora, pues debemos pensar que los DFI son los protagonistas y no los depositarios de la formación (Montero, 2002, p. 70). Advertir el recorrido que hacen para construir su profesionalidad. Productores de conocimientos y saberes constituyen la forma que deviene a cada instante. Por tal motivo, la formación no puede concebirse como el resultado, sino el trayecto que se diseña en comunión para edificar un continuo que nunca termina por consolidarse, sólo es promesa que ilumina el sendero por el cual transitamos a través de saberes e imágenes que se rehacen asiduamente.

Revisión de la Literatura

Es un tema urgente debido a los incesantes cambios en los estudiantes. Al visibilizar el desarrollo emocional de los docentes atendemos al sujeto que afronta una serie de sentimientos cuando insta a trabajar o propone a los estudiantes dinámicas para el trabajo. El cansancio producido por la docencia es singular porque compromete de manera total al ser individual. El estrés, la frustración y el desencanto aparecen con mayor nitidez en los profesores como un síntoma del cambio de época que experimentamos. El estudio del campo de las emociones se ha diversificado en categorías como educación emocional, inteligencia emocional y/o habilidades socioemocionales debido a la emergencia de nuevas narrativas fincadas en las finalidades y en los procedimientos para lograr una educación pertinente, adecuada; atenta a los incesantes cambios socioambientales y a la renovación de las necesidades humanas. La educación continúa siendo el centro del debate de políticas y perspectivas curriculares para enfrentar la inestabilidad, la incertidumbre y el cambio vertiginoso que nuestra época denota. Incorporar nuevas ideas, temas y perspectivas sobre lo necesario en términos educativos ha puesto de relieve la educación emocional como necesaria para preparar a las nuevas generaciones para convivir, tolerar, incluir y aceptar la diferencia como signo de tiempos nuevos a los cuales se añade la modificación de la subjetividad a través de las redes sociales, plataformas y aplicaciones digitales que modifican constantemente la percepción del mundo, pues "la velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa." (Larrosa, 2003, p. 171) y esto ha generado tensiones externas e internas. Por dónde comenzar, qué hacer para formar a una sociedad que se aproxima al caos, cómo enfrentar estas nuevas realidades que amenazan el orden y la concordia. Se ha cuestionado el énfasis excesivo de los diseños curriculares en las teorías cognitivas en detrimento del área afectiva y psicomotriz. Las pretensiones de las reformas educativas puntualizan la lógica matemática, las ciencias, y el lenguaje como elementos sustanciales de los sistemas educativos para educar a niños y jóvenes.

La educación emocional es una tendencia inspirada en el avance de las aportaciones teóricas de Goleman (1995) y Gardner (1994) con el estudio de la inteligencia y la vital importancia que tiene para el aprendizaje. Se ha puesto, cabal importancia en la inteligencia emocional de los alumnos para aprender. Sin embargo, las reformas educativas han olvidado al docente como agente fundamental de cambio; como persona, con la necesidad de fortalecer su emocionalidad. "En este contexto, se hace indispensable formar maestros "emocionalmente inteligentes" (Buitrón y Talavera, 2008), que puedan enfrentar las múltiples facetas de la docencia, cuya adaptación constante requiere entereza ética sostenida por habilidades socioemocionales. Trabajar con otros seres humanos implica intercambio de valores, perspectivas, posicionamientos que se encuentran tensionados. Por otra parte, la palabra educación ha incorporado distintos adjetivos para acoplarse a las demandas sociales emergentes, así tenemos que la educación debe ser inclusiva, democrática, en valores, socioemocional, etc. Mismas acepciones que no logran conceptualizarse como campos en sí mismos, con finalidades propias, sino como parte de una idea globalizante del concepto educativo que tampoco logra especificar su identidad como realidad de un determinado fenómeno o hecho social.

La formación inicial de profesores requiere pensarse en función del desarrollo emocional a partir de programas educativos de atención al profesor como persona. Sistemas organizados para promover una educación de calidad, de excelencia y además que desarrolle armónicamente sus facultades. El trabajo del docente se asocia al rendimiento escolar de los alumnos, pues un profesor con equilibrio y salud mental puede potenciar el rendimiento escolar, promover innovación en la docencia y apoyar a los alumnos de forma decisiva para lograr mejores resultados, por ello, "varios investigadores han señalado la relevancia de que el profesorado comience este camino desde la formación inicial,." (Costa Rodríguez et. al, 2021, pág. 220) debido a que el recorrido laboral entraña múltiples retos y desafíos para el cuidado de sí.

Se exige que los docentes en formación inicial desarrollen las competencias, saberes, habilidades y destrezas que demandan los planes de estudio, sin embargo, es menester asegurar el dominio de las competencias y habilidades socioemocionales que permitan avanzar en este campo, tanto para fortalecer al alumno como al profesor que se encuentra en un proceso de construcción parmente de su formación. Aprendizaje y emoción vinculadas pedagógicamente hace posible labrar "personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal & Ruíz-Aranda, 2008a citado en Cabello et al., 2010, p. 40). Las demandas crecientes para la escuela, en una sociedad cada vez más diversificada, son recurrentes y a veces contradictorias con las condiciones insuficientes en infraestructura, perfiles innovadores y organizaciones

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

arraigadas en la tradición burocrática. Aunado a esto, los profesionales de la docencia han sido olvidados como sujetos. Este reconocimiento va más allá de lo social; implica atender emocionalmente a los profesores porque son clave para superar los retos y desafíos que implica el progreso de las comunidades, así como el impulso al pensamiento crítico de los actores que participan en hecho educativo, así el desarrollo emocional tenderá a ser "parte de la formación básica y permanente del profesorado." (Cabello et al., 2010, p. 42).

La narración como técnica de recolección de datos, permite comprender al sujeto desde una perspectiva histórica que da cuenta de su emocionar en el aula. De ahí el planteamiento de investigación el cual precisa la pertinencia de intervenir en las emociones de los DFI como una estrategia para consolidar su templanza ante las circunstancias cambiantes que la docencia implica. Para ello, el reconocimiento del emocionar como primera fase para el tratamiento hace que el actor realice una inmersión existencial por medio de cuestionamientos que posibiliten la narración del devenir e identificar los motivos, las acciones que significan la conducta de los futuros docentes que "se muestran desmotivados e inconformes" (Segundo, 2020, p. 13). En este sentido, el sujeto-docente está constantemente implicado en las emociones desplegadas en el aula que permiten reconocer, identificar y proceder en la emergencia. Es necesario comprender desde la formación inicial, este aspecto poco estudiado en nuestro medio profesional. La autora, destaca la historización como estrategia metodológica para reconocer las emociones en el sujeto, para concluir que el miedo es una condición y forma de existir de los DFI a partir de la historicidad que recorre su andar. La superación se traduce en la aplicación de técnicas y estrategias como la narración de la experiencia para convivir y aceptar las cegueras del pensamiento.

Por otra parte, Nolfa (2002), centra su objeto de estudio en el aprendizaje de alumnos de pregrado y la importancia que tienen las emociones en la construcción de los aprendizajes. Las interacciones en el aula son extensas y profundas. La autora retoma la Metodología Interaccional Integrativa (MII), cuya propuesta pedagógica se fundamenta en la concepción biológica del aprendizaje y subraya la importancia de trabajar "la disposición emocional de los alumnos" (p. 32). Para llevar a cabo la indagación empírica elabora distintos cuestionamientos relativos a la interacción de los futuros profesores con sus pares y profesores para identificar las emociones que se manifiestan durante la convivencia y la constante inter-acción. Registrar las emociones que frecuentemente están presentes en el aula, así como la emergencia y las condiciones propicias para ello fueron los objetivos que guiaron el trabajo de campo para proponer mejoras en el desempeño de los profesionales de la docencia. Las conclusiones resaltan las emociones favorables y desfavorables de los estudiantes como factor determinante en la construcción de sus aprendizajes.

La importancia del docente como agente promotor del desarrollo emocional en los estudiantes para con el aprendizaje, propicia el diseño y operación de distintas estrategias para fortalecer emocionalmente al docente. Talleres, cursos, círculos de estudio, trabajo en equipo son algunas de las posibilidades para potenciar la emocionalidad en los docentes, cuya finalidad sea trabajar con las emociones asociadas a la docencia e impacten positivamente en el progreso educativo de los alumnos (Buitrón & Talavera, 2008) de ahí que la importancia radica en potenciar y fortalecer el desarrollo emocional de los docentes para que puedan guiar el aprendizaje de los alumnos con mayores posibilidades de logro. Un docente que goza de un bienestar mental y de salud puede realizar mejor su trabajo y promover aprendizajes significativos. Atender al docente desde las políticas públicas es una necesidad que apertura el desarrollo emocional de los profesionales de la docencia como tema prioritario en el corto plazo.

La formación docente está cruzando por una serie de transformaciones sociales en la cual ésta "debiera ser repensada en consonancia con estos cambios en donde se valore las competencias socioemocionales como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia del otro, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables, pues una competencia no adquirida no se puede enseñar." (López & Martín, 2021, p. 1) la formación inicial de los docentes demanda, ante estas realidades emergentes, una preparación en el campo de las emociones, incorporar en los currículos aspectos esenciales para el desarrollo de la emocionalidad a partir de destrezas para comunicarse con los distintos actores que convergen en el hecho educativo. Desarrollar las emociones de parte de los docentes requiere identificarlas, caracterizar lo que ocurre cuando éste interviene didácticamente. La docencia emocionada transcurre en el tiempo y espacio escolar, formula una serie de acciones que implica tomar decisiones, incorporar valores e intenciones, así como "la resolución de problemas en el centro educativo" (Palomera, Briones y Gómez, 2017, citado en López & Martín, 2021, p. 5)

Metodología

El estudio consideró la generación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español, con una totalidad de 90 estudiantes, cuyas prácticas profesionales las desarrollaron en escuelas secundarias de la región. La edad de DFI osciló entre los 18 y 21 años. El 97% son mujeres y sólo el 3% lo constituyen varones. El tipo de muestra fue intencional, no probabilístico, se seleccionó a los sujetos a partir del ejercicio de la práctica profesional, es decir, ésta constituyó el parámetro de elección de los DFI para ser observados y entrevistados. La escala de Likert (Namakforoosh, 2000) se aplicó a toda la población con el objetivo de identificar la importancia que tiene para los DFI las cualidades personales para desarrollar la docencia. Partimos del supuesto de si contamos con una caracterización de las emociones de DFI, lo

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

suficientemente comprensiva, podremos promover estrategias institucionales para fortalecer la formación inicial que impacte positivamente en el desempeño profesional del futuro docente mediante diálogos entre pares a partir de la narración de las emociones, dado que son aspectos que no se postulan como temas principales en la reflexión de la docencia.

La investigación pretendió caracterizar y comprender el dinamismo emocional de los estudiantes normalistas, mediante una propuesta metodológica de recuperación de la emocionalidad. Acercarnos al otro, fue posible por el lenguaje; en la conversación. Para ello, las palabras representaron las ideas que nos aproximan, que nos invitaron a pensar al otro desde la interpretación. La indagación de las emociones se realizó desde los significados construidos con las palabras, "de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos." (Larrosa, 2003, p. 167). Pensar las emociones desde los discursos es tratar de conjuntar la interpretación, las vivencias, las ideas y los pensamientos acerca del otro.

La interacción fue la trama central de convivencia y de expresión amigable de las ideas, pues no se trató de cuestionar los conceptos, sentimientos o acciones del otro, sino más bien poner en marcha la escucha activa para tratar de comprender los motivos del pensamiento que signaron a la emoción, y, dado que ésta no se racionaliza primero y luego se expresa o viceversa, sino que la acción está impregnada de emoción, el relato hizo emerger las cualidades de la emoción. Al trabajar desde una perspectiva cualitativa, aludimos a comprender la vivencia de los actores a través de la narración como elemento articulador para analizar la docencia, pues el método biográfico-narrativo "nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1995, citado en Trejo, 2019, p. 229).

La historicidad se construye en el devenir. Los sujetos vivimos en el mundo material, nos movemos por diversos motivos. El impulso a nuestras acciones está cifrado por múltiples veredas. Comprender el alcance de la actividad humana es hurgar en las fórmulas para encontrar las claves de las emociones que se manifiestan y cualifican la acción en grados de intensidad. Éstas no pueden ponderarse, aunque sí pueden identificarse y narrarse.

El campo de las emociones tiene como centro al sujeto que experimenta el universo a través de los sentidos. Racionaliza, siente y percibe su actuar en el mundo. Se sabe actor en una autodeterminación que le ayuda a comprender sus acciones. Para el caso de los docentes en formación inicial, usamos esta metodología a fin de recuperar la narrativa de los sujetos

en tanto su condición experimental de la docencia para aprender la trama pedagógica en contextos específicos. Trabajar las emociones como narración en la cual la experiencia tiene un papel protagónico ayuda a comprender cómo el normalista asume su docencia y qué es lo que obtiene como gratificación o frustración. Manejar las emociones, gestionarlas o comprenderlas se logra a través del intercambio de palabras, en la conversación con el otro que se posiciona como reflejo, no identitario de quien habla. Es decir, el lenguaje como depositario concreto de la emoción fluye el conversar y así podemos ser con el otro. Narrar la experiencia provoca la resignificación de los actos en un proceso reflexivo que conduce a pensarse en acción y para la acción, por tanto, coloca en el centro de la reflexión al desarrollo humano del sujeto al identificar el proceso de construcción, así como "sus líneas personales y expectativas de desarrollo" (Huchim y Reyes, 2013, p. 16, citado en Trejo, 2019, p. 231).

Resultados

Las emociones en los DFI se visualizan en la acción, por lo tanto, la docencia es un espacio en el cual se proyectan, manifiestan y experimentan; pueden percibirse. La narración, es la peculiaridad en la cual el lenguaje desliza el velo de la emoción, así que, "investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales" (Contreras y Pérez, 2010, p. 45 citado en Trejo, 2019, p. 233). Las emociones de los DFI son diversas y singulares, por tal motivo, se hizo categorías analíticas entre positivas y negativas con la intención de puntualizar que ambas potencian el desarrollo emocional de los sujetos: desesperación- satisfacción, estrés-sorpresa, cansancio-agudeza, pérdida de sentido-empatía, indiferencia-motivación.

La importancia que tienen las cualidades personales para el DFI es la empatía con los estudiantes, la autoridad académica para trabajar un contenido específico dentro del aula, la motivación para identificar la docencia como impulso constante para la innovación, así como la paciencia que requieren para sortear las diversas emociones que se expresan en el aula. Estas dos últimas tiene una relevancia mayor debido a que implica sobreponerse al constante cuestionamiento de los adolescentes, las resistencias ante el trabajo y la apatía ante el aprendizaje.

Durante las jornadas de prácticas los estudiantes mencionaron que trabajar en el aula, les provocó en repetidas ocasiones indiferencia con respecto al logro de resultados, derivado de las actitudes negativas de los estudiantes para con el aprendizaje y el trabajo en el aula. Cuando el DFI observa que cada intento, por hacer efectiva la docencia se desmorona le provoca indiferencia conduciéndolo a un estado de letargo emocional. Concluye: "no hay motivos para innovar, incentivar o mejora" (A. Flores, comunicación personal, 19 de abril de 2024); se puede llevar a cabo el trabajo docente a partir de la repetición de procedimientos

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

pedagógicos, probados por los titulares del grupo. No hay necesidad de esforzarse para transformar sino por el contrario, asume que abordar el esfuerzo en el aula es repetir lo que aprendieron como estudiantes, así las emociones, el aprendizaje y el trabajo se engarzan en la perpetuación de las conductas aprendidas. Actividades rutinarias y singulares no se cuestionan, se hacen, se cumplen como una tradición monótona. La indiferencia se traslada entonces hacia los objetivos educativos. Dar clase, significa repetir patrones culturales que sugiere el desvanecimiento emocional como síntoma del desgaste entusiasta que afecta a los docentes.

La motivación, por el contrario, en los DFI es un motor de cambio, de búsqueda de compromiso con la tarea docente. Motivarse en el aula como docente, es producto de una serie de eventos que van edificando la necesidad de hacer las cosas, sin que medie coerción, voluntad externa o mecanismo psicológico de supervivencia. Estar motivado, es un estado latente que impulsa a los sujetos a realizar determinadas tareas, sea por gratificación material o espiritual. La motivación es necesaria para vivir, para avanzar y para existir, sin ella, no sería posible el movimiento humano. Los motivos que nos mueven son diversos, la interiorización, identificación y construcción son necesarios para tener estabilidad emocional. Hacer las cosas por gusto e interés provoca en el individuo una especie de armonía con el mundo, sin embargo, es un estado variable, los altibajos son constantes en función del contexto y las determinantes internas del individuo. La motivación se aprecia en el comportamiento, "dado que la gente muestra un esfuerzo alto o bajo y su persistencia" (Reeve, 2010, p. 11). La motivación es muy importante en la docencia, pues los incentivos profesionales, salariales o sociales cada vez son más escasos. Mantearse motivado representa una cualidad que permite la innovación y la transformación. Estar motivado en el aula, es una condición necesaria para que el docente formule un acto educativo que convenza, que anime y posibilite el aprendizaje.

Discusión

A partir de la narrativa, la docencia es la expresión de un sinfín de emociones y sentimientos; permite que uno se descubra como persona y como profesional. Los DFI, expresan que experimentan una serie de sensaciones como la desesperación porque los estudiantes de secundaria no atienden las indicaciones, se genera mucho ruido o cuando los estudiantes no llevan el material a la clase. Es importante destacar que la acción docente, tiene como base fundamental la intención pedagógica. Por el contrario, la satisfacción deviene luego de observar que ha cristalizado la decisión y voluntad del docente. Satisfacción con la acción que logra su cometido, que plasma concretamente el deseo del DFI con la intención pedagógica.

El estrés es una de las emociones que está presente en todo acto humano, afectando la salud y a la vez protegiendo la integridad. En el primer caso se habla de estrés oxidativo

(Sellés, 2011) como una reacción química del cuerpo para liberar radicales "libres" que dañan al organismo, de tal suerte que es necesario controlarlo a través de técnicas especiales. En la docencia, los DFI, lo consideran como un estado de alerta continua que desgasta el quehacer pedagógico, inhibe la innovación y mengua el interés para trabajar. Cuando los DFI dicen que están estresados lo asocian principalmente a la intensificación del trabajo (Neffa, 2023). "En periodos de práctica, los maestros de la Normal nos piden planeaciones en tiempos cortos. Los titulares de la secundaria no dan los temas a tiempo para comenzar y se junta con trabajos para entregar en las demás asignaturas y para colmo, nos hacen repetir la impresión de la planeación muchas veces" (A. Flores, Comunicación personal, 8 de octubre de 2024) Por el contrario, experimentan una serie de sorpresas cuando no existen contradicciones en la docencia, asumiendo gratificaciones de bienestar personal. Las actividades ordenadas, jerarquizadas y llevadas a tiempo generan en los DFI, tranquilidad. La sorpresa es una combinación entre asombro y gusto por el logro obtenido a pesar de la intervención docente. Es decir, el orden y desorden (Rivero, 2002) en la clase aparecen como una tendencia de la complejidad de la labor docente, en la cual la incertidumbre invita a pensar la necesidad de buscar permanente las posibilidades de logro de los propósitos. La sorpresa, es una emoción que ayuda a los DFI a encauzar las actuaciones en función de la vitalidad de la clase.

El cansancio es una expresión de agotamiento de los DFI en jornadas de práctica profesional, no sólo por las implicaciones para preparar la clase, sino porque alude a toda la práctica docente cuyas implicaciones demandan todo el espíritu del sujeto. Trabajar en el aula requiere mantenerse en alerta cognitiva y conductual. Pensar lo que se quiere explicar, diseñar cursos de acción a partir de la lectura de los contextos socioculturales de los alumnos, evaluar conductas, gestos, interacciones, replantear actividades, acompañar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, identificar las deficiencias en el aprendizaje y en la enseñanza, entre otras múltiples tareas simultáneas, inciertas y singulares. El cansancio es más intelectual que físico, agotamiento que abruma, disloca el sentir y el gusto por la docencia. Por ello, los tiempos de reparación del ser docente son tan sustanciales y necesarios para continuar con la batalla metafórica del aula. Trabajar como docente demanda gestionar el cansancio, modular la actividad y mantener la energía. Las emociones, por tanto, no solo implican que se les reconozca, sino también se constituyan en un campo del saber reflexionado.

A pesar de lo exhaustivo de la labor docente, los DFI demuestran que pueden pensar con brillantez las posibilidades de transformación de práctica. La agudeza del docente se perfecciona a partir de los errores cometidos, de los imprevistos y de la toma de decisión constante que hace en la clase. La agudeza se asocia al discurrir de la experiencia, pues con fundamento

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en eventos particulares se construyen ideas, conceptos y perspectivas que guían la actuación. La experiencia se nutre de la agudeza perceptiva de la complejidad de la tarea docente.

Por el contrario, cuando el normalista ha comprendido el contexto escolar, piensa a los sujetos que conviven en un espacio social; analiza las reacciones que genera en cada movimiento de su práctica con un sentido empático de su labor profesional. El DFI es capaz de reconocer los estados mentales de los otros a partir de la escolarización, pero también a través de la experiencia docente. Situarse con el otro con respecto a la pérdida de sentido los DFI al trabajar en el aula experimentan lapsos intermitentes de ausencia de objetivos profesionales al no lograr resultados deseables. La indisciplina, la falta de atención, los insultos o desafíos personales circundan la docencia como factores de riesgo que provocan desinterés e inhiben la innovación docente. El DFI, se forja en la práctica en la que transcurren una multiplicidad de eventos que, si bien, puede contener porque dispone de un reconocimiento de autoridad escolar, no así respecto a las emociones que despliega en su labor. Emoción es la acción en movimiento que se nutre del lenguaje y de la experiencia. Para emparejar sentimientos y emociones es comprender la conducta y el comportamiento desde el posicionamiento social. La experiencia se convierte en la base primaria para comprenderlo; para reconocernos a través de la metáfora del lenguaje que hace posible el traslado perceptivo.

El comportamiento del otro agente activa las representaciones del observador sobre ese mismo proceder, lo cual dispara respuestas autonómicas y somáticas que crean una experiencia emocional en el observador que concuerda con la del observado. "La empatía es vista dentro de este modelo como un proceso automático no consciente" (Rameson & Lieberman, 2009 citado en López et. al, 2014, p. 39).

Al centrarse en la recuperación de la acción como elemento base para comprender la conducta, el DFI convive con una serie de factores que lo conducen a ser empático con los alumnos, empatía que le ayuda a sortear las múltiples expresiones conductuales y emocionales de los estudiantes. Cuando se llega a este nivel, si podemos definirlo como tal, la docencia ha gestado la cualidad de ver al otro como parte de sí mismo, parte de una ontogenia que nos caracteriza como seres humanos trazados a partir de la historicidad comunitaria. Valores, sentimientos y emociones que a través del tiempo se cultivan y se posicionan como verdaderos y válidos. "Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes en nuestras vidas." (Reeve, 2010, p. 7)

Conclusiones

Los DFI expresan una serie de emociones al trabajar la docencia. La teoría que sustenta el desarrollo profesional en la formación inicial es el practicante reflexivo de Schön (1998); fundamenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis y la reflexión. El objeto de discusión con respecto a la formación está ubicado en la acción docente, para comprender los cursos, las motivaciones, intenciones y deseos para actuar. Pensar la docencia es pensarla más allá del ámbito lógico-racional para evitar omitir el pensar las emociones que guían la docencia a partir de la experiencia.

La docencia se configura en la práctica y reconocer las emociones que se edifican, expresan y cultivan es importante para impulsar un programa de desarrollo emocional en los DFI a fin de fincar las bases del cuidado de sí. No es sólo responsabilidad del sujeto su procuración, sino que intervienen varios actores, estados y variables, por ello, si la profesión docente es una labor que desgasta, es necesario impulsar la formación en el desarrollo emocional, como una manera de vivirla; de experimentarla.

Cuidar al docente debe ser una política imperativa de los gobiernos en turno. Atender los problemas de salud que presentan como obesidad, hipertensión, diabetes u otras enfermedades crónicas es urgente, así como el estrés, la ansiedad y la depresión. El individuo es indivisible, no hay dualidad cuerpo-alma, somos un organismo que actúa de forma holística y como sistema genera sinergia positiva o negativa. Atender la parte emocional desde la formación inicial puede prevenirnos de muchas aflicciones futuras en el magisterio.

Se concluye que la caracterización de las emociones de los DFI es diferenciada en tanto expresión como en intensidad. Convergen en un estado de ansiedad, distinguido por la presión externa al iniciar las jornadas de práctica profesional y los procesos de evaluación que ocasionan temor ante la incertidumbre. Luego, un estado normal como antesala de la acción para la innovación didáctica. Asumido como forma de vida que genera adaptabilidad a las demandas de la docencia: planear, evaluar y enseñar como actividades que exigen determinada energía y concentración. La ejecución prolongada de estas actividades produce desgaste sutil en la persona, crea estados ilusorios de logro, avance y superación profesional, pero dejan una huella que silenciosamente expresa a la postre, estados emocionales negativos.

El estrés es un concepto que los DFI asocian con el agobio de tareas, la complejidad de la enseñanza y con la simultaneidad de actividades que tienen que realizar en periodos cortos. De esta forma, asocian el estrés a una respuesta intensa del sujeto para enfrentar las múltiples vicisitudes que demanda la profesión. El estrés es una necesidad que mantiene alerta a los normalistas y para reducirlo acuden a formas de esparcimiento como dormir, hacer

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

ejercicio o salir de paseo, escuchar música, ir al cine u otras actividades que menguan los estragos emocionales. La mayoría de los DFI consideran que el estrés tiene una carga negativa y en un 30% representa un estado de precaución, de riesgo y amenaza existencial. Por ello, es imperativo la inserción de programas, temas y actividades formativas dentro de la formación inicial a fin de gestionar la emocionalidad en la docencia.

Referencias

Buitrón, S. B., y Talavera, P. N. (enero-diciembre de 2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista digital en investigación y docencia universitaria, 4(1), 1-8. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051005

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., y González, R. C. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 41-49. Retrieved 8 de 11 de 2023, from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455

Costa Rodríguez, C., Leal, X. P., y Farias, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios pedagógicos, XLVII (1), 219-233.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. B de bolsillo.

Howard, G. (1994). Estructuras de la mente. la teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.

López, M. B., Filippetti, V. A., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. Avances en psicología latinoamericana, 32, 37-51.

López, V. L., y Martín, N. L. (enero-junio de 2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. revista Educación, 45(1), 1-9.

Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? Educar (30), 69-89.

Namakforoosh, M. N. (2000). Metodología de la investigación. México: Limusa.

Nefta, J. C. (enero-junio de 2023). Intensificación del trabajo y cambio de su sentido: consecuencias del nuevo modo de desarrollo. Revista latinoamericana de Antropología del trabajo (15), 1-29.

Nolfa, I. S. (2002). las emociones en el aula. Estudios pedagógicos (28), 31-45.

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: Mc Graw hill.

Rivero, C. i. (2002). El aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. Salud de los trabajadores, 103-115.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Segundo, G. M. (2020). Intervenir en las emociones y expectativas familiares. México: Ediciones extraordinarias normalistas.

Sellés, A. J. (2011). Terapia antioxidante, estrés oxidativo y productos antioxidantes: retos y oportunidades. Retrieved 19 de 7 de 2023, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-34662011000500013

Trejo, M. D. (marzo de 2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. Educación, XXVIII(54), 227-242. https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 8. Acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva

Claudia Gisela Casas Barro
Ana María Dávila Avendaño
Carlos Contreras Roque
David García Monroy

Escuela Normal de Naucalpan

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.8

Resumen

Para determinar el punto de partida en cuanto al análisis a profundidad, se requiere tener una idea general de la práctica docente reflexiva (PDR) que se realiza en la institución y cómo es ésta desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman. En ese sentido, se realiza un cuestionario que se interpreta en este acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, como diagnóstico del que parte la investigación. La PDR es un proceso estimado, no sistematizado; es necesario ampliar las concepciones y profundizar, para conocer y comprender el estudio de la práctica docente reflexiva y su aplicación, de forma que se le signifique.

Palabras clave

Formación docente, mejora de la práctica, práctica docente reflexiva, transformación de la práctica

Introducción

Conocer y entender la práctica docente reflexiva (PDR) que realizan los formadores de docentes es esencial, ya que tiene implicaciones directas sobre la calidad de la formación inicial y continua de los futuros docentes. La importancia de la práctica docente reflexiva de los formadores de docentes radica en su potencial para mejorar la calidad de la formación docente, para fomentar el desarrollo profesional y generar un impacto positivo en la educación. A través de la reflexión, los formadores pueden adaptar sus enfoques pedagógicos, integrar nuevas tecnologías y fomentar una cultura de aprendizaje continuo que se transfiere a los futuros docentes, contribuyendo así a una educación más efectiva y equitativa. Además, la práctica reflexiva en la formación de docentes permite que los educadores estén mejor preparados para afrontar los desafíos educativos contemporáneos, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, crítico y transformador.

La presente investigación pretende conocer la práctica docente reflexiva que los formadores de la Escuela Normal llevan a cabo, ya que no se cuenta con registro ni seguimiento de ésta, no hay documento que guíe acerca de la cantidad, calidad o intensidad, ni de cómo impacta a los estudiantes en su formación inicial y en su propia práctica docente. Esto no quiere decir que la PDR no se realiza en la EN, sino que existe un vacío de conocimiento. Al respecto, García-Córdoba (2005) menciona que un "Problema refiere un vacío de información cuando designa, el desconocimiento o falta de datos con respecto de un asunto o fenómeno." (p. 20).

Al no contar con registro o documentación que dé cuenta de la práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la EN, conocer la PDR que se realiza en la institución en este momento solo puede ser desde el docente, que sea él mismo quien signifique su práctica docente reflexiva. Esta investigación parte de que sean los docentes los que expliquen para poder comprender y describir qué es lo que se hacen en la EN como práctica docente reflexiva; de esta forma se conocerá con qué autores convergen, se podrá identificar y caracterizar, se ubicará este proceso en la cotidianeidad; es decir, que la PDR que se lleva a cabo en la institución quedará significada a partir de relatos de los docentes. Esto permitirá explicar la PDR en la institución y los procesos que se siguen para realizarla, lo que ayuda a tomar decisiones sobre esta práctica docente reflexiva y cómo, en un futuro, se pueda sistematizar y dar seguimiento así a la transformación la práctica en la EN.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Objetivo General

Conocer cómo se lleva a cabo la Práctica Docente Reflexiva desde los formadores de la Escuela Normal.

Objetivos Particulares

- Identificar cómo es la PDR de la EN.
- Describir qué es lo que se realiza en la institución como PDR.
- Distinguir cuál es el sustento teórico que rige a los docentes normalistas.
- Reconocer cómo se aplica la PDR en la institución.

Para poder conocer y describir la PDR de la EN, se necesita conocer las nociones y conceptualizaciones que los docentes de formación inicial tienen a cerca de la PDR, qué tipo de PDR se lleva a cabo, cuáles son sus principios y sus aplicaciones, con qué profundidad se maneja, etc. De esta forma, se determina el punto de partida en cuanto al análisis a profundidad, se requiere tener una idea general de la práctica docente reflexiva que se realiza en la institución y cómo es ésta desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman, para posteriormente conocerla a profundidad y así poder encaminarla hacia la sistematización.

En ese sentido, se aplica un cuestionario a través de un formulario que se facilita a todos los docentes y cuyas respuestas son interpretadas en este acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, que servirá como diagnóstico del que parte la investigación a profundidad.

Revisión de la Literatura

Se retoma Pensamiento Reflexivo desde John Dewey (1998), para quien es el examen que se realiza activamente, persistente y cuidadoso que involucra las creencias que acompañan al individuo, todo eso que se sostiene con conocimientos fundamentados y las conclusiones a las que se llegan a partir de este proceso.

La reflexión se rescata como el discernimiento entre la acción y su efecto y está presente en toda experiencia significativa del sujeto hasta el punto que llega a asimilarla con el pensamiento o la reflexión. "Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento." (Dewey, 1998, p. 128).

En cuanto a la Reflexión Docente, se retoma desde la propuesta de Donald Schön (1983, 1987), que manifiesta que el docente utiliza conocimientos y habilidades que no se pueden explicar, al menos no de una manera apropiada, que son saberes tácitos que están

implícitos en los patrones de acción y en las sensaciones con las cosas que se tratan; por tal, nuestro conocimiento se construye desde nuestra acción.

Se explica práctica como una palabra ambigua, por tener la posibilidad de referirse a lo que un profesional hace en la variedad situaciones que se le presentan, pero también se refiere a su preparación académica, reflejada en la preparación para la ejecución o a la experiencia por repetición, porque también se encuentra con situaciones que se repiten y, por lo tanto, se va especializando. (Schön, 1983).

El conocimiento en la acción, es un componente inteligente que orienta toda actividad humana, las planeadas y las improvisadas, las pensadas y las espontáneas, y comúnmente, es un conocimiento superior a la verbalización que se puede hacer de este. "Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas" (Sacristán y Pérez, 1992, p. 418). Por esto, es importante desarrollarse en esos diferentes dominios.

Con todo esto, se llega a los tres niveles de reflexión de Schön (1983): la reflexión-en-la-acción; la reflexión-sobre-la-acción; y la reflexión sobre la reflexión-sobre-la-acción. La primera se da mientras se está realizando la acción. La segunda, después de ocurrida la acción y es un momento de relativa libertad y profundidad en la reflexión. La tercera es una instancia reflexiva eminentemente crítica.

John Smyth (1991) refiere y afirma que la apertura a esta conciencia facilita el reparar en las propias limitaciones, por lo que marca el inicio en detallar las situaciones reales e ir puntualizando los problemas que encierran dichas situaciones. "El proceso que permite distanciarnos de los hechos y situaciones que tienen lugar en el aula puede ser difícil y complejo debido al calidoscopio de hechos que hacen difícil determinar el papel interactivo que desempeñamos en su desarrollo." (p. 279)

Por tal, Smyth (1991) propone el Ciclo Reflexivo como un proceso de seguimiento en cuatro fases "de acción en relación a la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:

1. Descripción — ¿Qué es lo que hago?

2. Inspiración — ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?

3. Confrontación — ¿Cómo llegué a ser de esta forma?

4. Reconstrucción — Cómo podría hacer las cosas de otra manera? "(p. 279)

Al hablar de la Reflexión en la Acción resalta la Teoría Crítica y su influencia en Kemmis y lleva a tres puntos principales: la emancipación y transformación de la práctica, propo-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

niendo una investigación orientada a la emancipación y el cambio social; la reflexión crítica enfatizando su importancia como herramienta para cuestionar y transformar las prácticas; y el énfasis en el vínculo entre la teoría y la práctica, estrechando este vínculo para integrar los conocimientos académicos y la experiencia del aula. (Latorre, 2005)

La Investigación-Acción es un proceso de indagación reflexiva y colaborativa para comprender y mejorar las prácticas. Como objetivos tiene el buscar transformar las realidades educativas a través de la participación activa de los docentes. Su enfoque combina la práctica con la teoría, fomentando un diálogo constante entre el pensar y el hacer. Pero esto no es solo en lo individual, sino que resulta ser una colección de prácticas que convergen. Al respecto Latorre (2005) afirma que "La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social." (p. 31) El autor continúa puntualizando "No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas." (Latorre, 2005, p. 31)

Mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada es la meta. Esto se logra a través de generación de ambientes de aprendizaje. "Realizar cambios en el ambiente, en el contexto y en las condiciones del lugar donde se realiza la práctica para mejorar según lo deseado." (Latorre, 2005, p. 32)

En el proceso de investigación-acción Latorre (2005) propone una espiral de ciclo recursivos para revisar y reconstruir lo planificado y volver a comenzar en su espiral, conceptualizando la investigación – acción como el "conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa [y] también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación" (Latorre, 2005, p. 32)

Kemmis por su parte propone un modelo en el que expone los momentos de la investigación – acción, en esto detalla un proceso "integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción." (Latorre, 2005, p. 36)

Se retoma a Cecilia Fierro y las otras (2000) con el Análisis de la Práctica Docente desde las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral de la práctica docente y la relación pedagógica que de estas emana. La autora afirma que en "cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente" (p. 28).

Metodología

El supuesto de la presente investigación es que los docentes de la EN realizan una práctica docente reflexiva desde su perspectiva empírica y fragmentada y desde su propio criterio; sin embargo, no hay registro ni forma de dar seguimiento a su reflexión, ni a la mejora o transformación de su práctica, lo cual podrían lograr con la constancia y sistematización de su propia PDR.

La presente investigación, de corte cualitativo, dada su naturaleza de exploratoria – descriptiva, basada en una metodología hermenéutica como el estudio de la comprensión y de la interpretación de textos (Palmer, 2002), ayudará a conocer el tipo de práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la Escuela Normal y las fortalezas que se tienen, los beneficios que este proceso brinda, promover experiencias exitosas y determinar áreas de oportunidad que tenemos institucionalmente, de forma que se puedan tomar decisiones acerca de las necesidades de actualización, de integración o de renovación que se tiene para el cuerpo docente de la institución.

La institución cuenta con una planta de 52 docentes, de los cuales: 3 son directivos, 10 investigadores, 7 pedagogos, 31 horas clase y 2 docentes de inglés con plaza federal; entre ellos, 28 son mujeres y 24 son hombres. Esta diversidad ha servido de impulso al trabajo colegiado para organizar contenidos, actividades y consensar estrategias de evaluación formativa, a partir de la reforma curricular y los planes de estudio, se derivan y se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente.

En la institución, actualmente, se ofrecen dos programas educativos en cada uno de los Planes de Estudio, 2018 y 2022; la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Plan de estudio 2022 con los grados de 1°, 2° y 3°; la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Plan de estudio 2018 con el 4° grado y la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudio 2022 con los grados de 1°,2° y 3° y Plan de estudio 2018 con 4° grado. Se cuenta así con una matrícula de 205 estudiantes en el ciclo escolar 2024-2025, distribuido en 9 grupos, de los cuales 156 son mujeres y 49 hombres.

Este trabajo se ubica en la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento Práctica Docente Reflexiva (PDR), la cual se encuentra inserta en la misión institucional, ya que estimula un enfoque centrado en el estudiante, donde los docentes miran sus métodos de enseñanza y cómo estos afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este enfoque conlleva a prácticas más inclusivas y efectivas, mejorando los resultados educativos y la experiencia del futuro docente.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Para poder conocer y describir la PDR de la EN, se necesita saber qué tipo de PDR se lleva a cabo, cuáles son sus principios y sus aplicaciones, con qué profundidad se maneja, etc.; en general, conocerla a profundidad para poder encaminarla hacia la sistematización. Para tener una idea general de la práctica docente reflexiva que se realiza en la institución y cómo es ésta, desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman, se lanza un formulario como un primer acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, como diagnóstico del que parte la investigación.

El cuestionario fue contestado a través de un formulario por 16 docentes de forma anónima, 5 hombres y 11 mujeres lo cual resulta ser un tercio de los docentes de la institución; 5 de estos, cuenta con licenciatura, 5 con maestría y 6 con grado de doctorado, resaltando que fue la mayor parte de los doctores los que respondieron el formulario (6 de 10). En cuanto a los años que estos docentes tienen como formadores son: 2 de 1 a 5 años de antigüedad, 3 de 6 a 10 años, 3 de 10 a 20 años, 5 de 20 a 30 años y 3 tienen más de 30 años de servicio; esta distribución muestra una variedad representativa, ya que 11 de los docentes tiene más de 10 años de antigüedad en Escuelas Normales. En cuanto a los programas de estudio donde imparten cursos, contestaron el formulario 6 docentes del programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (en Educación Secundaria), 8 del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y 2 que imparten cursos en ambos programas. Todo esto arroja que el formulario fue contestado por una muestra confidencial, representativa y aleatoria, pero también fue voluntaria; lo cual asegura tener respuestas confiables que ayuden a conocer la práctica docente reflexiva (PDR) que lleva a cabo en la EN.

Resultados

El formulario consistió en un cuestionario con nueve preguntas obligatorias y un espacio para observaciones o comentarios al final del formulario. Cuatro preguntas de respuesta cerrada fueron diseñadas para determinar la caracterización de la muestra que lo responde y así determinar la representatividad de éstas; estas preguntas fueron el género, el grado máximo de estudios, la antigüedad como docentes de escuelas normales y el programa educativo en el que imparten cursos. En cuanto al cuerpo del formulario, se realiza una pregunta de respuesta cerrada que se refiere a la frecuencia con que se realiza la práctica docente reflexiva y cuatro preguntas que requieren una respuesta abierta que permite al docente extenderse para escribir y explicar tanto como desee o requiera; estas preguntas son con respecto a qué es lo que realizan como PDR, los teóricos en los que se basan para hacer su PDR, que procesos siguen para realizar su PDR, qué desafíos enfrentas al reflexionar sobre tu enseñanza.

Las respuestas servirán para hacer la interpretación a través de un análisis de texto que, dado lo concreto de las preguntas, no se requiere de ningún software para la detección de la categoría, sino que se realizará la interpretación directa a las cuatro respuestas por formulario.

Con base en las respuestas que arroja la aplicación del cuestionario a través del formulario digital que se lanzó para los docentes de la EN, se pueden describir los siguientes resultados:

Los docentes de la Escuela Normal dicen realizar una práctica docente reflexiva (PDR) con regularidad. La respuesta en cuanto a la frecuencia con que realizan una práctica docente reflexiva es 38% siempre, 38% casi siempre, 19% a veces y 6% nunca; esto es, tres cuartas partes de los docentes respondieron que realizan una práctica docente reflexiva siempre o casi siempre, lo cual indica que la mayoría de los docentes dicen realizar una práctica docente reflexiva con frecuencia. Solo el 19 % respondió que a veces; esto es, que algunos de los docentes afirman que solo en ocasiones realizan la PDR y únicamente un docente dice no realizarla; sin embargo, este docente, a la pregunta de qué realizas en tu PDR responde que hace autoevaluación; lo cual, de alguna manera tiene los indicios de una reflexión sobre su práctica docente.

A la pregunta qué es lo que realizas en tu práctica docente reflexiva las respuestas giran en torno a alguna o varias de las siguientes acciones: cuestionamiento, observación, análisis o evaluación de las prácticas docentes; más de la tercera parte (37.5%) de los docentes dice basarse en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, más de un tercio (37.5%) habla de una coevaluación entre docente y estudiantes y más de un tercio (37.5%) engancha la reflexión de la práctica docente con el contenido de su curso o con parte de sus funciones docentes. Resalta especialmente que, a pesar de que la pregunta de forma explícita interpelación a la propia práctica, solo la mitad manifiesta abiertamente hacer reflexión de su propia práctica docente; la mitad de los docentes hacen referencia a que coadyuvan u observan que los futuros docentes lleven a cabo una práctica docente reflexiva; y finalmente, menos de la quinta parte (solo un 18.75 %) responde con respecto al cambio o mejora de la práctica docente.

Al preguntar por los teóricos en los que se basan para su práctica docente reflexiva, los docentes referencian mayormente a Dewey (37.5%), después a Schön (31.25%), posteriormente con un 18.75% a Smyth y el mismo porcentaje a Cerecero, solo algunos mencionan a Cecilia Fierro (12.5%) o a Perrenoud (12.5%); de igual forma hay docentes que al hablar de su PDR referencian a autores pedagógicos (12.5%) o a otros autores (12.5%). Dos docentes (12.5%) afirman no basarse en ningún autor.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En la cuestión específica hacia qué procesos siguen para realizar su práctica docente reflexiva, lo más común (37.5%) apunta a un proceso de al menos 4 pasos que versan en torno a la planear, aplicar, evaluar y reflexionar; casi un tercio (31.25%) de las respuestas mencionan dos pasos del proceso, ente los que resaltan el análisis, la observación y la reflexión; algunos hablan solamente del análisis de la práctica; algunos docentes (12.5%) hablan del análisis de la práctica en torno al antes, durante y después del que habla Schön. Lo que si queda claro es que, al referirse de la práctica docente reflexiva del formador de docentes, no se ha sistematizado (explícitamente 25% de los docentes que refieren una PRD propia) y solo se cuenta con anotaciones (12.5%); en general (75%), no menciona herramientas o instrumentos que den cuenta de la reflexión de la propia práctica docente.

En cuanto las respuestas a qué desafíos enfrentas al reflexionar sobre tu enseñanza, son muy diversas y versan en temas desde la significación de los aprendizajes, concepciones previas y el desaprender, la innovación y el uso de tecnología en el aula, como colaboración entre docentes, el tiempo, los planes y programas, hasta la misma reflexión y su sistematización. Resaltan respuestas reiteradas como la falta de concientización a la mejora de la práctica (18.75%), el tiempo entre distintas funciones (12.5%) y la falta de sistematización del proceso PDR (25%).

Discusión

Los docentes de la Escuela Normal, dicen realizar una práctica docente reflexiva (PRD); sin embargo, al referir lo que realiza en ésta, se denota que solo la mitad de los docentes de la EN se refieren la propia PDR; la mitad de los docentes la refieren a los docentes en formación.

Los docentes de la EN saben lo que es una PDR; la referencian desde el pensamiento reflexivo de Dewey (1998), la reflexión docente en sus diferentes momentos de Schön (1983 y 1987), la práctica reflexiva (Cerecero, 2019) (Perrenoud, 2007) (Fierro et al, 2000) y el ciclo de Smyth (1991) como ese proceso de seguimiento que debe llevar la reflexión. No obstante, existe una marcada dicotomía entre la consideración de la necesidad de la PDR del docente, incluso del docente de formación inicial de docentes, y los que solo consideran la necesidad de la reflexión de la práctica del docente en formación que viene marcado desde la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales según diferentes dimensiones del Plan de Estudios (SEP, 2022) como docente de educación obligatoria atendiendo los principios del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019).

Algunos de los docentes hablan del análisis de su práctica docente reflexiva referenciando el análisis de contenidos de su curso o del análisis de la práctica de otros docentes o con la reflexión que los docentes en formación hacen de sus prácticas docentes y otros

refieren al análisis del desempeño de los estudiantes en sus jornadas de prácticas docentes. Algunos docentes contestan con respuestas muy ambiguas con connotaciones políticas o utilizando el medio para comunicar otras situaciones. Muchas de estas manifestaciones connotan una marcada sentido de no pertenencia de la reflexión de la propia práctica docente un docente formador de docentes; como si al pertenecer al paradigma social los eximiera de la práctica de la reflexión para la mejora docente, ya que, si la practicaran, perdieran el sentido de pertenencia al grupo (Huerta, 2018). Esta práctica se asoma a través las manifestaciones de varios de los docentes de la EN, lo que se refuerza con la escasez de mención del cambio o modificación de propia práctica docente.

Los docentes de la EN referencian la PRD con autores propios del proceso, mayormente se menciona a los clásicos relacionados con los modelos que se usan en construcción de los documentos de titulación; autores que por la asesoría de titulación son familiares. También hay quien hace referencia a autores más académicos de la reflexión de la práctica como Perrenoud (2007) o la "praxis" de Cecilia Fierro y las otras (2000) o a la reflexión antes, durante y después de Schön (1983 y 1987).

Se advierten docentes que relacionan la PDR con autores pedagógicos, con algunas filosofías peculiares, con autores con alguna publicación que no son conocidos y, por lo tanto, no so referente, o con los autores propios de sus contenidos temáticos. Esto muestra que muchos de los docentes de EN no miran la PDR como un ejercicio que deban llevar a cabo, que realizar una PDR es reflexionar sobre los contenidos del curso que imparten; en este sentido cabría recordar que reflexionar no se trata solo de hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas, es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (Zabalza, en Domingo y Gómez, 2014)

En la EN, en general, se conocen autores de la propuesta reflexiva de la práctica docente y los procesos que conlleva una PDR; empero, no es generalizado las aportaciones propias de cada autor ni el proceso cíclico y su tendencia a lo cotidiano del proceso. Algunos de las puntualizaciones muestran la sistematización y adopción habitual del proceso completo como una utopía, ya sea por considerarlo un proceso que su implicación en él podría menoscabar el estatus del formador de docente o por no contar con el tiempo suficiente para este tipo de procesos. Esto manifiesta que muchos de los docentes de la EN no ven la reflexión de su práctica docente como un proceso cíclico que genere conocimiento de la ésta y, por lo tanto, conlleve una metodología y que haya desarrollo que apoyan para su implementación en el día a día.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En el estudio se observa que los docentes de la EN no valoran las ventajas que la adopción de estos procesos puede traen, no solo en la calidad de la educación que brindan, sino en el proceso ejemplificado a los docentes que están formando. Esto muestra una necesidad de profundización generalizada del tema. Reyes Jaramillo (2013) enfatiza que "Entender la práctica docente como objeto de estudio sugiere el examen atento y cuidadoso de las formas de dotar de intención a lo educativo, la manera de instrumentar la intervención educativa y el papel del docente como sujeto social frente al conocimiento de la realidad sobre la enseñanza."

Conclusiones

El análisis lleva a que la PDR de la EN no es una práctica común de la cual se puedan dar cuentas; es un proceso estimado, llevado a cabo con imprecisión o usando una medida meramente estimada, sin herramientas ni instrumentos que ayuden a su valoración. Es necesario tomar distancia y analizar la práctica docente en la EN; los docentes, no solo interactuamos con nuevas generaciones que confirma el axioma de Heraclito (535 a.C. – 475 a.C.) "todo fluye, todo cambia y, por tanto, nada permanece"; sino que también somos generadores de conocimiento. La práctica reflexiva lleva al docente a adoptar una "actitud de investigación práctica como objeto de estudio y posibilidad para comprender acciones, racionalidades, procesos, intenciones educativas y no educativas. Es la alternativa para develar significados sobre la práctica docente y resignificarla, apuntalada por un proceso riguroso de indagación." (Reyes Jaramillo, 2013)

Es evidente que el docente de la EN tiene expectativas en cuanto a la mejora de su práctica docente y ubica los retos que tiene que enfrentar para realizar su PDR y hay interés en hacer ejercicios reflexivos. La reflexión sobre la práctica docente es un aprendizaje complejo ya que el análisis de las fortalezas y áreas de mejora parten del conocimiento de la enseñanza-aprendizaje (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). Esto establece que valdría la pena se trabajara institucionalmente dando oportunidad al docente del cambio de mirada epistemológica y decidan aprender de ellos mismos.

Como institución, a la EN le es necesario ampliar las concepciones, analizar, profundizar, conocer y comprender el estudio de la práctica docente reflexiva y su aplicación, de forma que se le conceda el significado (Fortoul, en Perales, 2006) y así se le conceda mayor nivel de importancia y aceptación al proceso reflexivo de la propia práctica y su utilización sean en la misma medida comprendidos. Una vez que el docente adopte la PDR como un proceso que incluya en la cotidianeidad de su docencia, entonces, se puede sistematizar y dar seguimiento así a la transformación la práctica en la EN.

Referencias

Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez Modelos Relacionados con la Práctica Reflexiva. Revista Panamericana De Pedagogía, (28).

Dewey, John (1998) Cómo Pensamos. Ediciones Paidós Ibérica. https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf

Domingo y Gómez (2013) La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos. Narcea. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf

García-Córdoba, Fernando y García-Córdoba, Teresa (2005) La problematización. Una oportunidad para estimular y valorar la generación de investigadores. ISCEEM - Limusa.

Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia (2000) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción. Paidos. Colección Maestros y Enseñanza, núm. 3. https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdcccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf

Huerta Orozco, Alfredo (2018) El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 9, núm. 16, pp. 83-97 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339005/html/

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Ortega-Díaz, Cecilia y Hernández-Pérez, Antonio (2015) Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, pp. 213-220. https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf

Palmer, Richar E. (2002) Qué es la Hermenéutica: Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer, Arcolibros S. L. https://archive.org/details/palmer-richard-e.-que-es-la-hermeneutica-ocr-2002/mode/2up

Perales, P. R. C. (2006). La significación de la práctica educativa. Edit. Paidós. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421198010.pdf

Perrenoud, Ph. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Colofón.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Reyes-Jaramillo, María Eugenia (2013) La práctica docente reflexiva en las escuelas normales, en La escuela normal: una mirada desde el otro, Patricia Ducoing Watty (coord.), iisue-unam, pp. 223-267. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/89/La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20reflexiva%20en%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza, 3ª. ed. Madrid, Morata, 1994.

Schön, Donald A. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, 1998.

(1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, 2002.

SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

(2022) Planes de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, (294), pp. 275-300.

Capítulo 9. Ciclos didácticos para la producción de textos escritos: el planteamiento de situaciones problemáticas macro

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

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.9

Resumen

La presente investigación hace referencia al planteamiento de situaciones problemáticas MACRO para producir un texto narrativo. Se analizó el diseño y aplicación de una situación de escritura con alumnos de cuarto grado. La investigación acción fue el método que se siguió, no solo para identificar qué recursos lingüísticos desarrollan los alumnos, sino también para analizar, mejorar y enriquecer la práctica docente. A través de los resultados obtenidos, se concluye que el diseño y la presentación de la situación problemática MACRO logró generar en los alumnos la necesidad y el reto para escribir cuentos empleando como recurso textual la descripción de personajes.

Palabras clave

Proyecto de escritura, situaciones MACRO, proceso de descripción, tipos de descripción

Introducción

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

Pero cuál debe ser el reto que debe enfrentar todo maestro respecto a la escritura, hasta dónde se puede llegar, o hasta dónde se debe llegar. Menciona Teberosky (1992, como se cita en Morales, 2023) que el término más pertinente es formar escribientes y no escritores, alude a que el reto es que todos los niños sean buenos escribientes, es decir, que puedan tener la posibilidad de usar la escritura en la producción de textos, lo que implica que desarrollen la capacidad para generar ideas, y que puedan ponerlas en palabras. Estas capacidades se construyen, pero sólo a partir de una enseñanza y un aprendizaje durante toda la escolaridad del niño.

Al inicio del ciclo escolar se aplicó un diagnóstico sobre producción de textos, los resultados obtenidos evidenciaron dificultades en los niños para describir personajes y lugares al escribir un cuento. Quedando de manifiesto que para describir no logran generar ideas, mucho menos incluirlas en palabras. Pero también que, no conocen recursos para describir, por lo que no pueden usarlos. Esta dificultad que muestran los alumnos no es culpa de ellos, porque la habilidad para poder hacerlo no se adquiere espontáneamente, sino que la responsabilidad también recae en el docente.

Al analizar lo que hace el maestro al trabajar una sesión centrada en describir trayectos, se evidencia la existencia de un problema didáctico, dado que el docente no plantea situaciones de escritura que generen la necesidad y el reto de escribir, ni de describir, pues nada más recurre a la simple indicación de que hagan una descripción, pero "bien hecha". Con esta simple intervención no se logrará que los alumnos puedan mejorar su forma de describir, o adquieran recursos y habilidades para hacerlo, es decir, en la clase no hay cosas que se enseñan, ni aspectos que se aprendan para lograr describir bien. Entonces, cómo intervenir para generar situaciones de escritura que logren en los niños la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para describir.

Al identificar los puntos centrales que muestran una serie de dificultades, tanto en los alumnos como en el docente, se llegó al planteamiento de las preguntas que orientaron

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

el desarrollo de la investigación, en donde a partir de ellas se logró diseñar una intervención que permitió que los alumnos adquirieran recursos y habilidades para poder describir mejor. A continuación, se presenta la pregunta general y las específicas.

Pregunta general:

¿Cómo la aplicación de ciclos didácticos para la producción de cuentos permite el desarrollo de conocimientos y habilidades para describir personajes en niños de 4° grado?

Pregunta específica:

¿Qué tipo de planteamiento de problemas MACRO-MICRO en la producción de textos permiten trabajar el proceso para describir personajes de cuentos?

Objetivo:

Analizar el tipo de planteamiento de problemas MACRO-MICRO que hace el docente al trabajar la producción de textos para identificar el proceso que se genera en la descripción de personajes de cuentos.

Revisión de la Literatura

Producir un texto implica llevar a cabo un proceso complejo y creativo en el que se transforma una idea inicial en un mensaje escrito coherente, claro y adecuado a un propósito y audiencia específicos. Este proceso requiere habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas (Arias, 2013). Implica, al mismo tiempo, seguir un proceso que guíe su elaboración, por lo que requiere poner en práctica habilidades textuales, es decir, formas para escribir, para organizar las ideas, para buscar las palabras que lo digan. Estas habilidades se adquieren analizando textos similares al que se va a escribir, buscando ideas, desarrollándolas, conociendo recursos lingüísticos. En SEP (2018, 2023), se hace hincapié sobre el proceso de la escritura de un texto, a partir de la planeación, la realización y la revisión, en el que, desde los primeros ciclos escolares se deben realizar.

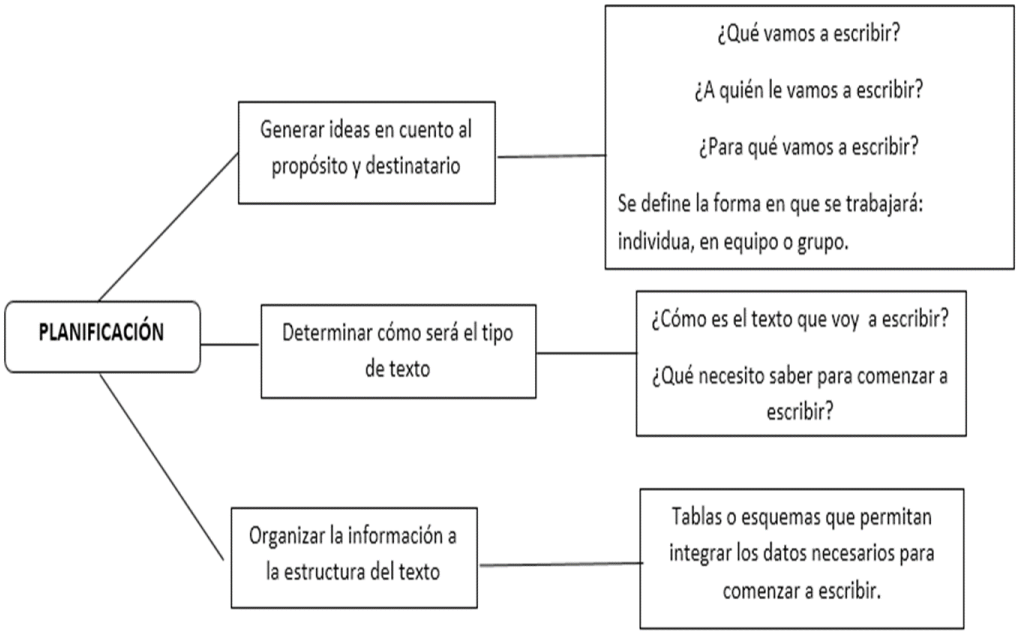
Al respecto, Cassany (1999) menciona en su libro Recetas para escribir, tres momentos:

Planificación: que consiste en tomar conciencia de lo que se quiere escribir, pues será la situación comunicativa en que se va intervenir. Del mismo modo se tiene que tomar en cuenta el propósito comunicativo del texto ¿Quién será el destinatario? ¿Para qué se va escribir? Y ¿Cómo se va escribir?

En la Figura 9.1, se presenta de manera esquemática lo que implica el momento de planear el escrito.

Figura 9.1

Planificación

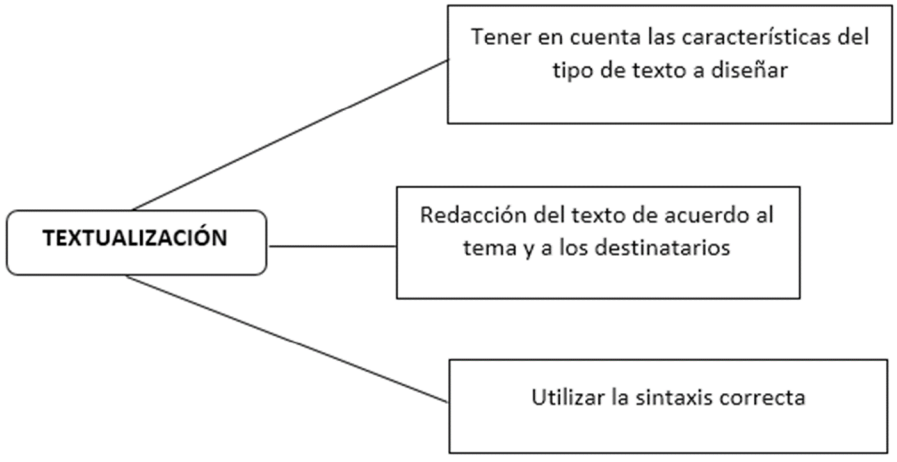


Fuente: Flores, 2018.

Textualización: aquí es donde se da la forma del texto partiendo de lo planificado, para ello se debe tomar en cuenta las características que conforman el tipo texto y, por otro lado, las partes que los componen con: apartados, párrafos, oraciones. En la Figura 9.2, se presenta de manera esquemática lo que implica el momento de textualizar el escrito.

Figura 9.2

Textualización



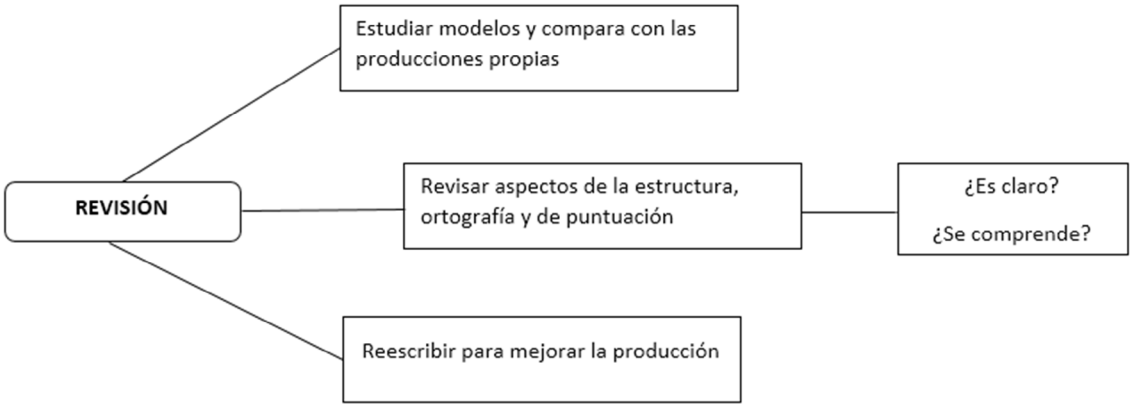
Fuente: Flores, 2018.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión: se evalúa el texto y cada uno de los elementos que lo conforman. De este modo se podrá mejorar la versión mediante la corrección. En la figura 3, se presenta de manera esquemática lo que implica el momento de revisar el escrito.

Figura 9.3

Revisión



Fuente: Flores, 2018.

Proyecto de escritura: momentos, fases y desarrollo.

La elaboración y aplicación de un proyecto grupal de escritura es una idea que intenta dar respuestas a los problemas que manifiestan los niños al producir un texto, y sobre todo a todas aquellas dificultades que enfrenta el maestro al momento de diseñar y aplicar estrategias didácticas para la enseñanza de la producción escrita. Es una propuesta de trabajo que se centra en una alternativa de "… escritura partiendo de un texto real en una situación comunicativa real" (Castedo, 1995, como se cita en Morales, et. al, 2021, p. 7).

Ciclos para la producción de textos

Plantear problemas MACRO-MICRO: Plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos, ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias. Los problemas micro se generan a partir de la situación macro, y hace referencia a unidades menores y precisas que forman parte de la construcción del texto o textos que resolverán la situación macro. Por ejemplo, trabajar la descripción de personas, lugares; la construcción de oraciones, tiempos verbales, frases adjetivas, signos de puntuación, construcción de párrafos, la estructura del texto, etc. (Castedo, 1995).

Precisar las unidades textuales o tipos de texto a trabajar: Para la solución de la situación problemática se requiere la construcción de un tipo de texto que es el más pertinente

por su trama y función comunicativa. A través de la lectura de textos de la misma naturaleza, los niños reflexionan y aprenden sus características, para así tener la condición de realizar actividades de escritura que se acerquen paulatinamente a su construcción. Todos los textos tienen una serie de componentes que los estructura como tales, que los diferencia y los asemeja entre sí. Estos componentes lingüísticos son contenidos a desarrollar con los niños, por ejemplo, la función o intencionalidad del lenguaje, la trama discursiva, la superestructura textual, los recursos de cohesión, puntuaciones, etc. (Castedo, 1995).

Selección de habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura: Para aprender a escribir es indispensable hacer intentos por interpretar y producir textos que permitan enfrentar y resolver problemas de comunicación a través de textos específicos. Se trata de que los niños comprendan los elementos que se requieren para escribir, pero que los comprendan a través de la acción y la reflexión sobre lo que producen. Es en el aula donde se deben generar situaciones comunicativas, para crear oportunidades de reflexión que permitan construir conocimiento sobre el sistema de escritura, y también se logre el desarrollo de habilidades textuales en los niños y avancen en la manera cómo producen textos escritos. (Castedo, 1995).

Fases de producción de textos: la planeación, textualización y revisión.

Generar situaciones donde los niños confronten sus ideas sobre los textos que escriben: Es necesario que los niños sometan a revisión, pongan en común sus textos, para que puedan confrontar sus ideas con otros niños, con modelos textuales y con el maestro. Todo esto para lograr transformar sus nociones, sus ideas, en otras más próximas a la convencionalidad de los textos. En este ciclo se propicia una explicitación de las ideas de los niños, donde se dé una confrontación entre pares y modelos textuales, para en consecuencia, transformar sus ideas y lograr mejorar sus textos, corregirlos (Castedo, 1995, como se cita en Morales, et. al, 2021).

Metodología

El desarrollo de la investigación fue de corte cualitativo, empleando como método la investigación acción, en donde se consideraron 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 aplicó una propuesta de mejora a partir de una hipótesis de acción (ver Tabla 1), centrada en el planteamiento de situaciones MACRO. Los sujetos de estudio fueron alumnos de 4° grado de una escuela primaria ubicada en un contexto rural, quienes mostraron en el diagnóstico aplicado, dificultades para describir personajes y lugares, así como desinterés hacia las actividades de escritura. Para el diseño del plan de acción, se tomaron como base las carencias didácticas mostradas por el docente al trabajar actividades para producir textos, sobre todo

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en el aspecto referido a que no presenta a los niños planteamientos de situaciones de escritura que logren la necesidad y el reto de escribir para darles alguna solución.

El desarrollo metodológico de la investigación se organizó en varios momentos. El primero, fue la aplicación de un diagnóstico de escritura a los alumnos, así como un diagnóstico didáctico de la docente a partir del análisis de registros de clases donde trabajó la producción de textos. Con base en los resultados del diagnóstico, se identificó la problemática y se plantearon las preguntas y objetivos de investigación, para posteriormente, enunciar las hipótesis de acción y diseñar la propuesta de mejora organizada en cuatro ciclos didácticos. Finalmente, se desarrolló una intervención didáctica por cada ciclo, de la que se elaboraron una serie de registros que fueron analizados para identificar los logros y dificultades. En la Tabla 9.1, se presentan los momentos del desarrollo metodológico.

Tabla 9.1

Desarrollo metodológico

Momentos	Acciones
Diagnóstico	- Elaboración y aplicación de instrumentos para diagnosticar la producción de textos en los alumnos. - Registro de sesiones del docente al trabajar la producción de textos.
Problematización y planteamiento de preguntas y objetivos	- Análisis de los resultados del diagnóstico para identificar problemáticas en la producción de textos y el trabajo didáctico del docente. - Enunciar las preguntas y objetivos de investigación.
Ciclos didácticos y planteamiento de las hipótesis de acción	- Con base en las preguntas de investigación organizar los ciclos didácticos a desarrollar para la producción de textos. - Enunciar las hipótesis de acción por cada objetivo de investigación.
PRIMER CICLO Plantear problema MACRO-MICRO	- Presentar la situación MICRO. - Lectura y análisis de la situación. - Identificar el reto de escritura. - Identificar el propósito de escritura. - Identificar el tipo de texto a escribir. - Pensar en los gustos del destinatario. - Reconocer la necesidad de describir personajes. - Asumir el reto de aprender a describir personajes.

SEGUNDO CICLO Precisar las unidades textuales o tipo de texto a trabajar	- Leer cuentos en voz alta. - Análisis de las descripciones mencionadas en los cuentos. - Identificación de dos tipos de descripciones: prosopográfica y etopéyica. - Tabla de recopilación de adjetivos mencionados en los cuentos.
TERCER CICLO Selección de habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura	- Proyección de imágenes (personajes de cuentos). - Galería de imágenes. - Proceso de descripción. - Programa multimedia interactivo.
CUARTO CICLO Fase de producción de texto Generar situaciones en donde los niños confronten sus ideas sobre lo que escriben	- Diseño de personaje. - Realización de la descripción - Análisis y confrontaciones de ideas entre los alumnos - Revisión de la descripción - Cuentos de los alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de la investigación se aplicaron cuatro ciclos didácticos, pero, para fines de este trabajo, nada más nos centramos en el primer ciclo y en la hipótesis de acción de la Tabla 9.2.

Tabla 9.2

Hipótesis de acción

Vinculada con el planteamiento de situaciones MACRO
Iniciar el desarrollo del proyecto de escritura planteando una situación de escritura MACRO en donde un grupo de lectores de cuentos (destinatarios) después de leerlos, expresan sus gustos y exigencias sobre la descripción de personajes, podrá generar una serie de retos en los alumnos para escribir cuentos que les exigirán la necesidad de resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos y desarrollar habilidades y estrategias para utilizar un proceso que les permita describir de manera prosopográfica y etopéyica a los personajes involucrados en la escritura de sus cuentos.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En el objetivo de investigación para el primer ciclo didáctico: plantear problemas MACRO-MICRO, se precisa el análisis del tipo de planteamiento MACRO que se hace al trabajar la producción de textos, para identificar qué proceso se genera en la descripción de perso-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

najes. Vamos a iniciar analizando el tipo de planteamiento MACRO que la docente realiza, los momentos en que lo hace y los logros obtenidos. Para ello, los hallazgos encontrados se presentan en la Tabla 9.3, para posteriormente, comentar con base en fragmentos de registro lo sucedido durante la intervención.

Tabla 9.3

Resultados del tipo de planteamiento MACRO y momentos de su desarrollo

Tipo de planteamiento: Situación de escritura (Se presenta al inicio de la intervención)	
Momentos	**Logros**
Presentación y análisis del recorte 1: el origen de la situación de escritura.	- Se contextualiza de dónde y cómo surge la situación de escritura. - Los alumnos muestran interés en el hecho y se les involucra en su análisis. - Se identifica una práctica de lectura de cuentos que surge por interés de niños de quinto grado. - Se identifican los destinatarios.
Presentación y análisis del recorte 2: mejores descripciones.	- Se identifica el origen de la problemática, por el hecho de que no les gustó el cuento, no encontraron lo que esperaban. - Se identifica que los niños, durante la lectura del cuento esperaban encontrar una descripción precisa de los personajes. Hay una exigencia que el cuento no cubre.
Presentación y análisis del recorte 3: Describir a los personajes para conocerlos.	- Se identifica el problema generado por la lectura del cuento. - Se entiende que lo que esperaban los niños con la lectura del cuento, era encontrar descripciones precisas de los personajes. - Se identifica el tipo de texto a escribir.
Presentación y análisis del recorte 4: Describir a los personajes para conocerlos.	- Se logra involucrar a los alumnos en la situación problema, se les hace partícipes al comprometerlos a darle solución con la escritura de un cuento para que sea leído por los niños de quinto grado. - Se genera un reto de escritura que surge de la situación MACRO planteada a los alumnos. - Se identifica que para resolver el problema se necesita escribir cuentos en donde se describa detalladamente la manera de ser de los personajes y sus características físicas. (Trabajar el proceso para describir personajes de manera prosopográfica y etopéyica). - Se genera un compromiso de los alumnos por aprender a describir personajes.

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó que el problema MACRO se planteó al inicio del proyecto de escritura y el tipo de planteamiento fue de una situación de escritura, como lo establece la hipótesis de acción. Es importante precisar que, una situación de escritura, según Morales (2023), es un hecho, un acontecimiento que se genera en un contexto donde se interrelacionan personas (en este caso el salón de clases de quinto grado), donde se involucra la lectura de algún tipo de texto (un cuento) que genera una problemática (a los niños de quinto no les gustó el cuento porque no describía a los personajes), que se resolverá al escribir un tipo de texto con ciertas características (descripción prosopográfica y etopéyica de personajes) y que su lectura ayudará a resolver el problema.

De acuerdo a lo que implica una situación de escritura, se encontró que sí corresponde a un planteamiento MACRO, pues, de acuerdo con Castedo (como se cita en Morales, et. al, 2021), "el problema MACRO genera la necesidad de resolver muchas cuestiones para arribar al fin" (p. 6). Y en este caso, la problemática identificada por los alumnos requirió, primero, de ensañarse a describir personajes, luego, la escritura de un cuento, para a partir de su lectura arribar al fin, es decir, resolver el problema. A continuación, vamos a presentar fragmentos de registro de cada uno de los recortes de la situación de escritura, para identificar los logros que se mencionan en la Tabla 9.3.

Recorte 1

La docente narra a los niños parte de la situación de escritura:

> Mo. La semana pasada mi hermana llegó muy contenta a la casa al salir de la escuela, porque el maestro les pidió que le dijeran a un hermano o hermana que debería ir a su grupo de quinto grado a leerles un cuento. Me dijo a mí y acepté la invitación.
>
> Ao. Y qué cuento les leyó maestro.
>
> Mo. Como no tuve tiempo de buscar un cuento, tomé uno de los que tenía a la mano. "La selva loca" se llamaba.
>
> Ao. También léanoslo a nosotros.
>
> Mo. Sí, se los voy a leer después. Entonces, cuando llegué al salón, todos los niños estaban muy emocionados y me preguntaban: - ¿Cómo se llama el cuento?
>
> –La selva loca, les respondí.

El planteamiento MACRO surge de una situación real de comunicación, de una práctica de lectura que genera un maestro de otra escuela al invitar a algún integrante de la familia a leer un cuento. Esta situación se lleva al grupo de cuarto grado para involucrar a los niños a que la analicen y de ahí surjan retos que permitan actuar sobre la escritura de un texto. Aquí se contextualiza en el salón una práctica social de lectura, porque se involucran personas

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

que entienden y practican la lectura de distintas maneras: el maestro que invita a alguien; los niños que tienen intereses lectores; la invitada tiene su visión de leer, y al reunirse estos puntos en el salón, se aprende de todos. Otro elemento importante es que hay destinatarios. Los alumnos escuchan con atención lo que se les plantea y se muestran interesados. Aquí rescatan el tipo de texto que está involucrado y los destinatarios concretos. En esta parte se da el siguiente diálogo:

> Ma: ¿Por qué creen que el maestro de los niños de quinto año invitó a un familiar de los niños a leerles un cuento?
>
> Ao. Porque a los niños les gustan los cuentos.
>
> Ao. También a nosotros, también invite a un familiar, maestra.
>
> Mo. ¿Por qué creen que los niños estaban emocionados?
>
> Aa. Les gustan los cuentos y se emocionaron por el título, la selva loca.

Al terminar de plantearles el segundo recorte de la situación, los alumnos expresaron sus opiniones al respecto, cuando la maestra les preguntó:

> Ma: ¿Por qué creen que no les haya gustado el cuento?
>
> Leire: Porque no entendieron lo que decían (la maestra lo escribe en el pintarrón)
>
> Ma: Neder ¿Por qué crees que no les haya gustado el cuento?
>
> Neder: Porque estaban confundidos.
>
> Ma: Alguien más, a ver Paloma…
>
> Paloma: Porque no trataba del título que decía.
>
> Yair: Porque tenían otra expectativa y se confundieron

Este fragmento de registro muestra que la intervención del docente no propicia un análisis de la situación, no se genera una discusión que permita entender por qué los alumnos a los que se les leyó el cuento actúan así y cuestionan. Lo que hace la maestra es simplemente preguntar, pero no genera análisis sobre lo que cuestiona. Hace la misma pregunta dos veces y se conforma con las opiniones de algunos alumnos, pero las opiniones se quedan ahí, sin retomarlas, sin generar diálogo.

Cuando el primer alumno dice <<porque no entendieron lo que decían>>, la maestra debió cuestionar al alumno ¿Por qué dices que no entendieron lo que decían? Y ¿Qué es lo que decían? Dando oportunidad a que el alumno expresara más su idea. Y después de ello pedir a los demás sus opiniones.

La maestra se conforma con la opinión, que no es clara, y decide repetir otra vez la misma pregunta con la que inició << ¿Por qué crees que no les haya gustado el cuento?>>, pero ahora se la dirige de manera directa a Neder, quien responde <<porque estaban confundidos>>, y sigue actuando de la misma forma, ahí deja la opinión, no genera diálogo sobre ella. A la maestra le faltó actuar después de cada opinión, cuestionando sobre ella. Por ejemplo: ¿Confundidos sobre qué? ¿Sí es cierto que estaban confundidos? ¿Por qué creen que estaban confundidos?

Después de la opinión de Neder, con la que no pasa nada, la maestra la ignora y decide continuar <<Alguien más, a ver Paloma>>, sigue con las preguntas directas, no permite que otros alumnos opinen. Esto ocasiona que, hasta este momento, no se haya llegado a comprender el por qué estaban confundidos los niños de 5° respecto al cuento. Otros se fueron con la idea del título y el desarrollo del cuento, que no tenían mucha relación.

Al comentarles el recorte tres de la situación, los alumnos se mostraron atentos ante lo planteado y reconocieron cuál era el problema que se desprendía de la situación con las respuestas que mencionaron; pues, ahora sí comprendieron el por qué durante la lectura del cuento, varios alumnos se mostraban confundidos. Los niños se adentraban poco a poco al contexto planteado. En el cuarto recorte se involucra a los alumnos del grupo en la situación problema al hacerlos partícipes de dar solución al conflicto que surgió, se les compromete en la producción escrita de un cuento, cuyos destinatarios serán los alumnos de 5to. grado. Aquí se genera un reto de escritura que se desprende del análisis de la situación problema. En donde para resolverlo, se tienen que desarrollar una serie de actividades para aprender a describir personajes, debido a que, en ese momento, los alumnos reconocen que no saben hacerlo, es decir, no tienen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo completamente. (Castedo, como se cita en Morales, et. al, 2021).

En el siguiente registro, se formaliza el reto de escritura y se les pregunta si están de acuerdo con el trabajo:

> Ma: Entonces niños ¿Qué podemos hacer para ayudar a los niños de quinto?
>
> Ao: Podemos escribirles cuentos que sí les gusten…
>
> Ma: Y ¿cómo deben ser esos cuentos para que les gusten?
>
> Aos: Porque a los niños de quinto les gusta que los cuentos digan cómo son los animales y si vamos a escribir cuentos para que los lean, hay que decir cómo son los animales para que sí les gusten.
>
> Ma: Para poder escribir cuentos para los niños de quinto, fíjense entonces que necesitamos trabajar mucho sobre la descripción de los personajes, porque si no a los niños de quinto, cuando los lean, no les van a gustar, por eso necesitamos hacer muchas actividades a lo largo de varias semanas para poder escribir un bonito cuento. ¿Ustedes sí podrían escribir cuentos en donde describan bien a los personajes? ¿Para después llevarlos a los niños de quinto año?
>
> Aa. Sí podemos, para eso vamos a trabajar mucho para describir muy bien a los animales.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La maestra cuestionó a los niños con la intención de confirmar si han entendido el reto y lo pueden asumir, por eso les pregunta <<¿Qué podemos hacer para ayudar a los niños de quinto?>> en donde las respuestas demuestran que han entendido la situación y se requiere actuar sobre ella, al decir <<Podemos escribirles cuentos que sí les gusten>>. Aquí los alumnos entendieron que el cuento que se les leyó a los niños de quinto no les gustó y lo que deben hacer es escribir cuentos que sí sean de su agrado. La docente sigue insistiendo para cerciorarse que hay claridad en qué características deben tener esos cuentos que requieren ser escritos, y pregunta <<Y ¿cómo deben ser esos cuentos para que les gusten?>>, se demuestra que entienden cómo se puede resolver la situación, pues, responden <<Porque a los niños de quinto les gusta que los cuentos digan cómo son los animales y si vamos a escribir cuentos para que los lean, hay que decir cómo son los animales para que sí les gusten>>

En seguida, la maestra indica que para poder escribir los cuentos se realizarán una serie de actividades por varias semanas. Les deja claro cuál es el propósito de realizar el cuento, en donde el aspecto central es lograr describir personajes, entendiendo que hay que trabajar para ello. El reto de escritura ya está formalizado, se comprende que hay que escribir un cuento para que otros niños lo lean (destinatario), y que, hay una exigencia a la que se tiene que poner atención (descripción), para lo cual se van a trabajar varias semanas. En este momento, quedan definidos varios elementos. Se identifica el tipo de texto a trabajar (cuento), y se precisa un recurso (la descripción), el cual generará contenidos a trabajar durante el desarrollo del proyecto de escritura. Lerner (2001) menciona que una vez definidas las prácticas sociales de escritura, es necesario explicitar los contenidos que van a estar involucrados, y sobre estos contenidos, los niños tienen nociones, pero será necesario que las resignifiquen para adquirir otras nuevas que les permitan resolver el reto de escritura.

Al analizar la forma como se planteó la situación problemática MACRO, se identifica que se cumple con el logro del objetivo de investigación, pues, los alumnos reconocieron la necesidad de resolver el problema a través de la escritura de un cuento, pero con la exigencia de realizar descripciones detalladas de los personajes para satisfacer el gusto de los niños de quinto año. El tipo de planteamiento fue una situación de escritura, que generó la necesidad de trabajar el proceso de describir personajes de manera prosopográfica y etopéyica.

Discusión

El para qué escribir, es uno de los aspectos más importantes que debe estar presente cuando se trabaja con los alumnos actividades para producir textos. Si no hay una intención cuando se escribe, se pierde su sentido comunicativo y social. Con base en los resultados ob-

tenidos en este estudio, se encontró que plantear problemas MACRO que se deriven de una situación de escritura, permitió que los alumnos le cobraran sentido a la producción de un cuento, en donde lograron escribir con una intención, preocupándose por resolver aspectos que les demandaba la problemática identificada. Al respecto, se coincide con los trabajos de Maco et al. (2013), cuando concluyen que, la escuela debe ofrecer a los niños oportunidades para producir textos con diversos propósitos y para destinatarios reales. Se encontró que, los sujetos de esta investigación, identificaron que sus escritos serían leídos por otros niños y que tendrían que cuidar que estuvieran presentes ciertas informaciones que los lectores exigían. En distintas investigaciones (Lerner, 1994; Kaufman, 1994; Nemirovsky, 2000), se coincide que uno de los aspectos que no debe perderse de vista en el diseño y desarrollo de proyectos de escritura, es el referido a que los textos que producen los niños deben surgir y responder a una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.

Conclusiones

El planeamiento de la situación MACRO que se presentó en este estudio, sí logró generar en los alumnos la necesidad de resolver un problema, se estableció un reto de escritura, que requirió de un producto final, en donde se utilizó como recurso central la descripción de personajes. Para enfrentar el reto no bastaba con los conocimientos y habilidades que poseían los alumnos, por lo que a lo largo de varias semanas se abordaron actividades para recuperar los conocimientos previos y a partir de ellos adquirir nuevos para llegar a la elaboración del producto final.

Durante su aplicación hubo algunos errores didácticos, en el planteamiento MACRO no se propiciaron espacios de diálogo que permitieran que los alumnos llegaran a una comprensión mejor de la problemática, pues, la maestra se conformaba con una respuesta que fuera correcta y a partir de ella validaba, y no se permitían más momentos de reflexión. Hizo falta que la maestra dejara que los alumnos opinaran acerca de las respuestas que exponían.

La implementación de situaciones MACRO de donde surgen las circunstancias MICRO, es una estrategia favorable para la intervención en el aula al presentarles a los alumnos contextos reales, lo que genera prácticas de escritura con fines comunicativos. Para los alumnos es más fácil razonar y percibir una situación real a una superficial, ya que esta segunda es difícil de relacionarse con un contexto para encontrar una posible resolución de la misma, así mismo los alumnos no presentan el mismo interés por ella.

Se concluye que, los elementos planteados en la hipótesis de acción se logran, en el sentido de que al presentar una situación comunicativa MACRO ubicada en un contexto comunicativo escolar, logró generar una serie de retos en los alumnos para escribir cuentos que

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

les exigirán la necesidad de resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos y desarrollar habilidades y estrategias para utilizar un proceso que les permitió describir de manera prosopográfica y etopéyica a los personajes involucrados en la escritura de sus cuentos. Sin embargo, una de las limitantes de este trabajo, es que únicamente da cuenta de una parte de una investigación más amplia, centrándose en el planteamiento de problemáticas MACRO, dejando a un lado, todo el proceso que se siguió para que los niños lograran describir personajes y llegar a la versión final del cuento escrito para los niños de quinto grado.

Al mismo tiempo, reconocemos que los resultados y alcances de este estudio no pueden ser generalizados, ya que una de sus limitantes, fue su implementación a un solo grupo de niños pertenecientes a una escuela ubicada en un contexto rural. Esto genera la pertinencia de extender la investigación a otros contextos y otros grupos de distintos grados y, al mismo tiempo, pensar en otras líneas de investigación, como plantear problemas MACRO referidos a otros contextos y a distintos campos formativos.

Referencias

Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Boletín de investigación y debate, 19, 33-46.

Cassany, D. (1999). Receta para escribir. Plaza Mayor.

Flores, A. (2018). Proyecto de escritura: momentos y reflexiones para el desarrollo de habilidades textuales a partir de la producción de textos narrativos en primer grado. (Informe de prácticas profesionales). Escuela Normal Rural "Gral. Matias Ramos Santos", Zacatecas.

Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Lectura y vida, 15(3), 1-18. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf

Lerner, D. (1994). ¿Es posible leer en la escuela? Lectura y vida, 17, (1), 5-24.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO.

Maco, E. C., y Contreras, E. J. (2013). Leer y escribir… más allá de la escuela. Horizonte de la Ciencia, 3 (4), 67-70. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879010/html/

Morales, L. A. (2023). El contexto y el texto. Monechtia Letl, (38), 7-15.

Morales, L. A., Orozco, M. I. I., y Montoya; J. L. (2021). Planteamiento de situaciones MACRO para escribir autobiografías: un proyecto de producción de textos en primer grado. COMIE.

Nemirovsky, M. (1999). Sobre el aprendizaje del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós.

SEP (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Autor.

SEP (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Autor.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 10. La inteligencia artificial en la formación de los futuros docentes

Alejandro Guadalupe Rincón Castillo
Cándida Marcela Rodríguez Chávez
Luis Alonso Castañeda Negrete

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.10

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar la estructura eficiente y eficaz de los prompts para facilitar las decisiones didácticas de los futuros docentes, de igual forma para explorar los principios éticos del docente para el uso de la IA generativa en la formación del profesorado. El método de investigación es documental. Encontrando como resultado dos tipos de prompts los que apoyan a la creación directa de los recursos y otro en que la Inteligencia artificial se convierte en un asistente para la creación de los materiales e insumos para ejercer la docencia. En el aspecto de la ética se encuentran como prioridades la capacitación y el reconocimiento de su uso.

Palabras clave

IA generativa, formación docente, ética en la IA, prompts

Introducción

En la actualidad el docente normalista se enfrenta a una serie de retos, inquietudes o reflexiones que como señala Romero (2020) en la actualidad,

> Se exige al docente enfrentarse a nuevos retos: entre ellos puedo destacar la diversificación cultural escolar, multiplicación de saberes y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en implementar estos desafíos debe comprenderse, primeramente, el sentido y las dificultades de formación de los docentes, el desafío de esta formación es impartir enseñanza en el mejoramiento de la calidad educativa (pág. 151)

De igual forma, se debe tener claridad que en este momento histórico se tienen como fuentes de información y conocimiento como internet, libros y la inteligencia artificial generativa (IAG) la cual modifica el proceso de enseñanza y de aprendizaje tal como señala Galíndez (2024) el tema de IA es fundamental para aprovechar sus bondades sin dejar de reconocer las áreas de oportunidad en el acceso a la tecnología y la formación docente.

Los antecedentes del presente estudio permiten reconocer que la educación normal en México se encuentra en estudio y aplicación no regulada de la IA generativa, de tal forma que dentro de las líneas de investigación que se pueden ir configurando se encuentran el uso de los prompts en las decisiones didácticas de los futuros docentes, la ética de su uso, realizar ajustes a los programas de estudio para incluir el uso de la IA, fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Lo cual genera una serie de inquietudes, retos y reflexiones acerca de cómo hacer uso de la IA generativa en el proceso de la formación de profesores, como lo son: ¿De qué manera se debe de estructurar un prompts para fortalecer el desarrollo de los saberes pedagógicos y didácticos de los futuros docentes?, ¿Cuáles son los principios éticos del docente y alumno para el uso de la IA generativa?, entre otras.

Lo anterior, con el propósito de ofrecer un acercamiento a la estructura eficiente y eficaz de los prompts para facilitar las decisiones didácticas de los futuros docentes, de igual forma para explorar los principios éticos del docente y alumno para el uso de la IA generativa en la formación del profesorado.

Revisión de la Literatura

La IA generativa a finales del año 2022 tuvo una irrupción en la educación a través de plataformas que son capaces de producir información por medio de lo existente, implicando lo que señala López (2024, citando a Pedró, 2017) “la transformación de la educación no

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas" (pág. 78). Así mismo, Rubio, et. al. (2024) consideran que las tecnologías poseen una presencia constante en todas las actividades por lo que se les deben de integrar e incluir en los procesos formativos, sobre todo en los saberes pedagógicos digitales como su uso para crear recursos, evaluar al alumno (Martínez, et. al., 2024)

Entre los antecedentes de investigación de la formación docente inicial y la IA generativa tenemos a Ayuso-del Puerto y Gutiérrez (2023) quienes sugieren la necesidad de revisar los planes docentes de los cursos para la incorporación del uso de la IA generativa en el proceso educativo de los futuros docentes, en ese sentido Goenechea y Valero-Franco (2024) consideran que la IA tendrá una influencia en todos los rasgos de egreso y se percibe la necesidad de formación de los docentes en ella.

Por otro lado, Pinargote, et. al. (2023) señalan como retos para la inclusión e incorporación de la IA, la infraestructura, la formación docente, el diseño de cursos, seguridad informática lo cual coincide con González y González (2024) acerca de la necesidad de priorizar la infraestructura y la capacitación docente para el uso de la IA.

Ossa y Willatt (2023) demuestran que la IA es eficiente en el proceso de retroalimentación a gran escala, al igual Villegas y Sepúlveda (2024) mencionan que la IA es herramienta efectiva para la redacción y lectura, pero es indispensable cuidar el plagio y establecer líneas para valorar el impacto de la IA en la creatividad, en esta última idea, Ocampo (2024) plantea que existe una preocupación de que los estudiantes ya no realicen sus actividades, al igual se reflexiona acerca de su incorporación de forma ética y en los procesos de investigación. Por último, Cuesta, et. al. (2024) indican la importancia de elaborar y reelaborar los prompts para la producción de textos.

Se puede observar la necesidad de construir la estructura más eficiente y eficaz para el prompts en el desarrollo de los saberes pedagógicos y didácticos, de igual forma explorar las primeras reflexiones acerca del uso ético de la IA generativa en el contexto de la formación de profesores.

En ese sentido el objetivo del trabajo se centra en: proponer los modelos de estructura de los prompts educativos más eficientes y eficaces en la formación inicial de profesores y generar las primeras reflexiones acerca del uso ético de la IA generativa en la formación inicial de docentes.

Metodología

La investigación busca ir construyendo la mejor estructura del prompts para las decisiones pedagógicas y didácticas, así como determinar el uso ético de la IA en la formación de profesores. En esta idea se considera que la investigación documental es un método que permite la generación de nuevos conocimientos (Arias, 2023), como primera fase se identificaron las palabras claves: prompts y estructura, posterior a ello se realizó una búsqueda y selección de documentos considerando que estos ofrecieran un modelo para el diseño de prompts educativos, lo cual se concretó en la selección de tres documentos base y con ello proponer la estructura más eficiente y eficaz de loa prompts. En el caso del uso ético de la IA en la formación de profesores, se ejecutó la búsqueda considerando las palabras claves: ética de la IA y docentes, para lo cual se consideraron documentos rectores de educación superior acerca del uso ético de la IA generativa, encontrando los avances más significativos en el ITESM. Para dar certeza de validez a la elección de los documentos se empleó el uso de la triangulación de investigadores a través de las diferentes perspectivas, experiencias para interpretar de mejor forma la información seleccionada y analizada.

Resultados

Entre los resultados acerca de las prompts y su estructura se tiene que de acuerdo con Morales (2023) los prompts son frases o preguntas que permiten orientar las respuestas, considerando que la calidad del prompts es la eficacia de su respuesta, para lo cual en el ámbito educativo se encuentran dos modelos para el diseño de prompts:

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 10.1

Comparación de modelos para diseñar prompts educativos

Modelo de la Universidad de Burgos	Modelo propuesto por Juan José Haro
Definir tarea o actividad Escriba para qué tarea relacionada con su docencia o con el aprendizaje de sus estudiantes empleará la IAG en que usted haya elegido (ChatGPT, Bard, Bing, etc.). Elegir la acción Escribe el verbo asociado a la acción y tarea que quiere que la IAG ejecute: • Explica, define, elabora, enlista, evalúa, analiza, reelabora, corrige, simula, ejemplifica. Situar la acción Escriba los aspectos concretos, conceptuales, productos o contenidos relacionados con la acción y tarea: • Concepto(s), estrategia(s), propuestas(s), instrumentos(s) de evaluación y planificación. Proveer de contexto Escriba aquellos elementos de la tarea que sean lo más específicos para que la IAG ejecute la acción y la situación. Nivel educativo, modalidad, asignatura, disciplina, temática, lenguaje, rasgos culturales y escolares, enfoques y perspectivas y formato. Crear conversación De acuerdo a lo difícil del tema se puede hacer un prompt o una cadena de prompts.	El llamado modelo R-I-T-A (Rol y contexto, Información, Tarea, Adaptabilidad), fue desarrollado para las actividades educativas. Rol y contexto: en esta fase se define el papel de la IA, con sus conocimientos, habilidades, experiencias y formación, por ejemplo: docente, investigador, etc. En cuanto al contexto se deben de señalar dónde se desarrollará la actividad y las especificaciones necesarias, por ejemplo: edad, asignatura y características del grupo. Información: en este modelo la IA es la que cuestiona al usuario la información necesaria para realizar la tarea, el prompt contiene las preguntas para comprender de mejor manera el propósito, entorno, etc. Tarea: con los datos recuperados, la IA efectúa la tarea, contemplando la información proporcionada por el usuario. Las tareas pueden ser: planificaciones, resúmenes, análisis de información, etc. Adaptabilidad: la IA puede hacer preguntas adicionales de acuerdo a la actividad, para lo cual es necesario añadir la posibilidad de que la IA pregunte lo que considere necesario.

Fuente: Elaborada con base a la información de la Universidad de Burgos (2024) y Haro (2024).

Ambos modelos son similares en la estructura, buscan especificar el contexto, consideran construir una conversación con la IA, establecen la información que buscan, la diferencias radican en que el modelo de la Universidad de Burgos comienza de la idea de definir qué se va a hacer, mientras que R I T A (Haro, 2024) establece el rol desde el cual se solicita la respuesta, cabe mencionar que el primer modelo (Universidad de Burgos) es de carácter genérico, mientras que el segundo se especializa en GPT Úrsula, para generar instrucciones concretas en las actividades educativas, las cuales posteriormente se pegan en Chat GPT, donde se puede iniciar con un aprendizaje personalizado.

En la idea de precisar el uso de los prompts en la educación y sus posibilidades de uso se tienen las ideas de Gómez y García (2023) quienes sugieren que la IA Generativa en la docencia es útil para: la planeación didáctica, diseño de materiales didácticos, resumen de temarios, creación de pruebas y evaluaciones, retroalimentación y comunicación con los estudiantes, resumen y consulta de documentos.

En ese sentido, se pueden ejemplificar los prompts como se muestra a continuación:

Tabla 10.2

Ejemplos de prompts

Universidad de Burgos	Juan José Haro	Universitat Oberta de Catalunya
Elabora una tabla de evaluación para la tarea en la que los estudiantes deben redactar una reseña sobre un libro en el curso de literatura. La tabla debe incluir criterios tales como análisis de trama, desarrollo de personajes y estilo narrativo, además del empleo de citas y ejemplos específicos, con un valor total de 100 puntos. Evalúa la coherencia, originalidad, análisis crítico y calidad de redacción. La actividad se lleva a cabo en un nivel educativo superior, en modalidad semipresencial, enfocada en literatura contemporánea con un lenguaje académico-litera¬rio y respeto a las normas de escritura, así como una perspectiva crítico-analítica.	Rol y contexto de la IA: Eres un profesor experto en crear actividades que fomentan la participación y el aprendizaje activo. Tienes habilidades en el diseño de actividades pedagógicas diversificadas que involucran a los estudiantes de manera dinámica y colaborativa. Además, sabes cómo adaptar estas actividades a diferentes niveles educativos y contextos.	Crea una infografía sobre el tema [nombre del tema]. Selecciona el contenido identificando los aspectos más importantes. Crea una estructura clara, organiza la información de forma lógica. Utiliza títulos y subtítulos para agrupar la información relacionada y sigue una progresión coherente que ayude a los lectores a comprender la información de forma eficaz
	Información: 1. Pregúntame el curso que hacen los alumnos. NO digas nada más y espera mi respuesta. 2. Cuando te haya respondido, pregúntame el saber y el criterio de evaluación que quiero trabajar. NO digas nada más y espera mi respuesta. 3. Cuando te haya respondido, pregúntame la duración que tendrá la actividad. NO digas nada más y espera mi respuesta. 4. Pregúntame cualquier otro aspecto que consideres relevante. NO digas nada más y espera mi respuesta.	

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

	Adaptabilidad: ¿Qué información adicional necesitas para llevar a cabo la tarea? Haz preguntas específicas.	
	Tarea: Con la información obtenida, elabora 5 actividades con una breve descripción de cada una, que promuevan el aprendizaje activo y la participación utilizando diversas técnicas. Diseña algunas actividades más clásicas y otras más creativas y ordénalas en este sentido. Cuando el usuario haya elegido una, desarróllala, incluyendo toda la información necesaria para llevarla a cabo	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se toma la información de forma textual de la Universidad de Burgos (2024), Haro (2024) y UOC (2024), debido a la ejemplificación de los prompts ante la IA generativa y el resultado que ofrece.

Como se puede observar el prompts como lo señala Morales (2023) deben ser claros, precisos, concisos y sobre todo evitar ambigüedades. De igual manera, para el caso de formación de docentes los modelos propuestos por la Universidad de Burgos (2024) y UOC (2024) tienen la intención crear insumos específicos como apoyo a la práctica educativa, mientras que el modelo RITA ayuda al docente normalista para guiar y apoyar a los futuros profesores a construir los recursos, instrumentos o insumos para la intervención pedagógica.

En cuanto a la búsqueda de los aspectos éticos en el uso de la IA, existen avances propuestos por el ITESM (2024) plantea las acciones no éticas en el uso de la IA de los docentes y alumnos, en las cuales se menciona el plagio, falsear conocimientos y habilidades, falsificar documentos, alterar la realidad y propagar sesgos.

La IA no aparece de forma específica en la malla curricular en los nacional y en el estado de Zacatecas, de tal forma que para comenzar la inserción e integración en su uso y de forma ética se puede comenzar con apoyo de las ideas de ITESM (2024) que los docentes deben conocer las herramientas de IA, capacitarse en su uso y que se busque que contribuya al aprendizaje, declarar de forma explícita y clara en su uso, potencializar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Discusión

La presente investigación retomando a Ocampo (2024) quien señala la importancia de incorporar la IA generativa de forma ética, en la investigación documental encontramos los primeros hallazgos para transitar hacia ello, partiendo de la idea que los docentes se deben actualizar y capacitar en el uso de la IA para potencializar en los futuros docentes la capacidad de la selección y validez de las respuestas generadas por la IA.

De igual forma, al analizar los resultados de la investigación documental se observa que el modelo RITA con apoyo de GPT Úrsula contribuye a incorporar el uso de la IA generativa como lo prevé Ayuso-del Puerto y Gutiérrez (2023), a su vez se puede emplear como un recurso eficiente en el diseño y retroalimentación de las actividades educativas ya que Ossa y Willatt (2023) demostraron que la IA es eficiente en los procesos de retroalimentación.

Cuesta, González y Pujolá (2024) establecen que es importante la elaboración y reelaboración de los prompts en los procesos de escritura, con esta investigación se puede ir demostrando que para la elaboración es necesario que los prompts sean claros, precisos, concisos y sobre todo evitar ambigüedades (Morales, 2023)

Conclusiones

Para concluir, se puede puntualizar que la estructura de los prompts para el sector educativo debe poseer al menos la acción, tema, contexto, aunque Morales (2023) sugiere que sea tema, estilo, tono, contexto e información de contexto; y modelo RITA cuando se busca la asistencia de la IA en la creación del material, recurso o insumo, de igual forma es el modelo que permite al alumno ir tomando las decisiones didácticas.

La forma en que se deben de estructurar los prompts para el desarrollo de las decisiones pedagógicas y didácticas de los futuros docentes en estos momentos debe ser por medio del modelo RITA, contemplando que deben ser claros, precisos, concisos y con la posibilidad de generar una conversación para definir y delimitar de mejor forma la actividad educativa. La ética en la educación normal debe partir de la actualización docente, el reconocimiento del uso de la IA y sobre todo desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo en el uso de la IA generativa.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Arias Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 31(22), 9-28.https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrjbWRTqzpnP_QL.qvD8Qt.;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1733107796/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f9489470.pdf/RK=2/RS=.4.k4PB_N8_fRHsfalwsFB2ufvs-

Ayuso del Puerto, D., y Gutiérrez Esteban, P. (2023). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 347-358. https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/html/

Cuesta García, A., González Argüello, V., y Pujolá Font, J. T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial Generativa en la formación inicial de maestros. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 18(36), 80-106. https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/569/517

Galíndez Pérez, J. L. (2024). Retos y desafíos en el uso de la inteligencia artificial (IA) y el metaverso en el entorno pedagógico en Venezuela. Perspectivas, 12(23), 80-93. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhRy.uYzpnDAIAzgvD8Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1733089454/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f9360986.pdf/RK=2/RS=RE5NdGNKCoBNIXebagZl84ia41M-

Goenechea Permisán, C., y Valero Franco, C. (2024). Educación e Inteligencia Artificial: Un Análisis desde la Perspectiva de los Docentes en Formación. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(2), 33-50. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2024_22_2_002

Gómez Cardosa, D., y Garcia-Brustenga, G. (2023). ¿Cómo preguntar a la IA? Prompts de utilidad para el profesorado para utilizar IA generativa. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147885/2/Manual%20IA_PROMTS_CAS.pdf

González Gutiérrez, F. L., y González Gutiérrez, S. G. (2023). Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 8610-8623. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9488/14066

Haro Olle, J. J. (2024). Estructura Prompts, modelo RITA. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/inteligencia_artificial/modelo_rita.html

ITESM. (2024). Lineamientos éticos para el uso de la inteligencia artificial. ITESM

López Martín, R. (2024). Retos de futuro en la formación del magisterio: una mirada pedagógica. Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (20), 69-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9250486

Martínez-España, R., Muñoz-Ortega, A., Cantabella, M. y Ayuso, B. (2024). Diseño de acciones formativas para mejorar las competencias digitales del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(1), 117-133. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.575071

Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. https://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/1348/1/Explorando%20el%20potencial%20de%20Chat%20GPT-%20Una%20clasificacio%cc%81n%20de%20Prompts%20efectivos%20para%20la%20ensen%cc%83anza.pdf

Ocampo, Martínez, F. A. (2024). Escritura en tiempos de la inteligencia artificial: desafíos para el docente de Educación Normal. DIDAC, (84), 21-29. https://didac.ibero.mx/index.php/didac/article/view/209/358

Ossa, Cornejo, C., y Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente. European journal of education and psychology, 16(2), 5.

Pinagorte Castro, M. A., Solorzano, Ortega C. V., Ruilova Alvarado, N. A., y Bulgarín Sánchez, R. M. (2023). Inteligencia artificial en el contexto de la formación docente. RECIAMUC, 7(4), 153-161. https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1266/2007

Romero González N. (2020). Formación docente en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación ante los retos educativos actuales. Revista Ciencias de la Educación, 30(56), 149-172. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/55/art07.pdf

Rubio García, S., Balda Macías, M. A., y Muñoz Mendoza, D. (2024). Influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Retos y Potencialidades en la Educación Superior. Revista San Gregorio, 1(57), 170-185. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n57/2528-7907-rsan-1-57-00170.pdf

Universidad de Burgos (18 de noviembre de 2024). Prompts. https://www2.ubu.es/docenc_ia/es/modelo-para-el-diseno-de-prompts-educativos

Villegas Dianta, A., y Sepúlveda Irribarra, C. (2024). Creación de cuentos digitales con apoyo de Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (37), e13-e13. https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/2960/1899

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 11. Ilustrando el Conocimiento: El Cómic como Herramienta para la Educación Ambiental en la Formación de Docentes de Educación Primaria

Armando Rafael Castro Sánchez
Malibé Aguiar Pérpuli
Julia Graciela Arce Mayoral

Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.11

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir cómo el cómic puede servir como herramienta para la educación ambiental en la formación docente. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo y descriptivo que utilizó etnografía digital y análisis de datos mediante Atlas.ti. Se examinaron cómics creados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz, en Loreto, B.C.S., México, durante el curso de Ciencias Naturales. Su Aprendizaje y Enseñanza 2023. Los resultados indican que el cómic es una herramienta efectiva para promover la educación ambiental en este contexto educativo.

Palabras clave

Cómic, educación ambiental, educación, docente en formación

Introducción

La educación ambiental a nivel mundial se presenta como una necesidad apremiante ante la creciente crisis ambiental que enfrenta la población, donde la biodiversidad y los recursos naturales, se enfrentan a desafíos significativos como la deforestación, la contaminación y la pérdida de hábitats. La justificación científica de fortalecer la educación ambiental radica en que una ciudadanía informada y consciente es vital para la promoción de prácticas sostenibles y la conservación del medio ambiente. Según UNESCO (2017) la educación ambiental es esencial para el desarrollo sostenible, ya que fomenta una comprensión crítica de las interrelaciones entre el ser humano y la naturaleza (p. 15). De esta manera, formar agentes de cambio que cuenten con el conocimiento necesario contribuye a la mitigación de los problemas ambientales actuales.

El estado actual de la investigación sobre educación ambiental en México ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Diversos estudios han abordado la necesidad de implantar programas educativos que integren el cuidado del medio ambiente en todos los niveles escolares. Por ejemplo, Gómez y Fernández (2020) destacan que las políticas educativas en México han comenzado a incorporar la educación ambiental, aunque aún persisten desafíos en su implementación efectiva en el aula (p. 45). Esto coincide con los hallazgos de Rojas y Medina (2019), quienes identificaron que la formación docente es clave para el éxito de estas iniciativas, ya que muchos educadores carecen de la preparación adecuada para abordar temas ambientales de manera efectiva (p. 30). La literatura sugiere que el uso de metodologías innovadoras, como la aplicación de cómics, puede facilitar el aprendizaje y la sensibilización en torno a la educación ambiental (Sánchez et al., 2021, p. 60).

Considerando lo anterior, este tiene como objetivo describir cómo el cómic puede ser utilizado como herramienta pedagógica en la educación ambiental en la formación de docentes en formación. Con base en la revisión de la literatura actual, se propone que la utilización de este recurso visual y narrativo no solo estimula el interés de los futuros maestros, sino que también les proporciona herramientas para comunicar de manera efectiva conceptos ambientales. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿puede ser utilizado el cómic como herramienta pedagógica en la educación ambiental en la formación de docentes en formación?

Revisión de la literatura

La educación debe considerarse un medio fundamental para desarrollar tanto la conciencia individual como la colectiva, integrando diversas perspectivas educativas que fomenten el progreso humano y la sostenibilidad. En el contexto de los desafíos ambientales actuales, es

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

crucial que la educación promueva una comprensión profunda de las relaciones entre los seres humanos y su entorno. Ya que la "familiaridad con las ideas científicas fundamentales es tan necesaria para desenvolverse en la sociedad de nuestros días como lo es la familiaridad de los números" (Harlen, 1989, p. 16). Esto implica no solo analizar cómo funciona el medio ambiente, sino también establecer objetivos realistas y alcanzables para su conservación y protección. Un enfoque educativo orientado hacia la sostenibilidad capacita a las personas con el conocimiento necesario y las motiva a adoptar comportamientos responsables en la preservación del planeta. De acuerdo con Fourez (1997), se debe tener la capacidad de hacer uso de conceptos científicos e integrar valores y saberes, tomando decisiones responsables en la vida corriente (p. 25).

Desde la instauración de la primera alianza formal entre las ciencias humanas y las ciencias ambientales en la Carta de Belgrado, se ha enfatizado la necesidad de establecer una nueva ética global que contemple las características de una educación ambiental efectiva. Este enfoque ha llevado a que numerosos estudios de índole política, académica y científica resalten su importancia

(ONU, 2015; Simmons, 2012; González Gaudiano, Meira-Cartea, Martínez-Fernández, 2015; Macías-Zambrano, 2024), haciendo énfasis en el papel vital de los maestros de primaria (Vargas, 2024; Ortiz y Delgado, 2023). Para alcanzar estos objetivos, los docentes deben no solo estar actualizados en conocimientos científicos, técnicos y culturales, sino también dominar y aplicar diversas herramientas pedagógicas que faciliten el aprendizaje significativo. Como mediadores, los educadores deben integrar el saber científico con el desarrollo de habilidades específicas, promoviendo un entorno de aprendizaje activo y participativo.

En lo que respecta a la educación primaria, esta es una etapa crucial del sistema educativo que atiende el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños de 6 a 12 años. Su objetivo es proporcionar una base sólida en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias y estudios sociales, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y el pensamiento crítico. La educación ambiental se integra en este currículo, promoviendo la conciencia ecológica y la conservación del entorno mediante actividades prácticas y proyectos interdisciplinarios. Así, la educación primaria no solo forma a los estudiantes académicamente, sino que también los prepara para ser ciudadanos responsables y agentes de cambio positivo en la sociedad y el medio ambiente. La Nueva Escuela Mexicana vislumbra una nueva ciudadanía en la que prevalezcan, entre otros, el principio del cuidado al medio ambiente (SEP, 2022a).

Las instituciones juegan un papel clave al acercar a las personas a hábitos y comportamientos más alineados con los principios y normas que han asimilado. Fomentar la sociedad ambiental está intrínsecamente relacionado con ciertos valores, ya que el desafío ambiental es un problema que exige soluciones que impliquen una reorientación sostenible de las prácticas y costumbres, enfocándose en la búsqueda de respuestas éticas y técnico-científicas (SEP, 2022b). En este contexto, la educación se presenta como una herramienta que proporciona a los aprendices las bases necesarias para orientarse de manera racional y autónoma en situaciones conflictivas. Es por esta razón que el egresado de la LEP ha de ser un profesional que desarrolla el pensamiento reflexivo, actúa desde el respeto y la preocupación por el bien común, es consciente de la urgente necesidad de cuidado de la naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental, de tal forma que comprende las necesidades actuales para desarrollar dicha conciencia (SEP, 2022b).

Así mismo, es fundamental reconocer los métodos educativos utilizados, ya que estos influyen significativamente en la formación del individuo. Anda (2005) sostiene que son los métodos mediante los cuales una sociedad preserva sus conocimientos, cultura y valores, afectando aspectos físicos, mentales, emocionales, morales y sociales de las personas (p. 57). Es por ello que el docente, al enseñar, debe considerar: un buen tema; identificar aspectos a aprender; elaborar un conjunto de explicaciones usando representaciones apropiadas; propiciar la comprensión; seleccionar actividades que provean oportunidad a los estudiantes de aprender el concepto identificado (Harlen, 1996; Osborne y Simon, 1996, citado en Barriga et al., 2009, p. 256). Donde los docentes no solo deben centrarse en la multiplicidad de herramientas que permiten trabajar con imágenes, sonidos o multimedia, sino también en diversidad de escenarios de comunicación que se han creado para la enseñanza (Cabero y Llorente, 2015, p. 186). Donde los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) puedan fortalecer y potenciar el pensamiento crítico, orientando así al campo formativo de conocimiento del mundo natural y social, fortaleciendo las prácticas de cuidado de la vida y el medio ambiente. (SEP, 2022c, p. 5).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el cómic se considera un medio de comunicación eficaz para contribuir en la educación ambiental en la formación de docentes en formación, dado que combina texto, imágenes, cartuchos, onomatopeyas y globos de diálogo para narrar una historia a través de una secuencia de viñetas. Se identifican con otros tipos de textos por su carácter narrativo, integración de elementos verbales e icónicos, uso de códigos, convenciones y su finalidad distractora (Ayala et al., 2023, p. 3). Así mismo se puede definir como un recurso que, en sus inicios se utilizaba para presentar aventuras y relatos de superhéroes, el cual comenzó a reflejar la realidad social (Aparici, 2010).Y con el paso tiempo dejó de ser

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

exclusivos de estos temas, a lo que Vilches (2014) atribuye es a su maduración, donde dejó de enfocarse únicamente en el entrenamiento infantil, y con ello dando lugar a cualquier historia conocida y producida por todo el mundo (p.10).

En la actualidad se sabe que el cómic es más que un medio de entrenamiento (Mayor, 2016, p.13). Ya que los personajes, escenarios y los textos permiten que se exprese cualquier ideología, permitiendo entender de una manera más sencilla algunos aspectos de la vida (Aparici, 2010). Por otra parte, los cómics dejaron de consumirse únicamente en impresión, sino que, estos junto la evolución de la TIC´S, pasaron a Internet y a distribuirse de manera digital. Por lo que Vilches (2016) nombra este formato como cómic digital, precisamente porque es realizado con herramientas analógicas o digitales, mismo que puede ser descargado desde una página web o una aplicación para móviles.

Metodología

Esta investigación se efectuó bajo el enfoque cualitativo y descriptivo, considerando a los autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) quienes indican que, "los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 108). Ya que se considera que, el cómic se puede ser utilizado eficazmente como una herramienta pedagógica que enriquece la educación ambiental en la capacitación de docentes en formación. Como lo indica Niño (2011) al aludir que, "el propósito es describir la realidad del objeto de estudio, un aspecto de ella, sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis" (p. 34).

Dado que esta investigación se alinea con las características mencionadas, se optó por el método de etnografía digital, el cual se centra en la observación del fenómeno en su contexto natural para su posterior análisis. En este sentido, el ciberespacio, al proporcionar una imagen mediada por la tecnología, busca generar implicaciones sociales (Hine, 2011, p. 143). Además, la integración de tecnologías y medios digitales permite que los participantes interactúen de manera efectiva (Pink et al., 2016, p. 25) y facilita la reconstrucción de teorías y esquemas que se adaptan a la cultura y organización de los grupos sociales y comunidades en sus respectivos contextos (Niño, 2011, p. 36). En el ámbito de los estudios etnográficos, el proceso investigativo es flexible y no se ajusta a un "esquema" rígido (Bernal, 2010, p. 88). Por ello, en esta investigación se adaptaron las estrategias para utilizar los datos visuales, siguiendo a Flick (2014), quien apunta que en este tipo de estudios no se requiere un guion de observación. Ya que la información de cada participante se puede capturar a través de

métodos visuales, como fotografías y videos, que se utilizan como datos visuales, incluyendo producciones generadas por los propios miembros del campo (Flick, 2014). En este estudio, los cómics se destacan por haber sido elaborados por docentes en formación en plataformas de creación de cómics en internet, lo que incluye elementos mencionados por el autor.

Se recolectaron 33 capturas de pantalla de viñetas correspondientes a 10 cómics sobre la enseñanza de la educación ambiental. Estos cómics fueron elaborados por alumnos de un grupo de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal de Loreto, Baja California Sur, y se descargaron en formato digital desde diversas páginas gratuitas en internet. Para validar el instrumento, las capturas de pantalla de los cómics fueron evaluadas por tres expertos académicos, quienes revisaron y analizaron el contenido. Esta validación se basa en las reflexiones y el consenso entre los evaluadores sobre lo que resulta efectivo en el campo (Flick, 2014, p. 40). Posteriormente, se procesó la información en el programa Atlas.ti, donde se identificaron las posibles categorías del estudio, que se presentan en la Tabla 11. A través de la nube de palabras y el análisis de frecuencia del programa, se buscó alcanzar la saturación de datos. Al llegar a la captura de pantalla 10, se observó que muchas categorías eran repetidas y otras irrelevantes. Por ello, se decidió capturar fragmentos de un cómic adicional para corroborar estos hallazgos, cesando así la aplicación del instrumento, ya que, según Neuman (2009, citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), la saturación se alcanza cuando ya no se encuentra información nueva. Con esto, la investigación concluye con una triangulación de los datos observados, contrastándolos con la teoría y finalizando con la interpretación de los resultados.

Tabla 11.1

Categorías preliminares y categorías emergentes

Sujetos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Documentos
27 docentes en formación en la Licenciatura de Educación Primaria (LEP).	Educación Ambiental.	1. Conocimientos sobre el MA. 2. Actitudes hacía el MA. 3. Valores sobre el MA.	1. 10 cómics. 2. 33 capturas de pantalla.

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

Una vez que el alumno crea el cómic en medios digitales, el profesor realiza capturas pantallas de las viñetas para analizar la narración y examinar cómo articuló sus ideas a través de las imágenes, tal como se identificar en algunos ejemplos a continuación:

Figura 11.1

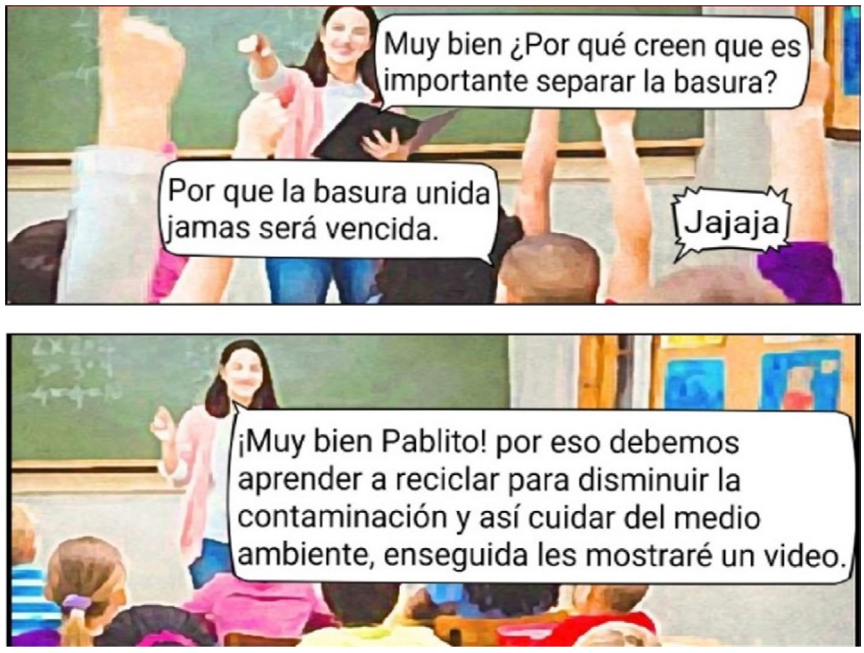
Viñetas sobre el Tema de Soluciones a Problemas Ambientales

Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

En la Figura 11.1 los alumnos de cuarto grado observan un video sobre el entorno local, buscando identificar problemas en el ecosistema. La maestra guía la discusión sobre soluciones posibles, que incluyen la colocación de contenedores de reciclaje y la siembra de árboles. Este enfoque de aprendizaje visual y activo permite a los estudiantes reflexionar sobre su entorno y cómo pueden contribuir a su conservación.

Figura 11.2

Viñetas del Cómic sobre la Separación de Basura



Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

En la Figura 11.2 se puede observar en las viñetas que, la maestra plantea una pregunta sobre la importancia de separar la basura, a lo que un alumno responde con humor. Posteriormente, la maestra enfatiza la necesidad de reciclar para reducir la contaminación ambiental. Esta dinámica resalta cómo la educación puede integrar el humor y la participación activa de los estudiantes para tratar temas serios como la contaminación.

Figura 11.3

Viñetas sobre Conocimiento de los Ecosistemas

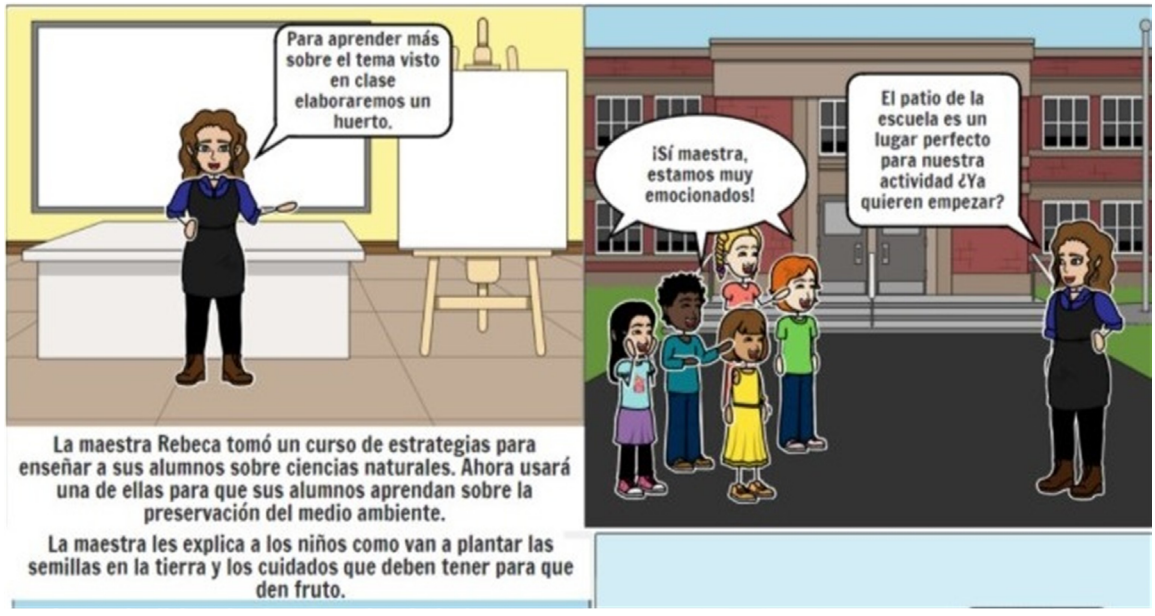
Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En la Figura 11.3 se aborda la temática de la educación ambiental en las aulas, enfatizando la necesidad de combatir la contaminación. La maestra explica el concepto de ecosistema, promoviendo el diálogo y el interés entre los estudiantes. Al definir un ecosistema y su importancia, se establece un marco teórico que es crucial para que los alumnos comprendan las interacciones entre los seres vivos y su entorno.

Figura 11.4

Viñetas sobre Prácticas de Educación Ambiental



Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

En la Figura 11.4 se idéntica que la profesora ha tomado un curso de estrategias para enseñar ciencias naturales. Esto resalta la importancia de la formación continua para los educadores y su papel en la enseñanza efectiva de la educación ambiental. Donde la actividad del huerto es una forma de aprendizaje práctico que promueve la interacción de los estudiantes con su entorno. Esto no solo fortalece el conocimiento sobre el medio ambiente, sino que también fomenta habilidades de trabajo en equipo y responsabilidad. La reacción de los alumnos muestra su entusiasmo por participar en la actividad. Esto refleja cómo un enfoque dinámico y participativo puede motivar a los estudiantes, haciéndolos más receptivos al aprendizaje, creando conciencia sobre prácticas sostenibles desde una edad temprana.

Figura 11.5

Viñetas de una didáctica para la preservación del medio ambiente

Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

En la Figura 11.5 en esta serie de viñetas se observa un diálogo entre profesores que refleja un enfoque innovador en la educación ambiental. El profesor le pregunta a su compañera qué puede hacer para ganar la atención de los alumnos. La profesora responde que tiene una solución, le propone hacer uso de un CD interactivo que incluye actividades sobre la preservación del medio ambiente. Esta interacción ilustra la importancia de utilizar recursos tecnológicos en la educación para fomentar el interés y la comprensión de temas ambientales entre los estudiantes.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 11.6

Viñetas de Cuentacuentos sobre Biodiversidad

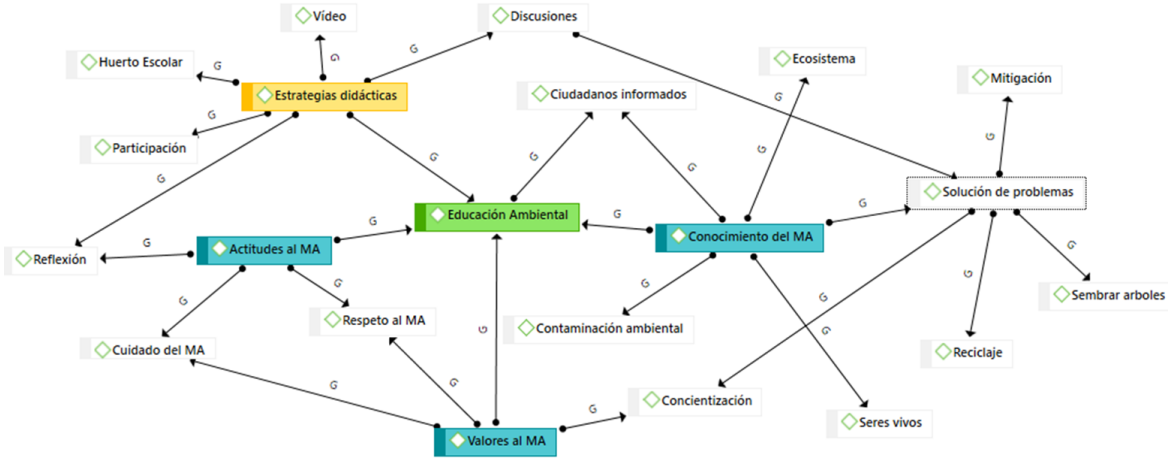
Fuente: Elaboración de los alumnos de la LEP (2023)

Para la Figura 11.6 en esta secuencia de viñetas, se observa cómo la maestra comparte cuentos sobre fauna y flora, lo que permite a los niños participar y reflexionar sobre la importancia de las especies endémicas. La interacción entre la maestra y los estudiantes destaca un método efectivo para involucrar a los jóvenes en temas de conservación.

Una vez analizadas las viñetas de los distintos cómics, se identificaron las categorías pertinentes, las cuales fueron registradas en el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Este proceso facilitó la identificación de categorías emergentes, como se ilustra en la Figura 11.7

Figura 11.7

Red de Análisis de Viñetas en Relación a la Educación Ambiental en Primaria



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 11.7 que se presenta una red, donde se puede observar cómo las viñetas analizadas en relación a la educación ambiental en primaria, presentan una interconexión con diversas estrategias didácticas y conocimientos relacionados con el medio ambiente. Notándose un enfoque holístico, donde la educación ambiental no sólo se centra en la transmisión de información, sino también en el desarrollo de actitudes y valores que promuevan un comportamiento sostenible. La interdependencia entre las estrategias didácticas y los conocimientos sobre el medio ambiente sugiere que para abordar los problemas ambientales es fundamental educar y formar a la sociedad de manera integral.

Discusión

En el análisis de los resultados de las tiras cómicas y la red de códigos sobre educación ambiental en la educación primaria, se observa que el docente en formación considera las actitudes, valores y conocimientos que busca promover, lo cual refleja su interés y postura en las viñetas y diálogos. Utiliza las viñetas no solo para presentar problemáticas sociales, sino también para tomar decisiones y buscar soluciones. Weissmann (1997) enfatiza que la formación de futuros ciudadanos implica que estos sean responsables del cuidado del medio ambiente y actúen de manera consciente y solidaria respecto al bienestar de la sociedad (p. 21). En línea con esto, Fourez (1997) señala que el uso de conceptos, valores y saberes debe facilitar la toma de decisiones responsables (p. 25).

Es relevante mencionar que, aunque existen diversas actitudes que favorecen el aprendizaje, al centrarnos en las ciencias, Harlen (1989) identifica cinco actitudes esenciales: curiosidad,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

respeto por la evidencia, flexibilidad, reflexión crítica y sensibilidad hacia los seres vivos y el medio ambiente (p. 89). De las cuales casi en su totalidad se abordaron en las viñetas que se produjeron por los docentes en formación. Otro aspecto destacado en las viñetas es cómo el docente en formación identifica y presenta contextos para mejorar su práctica, como el ejemplo del huerto escolar. Weissmann (1997) sostiene que estos espacios permiten que los alumnos se acerquen al aprendizaje de manera espontánea, mostrando un interés real por el contenido tratado (p. 180).

En definitiva, el uso del cómic se presenta como una herramienta efectiva para promover la educación ambiental, ya que facilita el reconocimiento de aspectos generales de esta temática. Promueve la conciencia sobre la urgente necesidad de cuidar la naturaleza y el medio ambiente, impulsando así una conciencia ambiental que forma parte del perfil de egreso de los docentes (SEP, 2022c, p. 10).

Conclusiones

La investigación sugiere que el cómic puede ser efectivamente utilizado como herramienta pedagógica en la educación ambiental para docentes en formación. A través de sus viñetas, se aborda la concientización sobre temas cruciales como el reciclaje, huerto escolar y la biodiversidad, lo que puede permitir a los futuros educadores sensibilizar a sus alumnos sobre sus responsabilidades ambientales. A través de los paneles se identifica y se plasma el uso de estrategias para mejorar la educación ambiental, observándose que los docentes en formación pueden trasladar conceptos teóricos a prácticas concretas, fomentando actitudes proambientales y un compromiso hacia la sostenibilidad desde la educación básica. Además, las imágenes y narrativas del cómic ofrecen un enfoque dinámico que facilita el aprendizaje sobre la mitigación de problemas ambientales, contribuyendo a la creación de ciudadanos informados y comprometidos con su entorno. Al integrar métodos participativos, el cómic se convierte en un recurso valioso que puede enriquecer el aprendizaje y motivar a los estudiantes normalistas a actuar en favor de la conservación del medio ambiente.

En conclusión, el cómic no solo puede ser un medio creativo para abordar la educación ambiental, sino que también se posiciona como una herramienta didáctica eficaz para favorecer en la formación de docentes, capaces de inspirar y guiar a las nuevas generaciones hacia un futuro más sostenible.

Referencias

Anda, C. (2005). Introducción a las ciencias sociales. Limusa.

Aparici, R. (2010). Cómic y fotonovela en el aula (Vol. 3). Ediciones de la Torre.

Ayala, K., Ayala, E., Paz, C., Romero., Rodríguez, M., y García M. (2023). "Zumbando" ciencia, Comic Científico IA. JÓVENES EN LA CIENCIA, 21, 1-8.

Barriga Arceo, F. D., Hernández Rojas, G., y Rigo Lemini, M. A. (2009). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socio constructivismo. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales. Tercera ed. Colombia.: PEARSON EDUCACIÓN.

Cabero A., y Llorente C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. Revista lasallista de investigación, 12(2), 186-193.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa (Vol. 8). Ediciones Morata.

Fourez, G. (1997). Alfabetización Científica y Tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Colihue.

Gómez, J., y Fernández, A. (2020). La educación ambiental en México: Un análisis de la política educativa y su implementación. Revista Mexicana de Educación Ambiental, 10 (2), 45-62.

González Gaudiano, E., Meira-Cartea, P., y Martínez-Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. Revista de la educación superior, 44(175), 69-93.

Harlen, W. (1989). Enseñanza de las ciencias. Morata.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cualitativas, cualitativas y mixtas. Mc Graw Hill.

Hine, C. (2011). Etnografía virtual. UOC.

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. SEP chrome- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://planeacion.sep.gob.mx/ ODS4/Doc/Resolucion_ONU_Agenda2030_5.pdf

Ortiz, D. y Delgado, D. (2023). Caracterización y aprovechamiento de residuos orgánicos provenientes del servicio de restaurante de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta mediante compostaje para su uso en huertas escolares: Un enfoque de economía circular. Repositorio Institucional RI-UTS http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/ 123456789/14128

Rojas, M., y Medina, P. (2019). Desafíos en la formación docente para la educación ambiental: Perspectivas y propuestas. Journal of Environmental Education, 15 (1), 74-89.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Sánchez, L., Pérez, R., y Martínez, C. (2021). Uso de cómics como estrategia de enseñanza en la educación ambiental: Una revisión sistemática. Educación Ambiental y Sostenibilidad, 8(3), 207-223.

SEP.(2022a). Plan de Estudios de la Educación Básica. SEP

SEP.(2022b). Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://www.dof.gob. mx /2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

SEP.(2022c). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios. Ciencias Naturales. Su aprendizaje y Enseñanza. Primer semestre. SEP.

Simmons, B., McCrea, E., Shotkin, A., Burnett, D., McGlauflin, K., Osorio, R., Prussia, C. Spencer, A. y Weiser, B. (2012). Guía para la formación y el desarrollo de educadores ambientales. SEMARNAT.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.se marnat. gob.mx/janium/Documentos/Ciga/libros2009/CG009094.pdf

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, Jo. (2016). Etnografía digital. Principios y práctica. Morata.

Macías Zambrano, L.(2024). Conexión con la naturaleza y otros factores psicosociales determinantes del comportamiento proambiental.

Mayor, B. (2016). Capítulo 2. Pero ¿qué es el cómic? Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve, 13-27.

Niño, R. (2011). Metodología de la investigación: diseño y ejecución. Ediciones de la U.

UNESCO. (2017). Educación para la ciudadanía mundial: La educación ambiental como parte de la Agenda 2030. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246944.

Vargas, J. (2024). El cuaderno viajero como estrategia que fortalece la transversalidad del proyecto ambiental escolar en articulación con los saberes ancestrales amazónicos en la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia-Amazonas con estudiantes de grado 8vo jornada mañana. Repositorio Institucional RI-UTS http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/15581

Vilches, G. (2014). Breve historia del cómic. Nowtilus.

Vilches, G. (2016). Breve historia del cómic digital. Cómic digital hoy. Una introducción en presente, 1-38.

Weissmann, H. (1997). Didáctica de las Ciencias Naturales: aportes y reflexiones. Paidós.

Capítulo 12. Reflexiones docentes: a 33 años de la primera generación de Licenciados en Educación Primaria

Cándida Marcela Rodríguez Chávez
Alejandro Guadalupe Rincón Castillo
José Luis Zúñiga Zumarán
Luis Alonso Castañeda Negrete

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.12

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de analizar la influencia de los planes de estudio en la formación de docentes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" desde los currículum prescrito, real, realizado y oculto. El método de investigación es un estudio de casos para lo cual, primero se realiza un análisis documental de los diversos planes de estudio para la formación de Licenciados en Educación Primaria; posterior a ello, se efectúan entrevistas para indagar las percepciones y opiniones de su proceso formativo. Encontrando como resultado que el egresado de esta institución se concibe como un docente que asume un compromiso social y de liderazgo por transformar las comunidades donde labora.

Palabras clave

Formación docente, currículum, práctica profesional, plan de estudios

Introducción

A poco más de 30 años de haber egresado la primera generación de Licenciados en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", es necesario hacer un alto para reflexionar y plantearnos acerca de cuál ha sido la contribución de los planes de estudio en la formación de docentes de esta institución formadora, desde la perspectiva del currículum prescrito, real, realizado (vivido) y oculto, con la intención de analizar y comprender para estar en condiciones de fortalecer el proceso formativo que oferta esta noble institución.

En el caso de las investigaciones que anteceden a esta tenemos la de Di Franco, Siderac y Di Franco (2004) quienes indagan acerca del currículum real encontrando que se enseñan datos e información; mientras que Díaz (2006) se pronuncia porque la actuación docente no se debe de limitar al consumo de conocimientos, sino a la producción de los mismos. En otro estudio, Castro, Lira y Castañeda (2017) destacan que el currículum en la formación de profesores presenta inconsistencias internas en su diseño lo cual implica una dificultad para su implementación; por último, Mariano (2023) plantea que el currículum prescrito responde a los intereses del Estado.

Como se puede apreciar, las investigaciones presentan una mirada hacia el currículum oficial y real de forma fragmentada; en cambio, en ésta se busca articular el análisis de la influencia de los planes de estudio en la formación de docentes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", desde los currículum prescrito, real, realizado y oculto.

Revisión de la Literatura

La Escuela Normal Rural forja desde 1926 a los futuros docentes de educación primaria del Estado de Zacatecas y del país, dentro de la cual se nutre de una ideología de la igualdad, equidad, de la defensa de los derechos fundamentales de todo ciudadano, en constante defensa de la educación del pueblo y reaccionaria ante las decisiones gubernamentales. No obstante, fuera de los planes de estudio, es importante poner en relieve que la vida del estudiante normalista transcurre entre sus ejes formativos: académico, político, cultural, deportivo y en los módulos de producción; entre sus actividades destacan los torneos deportivos intramuros, programas socioculturales, eventos académicos, asistencia a reuniones de promoción política para la preservación del normalismo rural, entre otras. Esto sin duda forma parte de la agenda del estudiantado a lo largo de cada ciclo escolar, por lo menos durante los últimos 20 años.

Al ser una institución con sistema de internado, su organización cuenta con servicios, además de los académicos, los asistenciales que incluyen: alimentación, lavandería, biblioteca y hospedaje, dichas particularidades fomentan una relación de convivencia entre directivos,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

docentes, personal de apoyo y alumnos. Una distinción de servicio solidario propio de la escuela es que, como encomienda de origen, su labor consistía en dar los servicios anteriormente descritos a hijos de campesinos o de personas de escasos recursos económicos, es decir, aquellos que han formado parte de la clase más desfavorecida del estado de Zacatecas y del resto del país. Actualmente no se puede atender este objetivo en su totalidad, debido a que, en acuerdo con la comunidad escolar, se decidió que el derecho a ingresar a esta institución se regule según el resultado del examen que aplica CENEVAL.

En la formación docente que se recibe en la Escuela Normal de San Marcos, se encuentran elementos de organización asistencial, política, educativa, económica y social, mismos que favorecen la formación holística como parte de un paquete de identidad en sus estudiantes, quienes, al egresar, prestan sus servicios como agentes de transformación en las comunidades que se les asignan. Esta institución no queda exenta de modificaciones administrativas, académicas, laborales y curriculares temporales o definitivas, que generalmente tienen su origen en las instancias estatales y/o federales, por lo que la tarea de sus maestros se desarrolla en un mundo de complejidades y con los desafíos propios del currículum, acerca del cual, Picco, Lachalde y Lupano (2012) destacan cuatro entre los tipos de currículum: prescrito, real, realizado y oculto.

El prescrito lo conceptualizan como el currículum oficial; es decir, el que llega a las instituciones donde estipula qué y cómo enseñar; en contrapartida el real o vivido es aquel que surge del proceso didáctico a partir del currículum oficial. El realizado está tipificado como aquel que es la consecuencia del currículum en diversos aspectos, cognoscitivo, afectivo-social, moral, entre otros; y por último, el oculto, que es aquello que se aprende sin estar en el currículum prescrito, el cual se da en el entorno, actividades sociales, etc., y por las experiencias que pasan de generación a generación.

Entre las investigaciones que anteceden se tiene la de Di Franco, Siderac y Di Franco (2004), quienes indagan acerca del currículum real en la formación de profesores rescatando que se enseñan datos e información; existen dificultades para articular la relación del tiempo cronológico con el trabajo de los temas sugeridos, se fragmentan los saberes, los contenidos son "vaciados" alejados del contexto.

Díaz (2006) se pronuncia respecto a que el docente debe de reconocer que su rol "continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto" (pág. 3), en la misma idea Díaz (2006) señala que se debe contribuir al desarrollo concreto y no sólo ideal del docente-investigador; debido a que la actuación docente no se debe de limitar al consumo de conocimientos, sino ser un prosumidor.

En el año 2017 Castro, Lira y Castañeda destacan que el currículum oficial presenta inconsistencias internas entre los principios pedagógicos, perfil de egreso y programas de asignatura, lo cual influye en el desempeño del currículum real y realizado. Sentando la necesidad de que los diseños y actualizaciones curriculares detecten a tiempo las inconsistencias.

Por último, Mariano (2023) plantea que el currículum oficial expresa la mirada, los intereses y deseos de los sectores hegemónicos de la sociedad donde el Estado es el actor protagónico en su definición. De igual manera propone que la definición curricular debe ser analizada dentro del contexto áulico. A su vez posiciona la idea que la formación los profesores pasa por filtros, negociaciones, tensiones, conflictos como los que se atraviesan en la propia formación en la práctica profesional. En cuanto al contexto, se plantea el pensamiento de que sí corresponde a una mirada nacional o es una mirada centralista o es, en todo caso, una mirada centralista que se arropa en lo nacional como modo de legitimar su presencia.

En el caso del presente texto, el objetivo se centrará en dos tipos de currículum: el prescrito y realizado, sin dejar de lado que se reconoce la influencia de los otros; pero como se observa en las investigaciones, existe el interés por indagar el currículum real y en mayor medida el prescrito; por ello es importante que se investigue la influencia de los planes y programas de estudio de los futuros docentes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", considerando el vínculo que existe entre el currículum oficial y el realizado.

Metodología

La investigación educativa tiene la finalidad de mejorar los procesos educativos, avanzar en el conocimiento y ofrecer las condiciones para una práctica educativa óptima (McMillan y Schumacher, 2005). Se utiliza el estudio de caso porque Martínez (2006, citando a Eisenhardt, 1989) señala que es una investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares a partir de indagar en su medio; en este caso sería la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", a través de una exploración inicial acerca de cómo influyen los currículos en la formación de docentes de este plantel educativo, para lo cual se plantea en primer momento la revisión documental de los planes de formación 1984, 1997, 2012, 2018 y 2022 para determinar el perfil de egreso, trayectos formativos, malla curricular y enfoque; posterior a ello se realizará una entrevista semiestructurada que permita recolectar las percepciones que tienen los docentes formados en estos planes acerca del perfil de egreso, práctica docente y actividades de aprendizaje; lo anterior con la finalidad de conceptualizar, analizar, explicar y comprender cómo se percibe la formación de docentes a poco más de treinta años de convertirse en Licenciados en Educación Primaria.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 12.1

Proceso metodológico

Categorías	Componente	Procedimiento	Subcategorías
Concepción de docente Práctica docente	Currículum formal	Análisis documental de los diversos currículos	Perfil de egreso Malla curricular
	Currículum realizado	Entrevista semiestructurada a egresados de los diversos currículos Grupos de discusión	Valoración del perfil de egreso Proceso educativo
	Currículum real	Entrevista semiestructurada Estudio de clase	Proceso educativo
	Currículum oculto	Entrevista semiestructurada a egresados de los diversos currículos Grupos de discusión	Valoración del perfil de egreso Proceso educativo Vida asistencial

Fuente: Elaboración propia, a partir del proceso de investigación que se llevará a cabo en todo el proyecto.

El muestreo se realiza por conveniencia donde el investigador elige a los participantes a partir de la facilidad por acceder a ellos, de tal forma que quedó conformada por egresados y estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", de los distintos planes de estudio (1984, 1997, 2012, 2018 y 2022) para la formación de licenciados en educación primaria, 3 de 1984, 4 de 1997, 3 de 2012, 1 de 2018 y 1 de 2022. Para dar validez al estudio, se realizará la triangulación por investigadores los cuales cabe mencionar que son egresados como Licenciados en Educación Primaria de los currículos 1984 y 1997; contribuyendo a la revisión documental, de igual forma, al diseño, aplicación, análisis e interpretación de las entrevistas.

Resultados

Entre los primeros resultados tenemos el primer acercamiento al análisis del currículum oficial. El plan de estudios 1984, fue el primero que se diseñó para el nivel de licenciatura, y buscaba formar al profesor-investigador; su formación partía a través de las líneas: pedagógica, psicológica, instrumental, social y filosófica, entre lo cual se distingue el trayecto de "Laboratorio de docencia" donde se ponía en práctica la intervención pedagógica (SEP, 1984).

El plan de estudios 1997, posee una perspectiva didáctica y la lógica de las disciplinas; de igual forma busca desarrollar el interés y la capacidad para el autoaprendizaje. Lo cual se pretende lograr a través de tres tipos de actividades: principalmente escolarizadas, realizadas en la Escuela Normal, de acercamiento a la práctica escolar, combinando trabajo directo en las primarias, con la preparación y el análisis de las experiencias; y práctica intensiva en con-

diciones reales de trabajo, donde los estudiantes se responsabilizan de un grupo de educación primaria acompañados de un tutor y un asesor (SEP, 1997).

El plan de estudios 2012 promueve el enfoque basado en competencias con la intención de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para aplicarlos en escenarios reales, de tal forma que este plan permitiría al futuro docente atender imprevistos, conflictos y colaborar con la comunidad escolar. A través de cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y TIC, optativos y práctica profesional (DGESPE, 2012).

El plan de estudios 2018, busca un docente que conoce a sus alumnos, posee dominio disciplinar y didáctico, planea y evalúa, respeta las leyes, es ético, trabaja con la comunidad escolar; todo ello a través de los trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos (DGESUM, 2018).

El plan de estudios 2022, se divide en los siguientes trayectos formativos: 1. Fundamentos de la educación 2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica 3. Práctica profesional y saber pedagógico 4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar 5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales que busca desarrollar los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, considerando que el docente, conoce el Sistema Educativo Nacional, el currículo de educación primaria, planifica, interviene y evalúa su práctica docente de acuerdo al contexto, participa de forma activa en la gestión escolar, fortalece los vínculos con la comunidad, realiza procesos de educación inclusiva, considera al alumno y alumna como el centro del proceso educativo, realiza investigación educativa, una práctica educativa transformadora, posee pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y actúa con valores, ejerce el cuidado de sí, se comunica por medio de distintas lenguas, reconoce las culturas así como las herramientas digitales (DGESUM, 2022).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 12.2

Comparación de los planes de estudio

Plan de estudios	Perfil de egreso	Malla curricular
1984	El perfil de egreso a grandes rasgos busca: Incrementar permanentemente su acervo cultural […] Ser consciente de la importancia de preservar su salud física y mental […] Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología.	Estuvo orientado en la elección y organización de sus asignaturas bajo cuatro líneas de formación básica. Línea Social. El docente, debe ser consciente de las problemáticas económicas, políticas y su repercusión en el ámbito educativo. Línea Pedagógica. Busca desarrollar en el nuevo educador una visión del proceso educativo basada en la reflexión científica y teórica […] Línea Psicológica. El estudio de las teorías del desarrollo y la personalidad. Línea Instrumental. Que el educador contara con los elementos instrumentales básicos.
1997	El perfil de egreso se construyó a partir de 5 campos formativos: 1. Habilidades intelectuales específicas. 2. Dominio de los contenidos de enseñanza. 3. Competencias didácticas. 4. Identidad profesional y ética. 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.	El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación: a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria […] c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo […]

2012	Las competencias profesionales que se definieron son las siguientes: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares […] Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica […] Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Emplea la evaluación para intervenir […] Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes […] Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones […] Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente […] Interviene de manera colaborativa […]	La malla curricular del plan de estudios 2012 se conforma de cinco trayectos como se describe a continuación: El trayecto Psicopedagógico está contiene actividades de docencia de tipo teórico-práctico. El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje articula actividades de carácter teórico y práctico […] El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación se integra por actividades de docencia de tipo teórico-práctico. El trayecto de cursos Optativos busca una formación complementaria e integral […] El trayecto Práctica profesional articula actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional […]
2018	Las competencias profesionales son: Aplica el plan y programas de estudio […] Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos […] Emplea la evaluación para intervenir […] Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional […] Actúa de manera ética […] Colabora con la comunidad escolar […]	La malla curricular del Plan de Estudios está organizada en cuatro trayectos formativos. Siendo: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza […] Formación para la enseñanza y el aprendizaje está sustentada en la diferenciación, articulación e integración de conocimientos de diversas disciplinas […] Práctica profesional se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual […] Optativos Permite orientar su formación hacia un área […]

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

2022	El perfil de egreso establece que el docente: Se conduce de manera ética […] Caracteriza la diversidad de la población escolar […] Colabora con las familias y la comunidad […] Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones […] Reconoce el valor que tiene la educación física […] Analiza críticamente el plan y los programas de estudio vigentes […] Diseña y desarrolla planeaciones […] Diseña y desarrolla propuestas de […] grupos multigrado. Desarrolla una cultura digital […] Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas […] Aplica la investigación educativa […] Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico […]	Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son: 1. Fundamentos de la educación 2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica 3. Práctica profesional y saber pedagógico 4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar 5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales

Fuente: elaboración a partir de los planes de estudio 1984, 1997, 2012, 2018, 2022, rescatando de forma textual el perfil de egreso y la organización general de la malla curricular.

Entre lo que se puede observar es que desde 1984 hasta el 2022, existe un trayecto formativo de primero a octavo semestres que se centra en la práctica profesional, donde se busca el acercamiento gradual, caracterizado porque en los primeros semestres se centra la mirada en la observación del contexto, institución y aula; en el caso del Plan de estudios de 1997, en el segundo semestre, se realizan los primeros ejercicios de trabajo áulico, mientras que en

los demás planes de estudio estos comienzan hasta tercer semestre. Cabe mencionar que se transita de la observación a la ayudantía y de la ayudantía a la intervención pedagógica.

A partir de los distintos planes de estudio se percibe que el futuro docente debe poseer los saberes para planear, evaluar, investigar su práctica docente, tener dominio disciplinar y didáctico, actuar con ética; aunque se nota un cambio entre el Plan de estudios 1984 que tenía una fuerte carga conceptual y disciplinar al 1997 que su preocupación fue centrada en la enseñanza; a partir del 2012 se nota un equilibrio entre lo disciplinar y lo didáctico.

El Plan de estudios 1984 poseía un enfoque transmisivo de enseñanza y se priorizaban los contenidos específicos sin una relación estrecha con la realidad. El currículum de 1997 su enfoque se centraba en el alumno, buscando que los conocimientos cobraran relevancia a partir de las vivencias y se introduce el concepto de competencia didáctica.

El Plan de estudios 2012 se centra s en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales por medio de la solución de problemas auténticos y el trabajo colaborativo; el currículum 2018 seguía planteando el enfoque por competencias trabajado desde el aprendizaje situado y cuidando todas las dimensiones del ser humano; en el caso del currículo 2022 posee un enfoque socioformativo, intercultural y de capacidades buscando el desarrollo pleno del ser humano y del profesional.

Cuando se les preguntó a los docentes ¿Qué tipo de docente piensa que se buscaba formar en el plan de estudios que cursó?, el docente que egresó en 1984 considera que la visión era de un docente más preparado, ya que se incursionaba en el nivel de Licenciatura, de igual forma en la Escuela Normal Rural se preparaba para enfrentarse al contexto rural y se reflexionó acerca de que se le dio mucho énfasis, desde los cursos, a la investigación y se pretendía formar un docente investigador, con conocimiento de herramientas para ello, pero al mismo tiempo innovador que vinculara la teoría con la práctica. Se pretendía formar un docente que profundizara en el conocimiento disciplinar.

Los egresados del Plan de estudios de 1997, coinciden en que se buscaba un docente reflexivo, con mayor énfasis en el conocimiento didáctico, un facilitador de aprendizajes a través del constructivismo y con las competencias necesarias para poder atender las características del medio social donde desarrollarían su práctica. Con respecto al Plan de estudios 2012, señalan que buscaban un docente que contara con los conocimientos teóricos y prácticos para diseñar las estrategias que permitieran que los estudiantes lograran los aprendizajes que plantean los planes de estudio, con pensamiento crítico y habilidades en la investigación-acción. En el Plan de estudios 2018 se considera que el docente debe ser crítico y reflexivo con la capacidad de analizar su propia práctica educativa, reflexionar sobre ella y

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

mejorarla de manera continua; y finalmente, el Plan de estudios 2022 busca un docente crítico capaz de adaptarse a cualquier entorno de trabajo.

Al momento de indagar acerca de ¿Qué disciplinas o áreas consideraban fundamentales?, en lo que respecta al plan de estudios 1984 se percibía que era importante tener un marco referencial sobre teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas; de igual forma al conocimiento de los contenidos, pero sobre todo a la docencia. Para el Plan de estudios 1997, era de suma importancia la práctica docente y las asignaturas Didáctico-disciplinares. El 2012 se enfocaba en las didácticas específicas, la innovación y el uso de las TIC. En el currículum 2018 en los campos de formación didáctica-disciplinar y el 2022 tiene una carga importante en el uso de las TIC.

En razón de la pregunta ¿Cómo se vinculaban los contenidos con la realidad social y cultural?, en el Plan de estudios 1984 el entrevistado E3 comenta que las de "su intención era vincular la teoría con la realidad social y educativa, poco se logró al respecto, pero lo que sí logró fue formar un docente con una visión más amplia respecto a identificar todos los elementos que se involucran en la práctica docente; no centrarse únicamente en el aula, sino actuar en el aspecto social y cultural de las comunidades. Se pretendía formar un docente más involucrado y participativo en el contexto social que envolvía a la escuela"; en el caso del Plan 1997, se opina que se daba a partir de los acercamientos a las escuelas en las jornadas de observación y práctica, donde a partir de la teoría se contextualizaba, por ejemplo, se veía el comportamiento de los niños y niñas y se interpretaban a partir del programa de Desarrollo Infantil; también se les daba contexto a los contenidos que tocaba trabajar en los periodos de intervención pedagógica.

Los egresados del Plan de estudios 2012, opinan que se busca la relación a partir del diagnóstico socioeducativo que se realiza considerando el aula, la escuela y la comunidad para poner en práctica lo visto en los espacios curriculares de la Normal. En el 2018, los docentes de la Escuela Normal lo buscaban realizar a través de las metodologías de enseñanza empleadas como el aprendizaje basado en casos; y en el caso del Plan de estudios 2022, los responsables de los cursos lo buscan realizar a través de problematizar lo que sucede en las prácticas educativas.

El primer acercamiento con un grupo escolar coincide que, en primer semestre con observaciones, ayudantía o intervención, en el 1984 se programaba su intervención en el tercer semestre, en el 1997, 2012 y 2018 se hacían las primeras intervenciones (organizadas desde la Escuela Normal) en segundo semestre, y el 2022 se tuvo la prueba de hacer las primeras intervenciones en primer semestre. Acerca de los contextos en que se realizaban las prácticas profesionales, coinciden que se enfrentaban a los diversos contextos y modalidades educati-

vas. La duración de las jornadas de práctica profesional eran las sugeridas por los planes de estudio, pero con actividades propuestas por los docentes.

Cuando se cuestionó acerca de ¿Cómo se acompañaba a los estudiantes antes, durante y después de las prácticas docentes?, coinciden en que antes de la jornada se revisaban la planeación y hacían algunos comentarios para corregir o pensar lo que se iba a realizar. Durante, "nos daban una vuelta a todos en un día, por lo que sólo se quedaban una hora en observación y hablaban con los titulares. Después, nos pedían un ensayo, informe o narrativa del análisis de la experiencia".

En cuanto a las actividades de enseñanza en la Escuela Normal, en el Plan 1984, se centraba en la lectura y con poca participación de los alumnos; en otras ocasiones, a partir de las evidencias recuperadas en las jornadas de práctica se analizaban para después realizar una propuesta; en el caso de los Planes de estudio 1997 y 2012, se centraba en comentar las evidencias de lectura, analizar las intervenciones desde las perspectivas teóricas; en el caso de los Planes 2018 y 2022 aparte de la lectura y análisis de textos, análisis de las intervenciones didácticas, se hacía uso de problematizar la enseñanza. Los criterios de evaluación eran tan diversos en los distintos planes de estudio que básicamente dependían del responsable del curso, ya que había quienes evaluaban desde la vestimenta, puntualidad hasta el cumplimiento de la planeación, el uso de las metodologías estudiadas, las evidencias de los alumnos, identificación de aciertos y dificultades en la práctica, la atención a los imprevistos que surgen en el aula con las adecuaciones que se hacían, la realización de los informes y análisis de las prácticas.

Cuando se les pregunta ¿Cuál es el tipo de docente que se forma en la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos?, los docentes coinciden que es aquel que conoce las necesidades de su pueblo al cual ayuda con liderazgo, compromiso, amor y vocación, se forma con ideas de liberación y revolucionarias; de igual forma siempre busca desarrollar en los alumnos y alumnas todas sus capacidades y volverlos en las mejores versiones de ellos, se preocupa por formar y formarse en lo académico, cultural, deportivo y en algunas ocasiones en lo político.

Discusión

El currículum prescrito, puede interpretarse como una carrera de estado y coincide con Mariano (2023), quien plantea que el currículum oficial expresa la mirada y los intereses del Estado como actor protagónico en su definición: Cabe señalar que hasta el Plan de estudios 2022 se otorgó autonomía curricular donde 32 cursos son parte del currículo nacional y 21 espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollarlos desde el Estado e institución. Cabe señalar que el trayecto Práctica profesional y saber pedagógico no permitió la flexibilidad curricular.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

De acuerdo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se plantean en el Plan de estudios de 1984 coincide con Di Franco, Siderac y Di Franco (2004), en que los contenidos conceptuales son "vaciados" alejados del contexto, y con los Planes de estudio, 2012, 2018 y 2022 se fragmentan los saberes entre espacios curriculares.

En el Plan de estudios 1984 se logró dejar la visión de formar un docente investigador, diluyendo la presencia de lo filosófico. Los docentes que egresaron del Plan de estudios 1997, coinciden en la importancia del conocimiento didáctico y el poder atender las características del medio social donde desarrollarían su práctica; dejando de lado la importancia que tenía el dominio de contenido y las habilidades intelectuales que desarrollaba el plan de estudios. El currículum realizado del Plan de estudios 2012, se focaliza en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos para el diseño de las estrategias y conocimientos acerca de investigación-acción, olvidando la colaboración con el entorno educativo, el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje. Los egresados del Plan de estudios 2018 centran sus aprendizajes en analizar su propia práctica educativa, reflexionar y transformarla, sin considerar que eran prioridades conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender, además de evaluar el trabajo educativo. Por último, el Plan de estudios 2022 aún no egresa su primera generación, pero se está perfilando en que se busca un docente crítico capaz de adaptarse a cualquier entorno de trabajo, existiendo ausencias en su percepción como la importancia del proceso de evaluación, el uso de las TIC, la investigación educativa y que los alumnos y alumnas son el centro de nuestra intervención.

Centeno y Grebe (2021) señalan que el currículo oculto son todos los aprendizajes que ocurren fuera de lo declarado o planificado, pero que son determinantes en el perfil de egreso, a su vez señala que son el efecto cultura y de los contextos sobre la formación, además de las normas de convivencia, ritos, símbolos, costumbres y el contexto. En ese sentido, en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", se da también a partir de su formación en el internado donde se desarrollan con ideas de liberación, revolucionarias y de liderazgo, además de preocuparse y ocuparse por ofrecer una formación académica, cultural y deportiva.

Conclusiones

A cuatro décadas de que se comenzó con la formación de los primeros Licenciados en Educación Primaria, en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", se reconoce que a partir de los planes de estudios oficiales, reciben una formación como futuros docentes, la cual, dentro de la vida institucional se puede comprender como el eje académico, pero como normalistas que cursan sus estudios en una institución con sistema de internado, se da una identidad al docente egresado de esta Escuela Normal Rural, que desarrolla lo planteado en

el currículum prescrito, pero que se ve fortalecida con las experiencias que se tienen en la zona asistencial que, aparte de formarse como docentes, se percibe que el "docente Sanmarqueño" asume un compromiso social y de liderazgo por transformar las comunidades donde se encuentra inserto.

Cabe señalar que las prácticas de enseñanza sufren un cambio metodológico con el Plan de estudios 2018 donde se transita hacia problematizar y no sólo comentar las evidencias de lectura; de igual forma se percibe que la evaluación es una tarea de suma importancia y que no se ha logrado desarrollar con mejores prácticas.

Desde el Plan de estudios 1984 hasta el vigente (2022), se observa que existe un trayecto formativo que es el responsable de acercar, desarrollar y profundizar en la actividad docente, pero que no ha logrado integrar de una forma más eficiente a los otros trayectos formativos o líneas de formación. Para concluir, se puede precisar que el uso de las tecnologías aparece desde 1984, pero que no se trabaja como esta planteado por falta de recursos tecnológicos, no es hasta el plan de estudios 2012 y 2022 que nuevamente aparecen pero en un escenario es distinto, ahora se cuenta con infraestructura tecnológica y la experiencia del personal docente en su uso.

Referencias

Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H., y Castañeda, M. T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. Actualidades investigativas en educación, 17(2). https://www.redalyc.org/journal/447/44758530011/html/

Centeno, A. y Grebe, M. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. Investigación en educación médica. 10 (38), pp. 89-95. https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v10n38/2007-5057-iem-10-38-89.pdf

DGESPE. (2012). Plan de estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria. SEP

DGESUM. (2018) Plan de estudios 2018 Licenciatura en Educación Primaria. SEP

DGESUM. (2022) Plan de estudios 2022 Licenciatura en Educación Primaria. SEP

Di Franco, G., Siderac, S., y Di Franco, N. (2004). El currículum real y la formación docente. Anuario Digital de Investigación Educativa, (15). https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/download/3328/2040

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12(Ext), 88-103. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Mariano San Martín, L. R. (2023). Territorializar las prácticas… el currículum practicado, escenas de la formación docente para el nivel inicial. El caso de un Instituto del sur santiagueño. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes). Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4252

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Pearson educación.

Picco, S., Lachalde, M. L., y Lupano, N. S. (2012). Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave. https://didacticaycurriculum.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/picco-tipos-de-curriculum.pdf

SEP. (1984). Plan de estudios 1984 Licenciatura en Educación Primaria. SEP

SEP. (1997). Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. SEP

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo. https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf

Capítulo 13. Experiencias a través de la narrativa pedagógica: sentimientos que se manifiestan durante la práctica profesional del séptimo y octavo semestre

Zita Luz Gandarilla Romero
Bertha Elizabeth Amador Perea

Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.13

Resumen

Las narrativas pedagógicas permiten analizar y recuperar experiencias de la práctica y sentimientos que manifiestan los docentes en formación como el nerviosismo, miedo y estrés. El objetivo fue describir los sentimientos que se manifiestan en las narrativas pedagógicas, sobre las experiencias de la práctica profesional las alumnas de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del CREN "Marcelo Rubio Ruiz" de Loreto, B.C.S., el estudio fue bajo un enfoque cualitativo, diseño narrativo y de tópicos, a través de la cronología de experiencias. Los resultados indican que estos sentimientos se presentan ante desafíos y situaciones complejas, parte de la labor docente en preescolar.

Palabras clave

Experiencias, narrativa pedagógica, práctica profesional, sentimientos

Introducción

Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas son espacios de encuentro de gran importancia por las experiencias que se generan en los contextos escolares en la vida real. Debido a su gran relevancia, "se les posibilita construir, deconstruir y reconstruir experiencias, conocimientos, competencias, emociones y relaciones interpersonales que se entretejen en los escenarios de incertidumbre e incompletud que conlleva el trabajo docente" (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias, Ruiz-Bueno, 2017, como se citó en Aragón, 2024, p. 3). En este sentido, las escuelas normales a partir del plan de estudios 2022, basado en los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana han considerado a la narrativa como una oportunidad para transformar la práctica docente a partir de la escritura de relatos pedagógicos.

Estudios como los de Suárez, Ochoa y Dávila (2004) mencionan que los relatos pedagógicos permiten conocer lo que sucede en las escuelas, las aulas y comunidades escolares, así como los sentimientos de sus actores cuando llevan a cabo experiencias pedagógicas. Por su parte Hidalgo (2016) considera que la práctica docente al ser materializada en la escritura ahonda en la construcción de conocimientos situados e instancias vividas de alto impacto que quedan en la memoria de los sujetos. Mientras que, en un estudio más reciente, Córdova, Rodríguez y Rodríguez (2023) añaden que la narrativa pedagógica ha permitido la consolidación de saberes profesionales en los participantes, manifestando reflexiones interesantes en los relatos sobre las experiencias vividas en las jornadas de práctica que han contribuido a los rasgos del perfil de egreso.

En este sentido, la narrativa pedagógica nos muestra además de las experiencias generales en la práctica docente, aquellos sentimientos que manifiestan los estudiantes, por lo que es necesario entender su realidad, orientar, analizar y reflexionar sobre la misma.

Por lo que en este estudio se da respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los sentimientos que manifiestan las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en las narrativas pedagógicas, sobre las experiencias de la práctica profesional de séptimo y octavo semestre? y para dar respuesta a este cuestionamiento, se expone el objetivo general que es; describir los sentimientos que se manifiestan en las narrativas pedagógicas, sobre las experiencias de la práctica profesional de las alumnas de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz", de Loreto, B.C.S., México.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la Literatura

Las escuelas son espacios en donde ocurren múltiples experiencias que brindan la oportunidad de construir a quienes están en formación sus propios estilos de enseñanza, en donde se articulan los conocimientos teóricos a través de la realidad de las prácticas pedagógicas, comprendidas como las acciones variadas que ejecuta el docente para la formación integral de los estudiantes en donde debe enseñar, comunicar, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar y relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2014). Así mismo, se considera que, en el último año de formación inicial docente, los estudiantes reafirman lo que quieren y se dan cuenta de las complejidades que presenta la docencia. En esta etapa se intensifica su participación en las actividades que se desarrollan dentro de las escuelas y las aulas que le son asignadas junto con su maestro tutor (Correa, 2021).

En este sentido, la narrativa pedagógica ha contribuido a la reflexión a partir de los relatos escritos de los estudiantes "en que se expresa, reconstruye y se perfecciona la práctica docente" (SEP, 2022, p. 7). En donde se evidencian diferentes situaciones y sentimientos, para algunos estudiantes "la práctica se convierte en una vivencia personal muy fuerte y significativa, implica un desgaste físico y emocional, toca su autoestima y su identidad, los lleva a reconocer sus debilidades, sus miedos, sus dudas y plantearse nuevos retos" (Cruz, 2017, p. 7). Al conocer las condiciones reales de trabajo.

Podemos decir entonces que el proceso de formación respecto a la práctica docente es complejo y demanda que se prepare a los estudiantes normalistas "no sólo con los elementos conceptuales, procedimentales, sino además los actitudinales, afectivos y emocionales" (Escobar, 2007, p. 185). Ya que de acuerdo a Cruz (2017) se reconoce que "experimentan sentimientos, muchas veces encontrados (alegría, ternura, nerviosismo, temor, desesperación, angustia) al interactuar con los niños y las niñas, con la docente titular del grupo, con la vida cotidiana de los jardines de niños y su proceso de formación" (p. 4-5). Los sentimientos pueden reconocerse como "una sensación de baja intensidad que generalmente tiene variaciones muy pequeñas en lo que se percibe, sin embargo, es de larga duración … El sujeto puede realizar otras tareas, aun cuando el recuerdo este latente" (Narváez, 2015, p. 1).

De acuerdo a Escobar (2007) la angustia, el nerviosismo y el miedo son los sentimientos que mayormente les genera la práctica profesional; la angustia se genera frente a las situaciones que deben atender (Rocas, 2020), el miedo y nerviosismo nos avisan de un peligro y nos hace ser precavidos y cautos cuando es necesario, esto ante "el encuentro con los grupos de niños, la expectativa de comunicación y el generar interés así como la comprobación de las cualidades para la docencia" (Avaca y González, 2019).

Algunas otras situaciones que surgen durante la práctica profesional se relacionan con la aplicación del plan de estudios, en el 2022 se implementó la llamada Nueva Escuela Mexicana, basada en un nuevo enfoque pedagógico en donde debe considerarse el escenario donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje a través de diversas metodologías, proyectos, etc., de acuerdo a Mendoza, Castillo, Alcalá y Vázquez (2024) "algunos de los retos identificados incluyen la adaptación a los nuevos enfoques pedagógicos, la integración de contenidos regionales y la gestión de la transición entre los planes de estudio anteriores y los nuevos" (p. 25). Sin embargo, la implementación de este nuevo plan no solo ha generado retos, sino también diversos sentimientos tanto en docentes como en los alumnos en formación, como mencionan Marchesi y Díaz (2007) al considerar a la docencia como una profesión emocional y moral, donde la confianza y la autoestima profesional juegan un papel clave en la seguridad que deben tener los maestros en las acciones que desarrollan en el aula y para enfrentarse a los diferentes retos que trae la profesión, también genera incertidumbre y estrés, las causas del estrés son numerosas: sobrecarga de tareas, deterioro de las relaciones humanas, ambigüedad de roles, tecnificación de la enseñanza, inseguridad laboral (Pérez, 2003), la introducción de nuevos planes de estudio y enfoques pedagógicos (García-Márquez, 2023).

Es así como las prácticas pedagógicas a través de la reflexión de las experiencias vividas no son ajenas a diversos sentimientos como el estrés "al introducir un cambio en la escuela, algunos docentes se resisten a él" (Núñez y Gómez, 2005), miedo a lo que no conocen, el desconocimiento les lleva a la incertidumbre, el docente tiene miedo a lo desconocido, al futuro, que también se asocia a la escasa esperanza con relación al modelo de enseñanza (Vílchez Bueno, 2015). Para los estudiantes, sus experiencias suelen ser emocionales al estar directamente relacionadas con la intervención didáctica en el aula.

Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo bajo un diseño narrativo y de tópicos, se considera que la narrativa forma parte de la investigación cualitativa debido a que "está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación" (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Específicamente los sujetos de esta investigación fue el grupo de 14 alumnas de la licenciatura en educación preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz" de Loreto, B.C.S., las cuales se codificaron de la siguiente manera NPB, NPC, NPD, NPE, NPF, NPIR, NPIT, NPJ, NPK, NPM, NPT, NPY, NPEL. Sus edades oscilan entre los 21 y 22 años, todas ellas mujeres, identificadas como parte del género femenino, solteras y solamente NPE es mamá, la mayoría no tiene un empleo fijo, dedican su tiempo a los estudios, sin embargo, NPF, NPD y NPT mantienen un trabajo temporal en periodos de

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

vacaciones o recesos escolares, lo que significa que dependen principalmente del apoyo económico de sus padres. En este sentido, el tipo de muestra que se utilizó es no probabilístico, ya que, "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las condiciones que permitan hacer el muestreo (acceso o disponibilidad, conveniencia, etc.)" (Scharager y Reyes, 2001, p. 1).

Para el análisis de los datos, al formularse la pregunta de investigación, se consideraron los relatos del grupo de alumnas que se relacionaban con sus experiencias específicamente vividas en la práctica profesional del cuarto año de su formación inicial, dichos relatos se iniciaron en el séptimo semestre siguiendo una cronología de experiencias, de acuerdo a la propuesta que hace Hernández -Sampieri y Mendoza (2018) son las principales acciones para desarrollar un estudio narrativo. En un primero momento se intercambiaron entre las alumnas las narrativas y se hicieron algunas sugerencias por parte de la docente responsable del curso de práctica, entre estas se sugería la evocación de recuerdos a través de la revisión del diario del profesor, mientras que en el octavo semestre se dio lectura a los relatos de manera individual con el resto del grupo.

Enseguida, siguiendo la cronología, se prepararon las evidencias (las narrativas o relatos), se exploró en las experiencias documentadas y se cruzó con diversas fuentes de información, se interpretó y analizó comparativamente cada relato en donde se localizaron cuestiones en común (se codificó), se establecieron las categorías preliminares y emergentes, las cuales se observan en la Tabla siguiente.

Tabla 13.1

Categoría preliminares y emergentes

Categorías preliminares	Categorías emergentes
-Nueva Escuela Mexicana	-Nerviosismo
-Experiencias de práctica profesional	-Estrés
-Narrativa Pedagógica	-Miedo
-Sentimientos	

Fuente: Elaboración propia

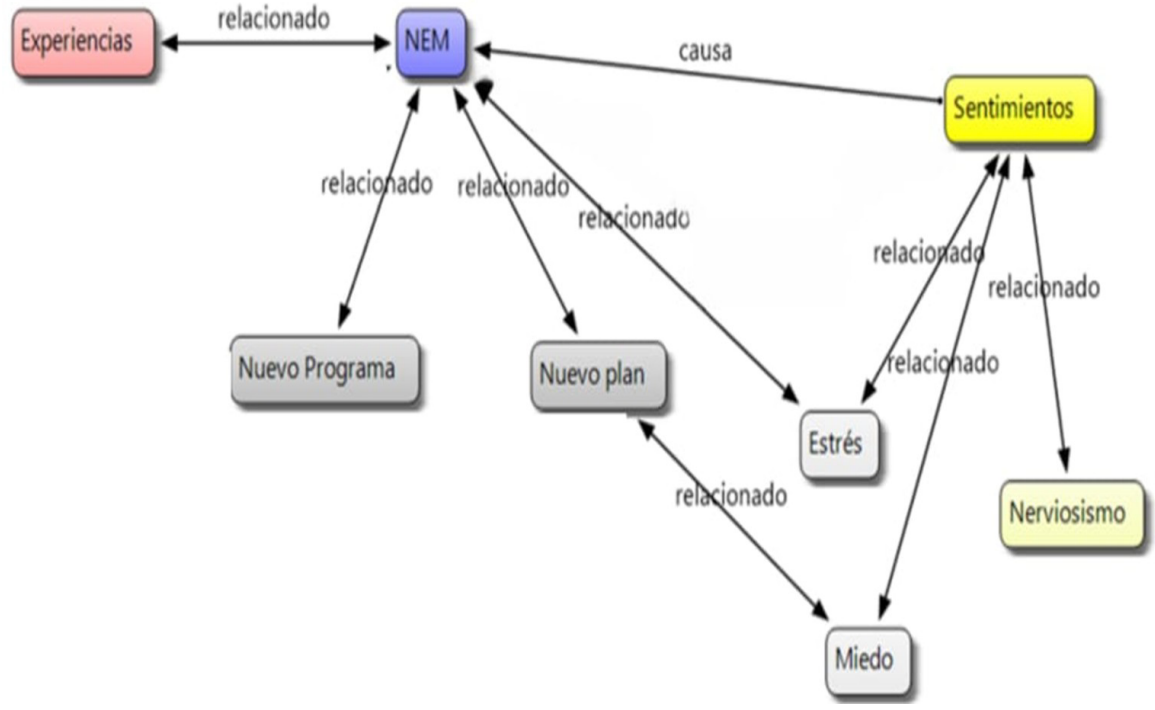
También, se utilizó el programa Atlas Ti. Para crear una red considerando las principales categorías (Figura 13.1). Para finalizar, se recuperaron fragmentos de las narrativas pedagógicas considerando su contenido.

Para la validación se consideró a tres expertos académicos quienes llevaron a cabo el análisis de los resultados obtenidos, realizando un contraste de los mismos. De acuerdo con

Moral (2006) la combinación de perspectivas hace posible que una investigación tenga mayor rigor y riqueza, lo que permite que sea mejor comprendida.

Figura 13.1

Red de códigos de los sentimientos de la práctica profesional



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos a través de las narraciones pedagógicas hacen alusión a diferentes sentimientos surgidos durante la práctica profesional, de acuerdo a las diversas experiencias vivenciadas por las alumnas, sobre todo al inicio de esta por no conocer el contexto al que iban, como lo mencionan las alumnas NPY: Claro que estaba nerviosa por conocer, una maestra fue encargada de entregarnos una carpeta la cual contenía lo anhelado, no quería abrirla, pero debía hacerlo (las manos me temblaban) lo primero que leí fue el nombre del jardín. NPD: Regresamos de vacaciones, que nervios... entraríamos una semana antes para ir a conocer nuestro jardín y a nuestra maestra...ahora sabía que tenía primer año, alumnos de 2 y 3 años, que nervios... pensé. NPF: fue un día de nervios, desde una noche antes y preguntarte ¿Cómo será ella? ¿Cómo será mi salón? ¿Qué material tendrá? Y claro que también preguntas más personales sobre ¿Nos iremos a llevar bien? ¿Qué irá a pensar de mí? NPT: Al iniciar las prácticas profesionales se siente una emoción y estrés, por saber que se viene lo último para finalizar la carrera.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

NPEL: Llegue al jardín súper nerviosa no sabía lo que me encontraría detrás de esa puerta le pedí a una compañera que saliera por mí al portón para que me dijera dónde tenía que ir y llegué al salón. Me voy de este jardín muy contenta, agradecida.

Por otra parte, durante el desarrollo de las actividades que implica este último año de la licenciatura, también generaron diversos sentimientos, como lo expresan las alumnas NPK: muchas emociones como la alegría al ver que ya estamos a un paso de ser oficialmente maestras, por otro lado, nervios y miedo al gran reto al cual me iba a enfrentar, al planear, al elaborar material y a la vez fungir como investigadora para la elaboración de la tesis de investigación… eran muchas cosas que debían hacerse y no sabía ni como empezar, confieso que hubo días en los que no quería levantarme, en los que las ideas no surgían y ya no sabía qué hacer. En algunas ocasiones, lloré antes de que mis niños llegaran al aula, de desesperación al ver que no avanzaba, y que mis días estaban pasando demasiado rápido. NPE: Al ser mis primeras semanas de reunión, me sentía nerviosa, ya que nunca había estado en ellas, no sabía quién era mi maestra y por ello me sentía así…recuerdo, que yo estaba nerviosa y cuando comencé a presentarme todos estaban muy atentos, con sus miradas hacia a mí. NPIR: fue un momento de muchos nervios, conocer a la docente titular, el grupo, el personal que labora ahí y la participación que tendríamos en esta nueva etapa. NPT: Me sentía nerviosa frente a clase, pensando que mis actividades no les agradaban a los niños o que les podrían aburrir. NPB: Aún lo recuerdo como si fuese ayer, ese pequeño momento, sentada llorando contando a fragmentos mi versión de lo vivido en el jardín, al grado de necesitar medicamento para lidiar con el estrés que sentí.

Además, trabajar con un nuevo plan y programa, implicó también que utilizaran una de las principales metodologías propuestas por la Nueva Escuela Mexicana, los proyectos, lo cual suscitó en ellas otros sentimientos, las docentes en formación lo expresan de la siguiente manera; NPIR: Los primeros días fueron de nervios e incomodidad, debido a que, no teníamos conocimiento del nuevo programa vigente y aquellas orientaciones que se debían tomar en cuenta para este nuevo ciclo escolar, pero, de cada uno de los aspectos planteados, hubo mucho aprendizaje. NPE: fue un momento de estrés ya que planear por proyecto fue un cambio fuerte a como estábamos adaptadas a planear. NPC: Y así fue que realicé mi primer proyecto con claro un gran miedo a que no me funcionara, mis niños tan pequeños, que no sabía cómo reaccionaría a mi trabajo como futura docente. NPK: Con miles de emociones y miedos sobre lo que pasaría al implementar lo planeado, comencé con dos bellos proyectos. NPIT: el segundo proyecto consistió en el cuerpo humano, aunque no lo crean también me generaba un poco de miedo. NPY: miedo por trabajar con algo nuevo y complicado… ya que fueron muchos cambios.

Discusión

Una vez que se analizaron los resultados obtenidos, con el programa de Atlas. Ti, se identificó que como parte de las experiencias que las alumnas de séptimo y octavo semestre compartieron en sus narrativas pedagógicas, se encontraba la descripción de cómo se sentían en algunas situaciones específicas de su práctica profesional, principalmente expresan sentirse nerviosas por iniciar este último año y por conocer a las docentes, el grupo y el contexto en el que estarían inmersas. El nerviosismo es algo habitual ante la inseguridad o cuando se está bajo presión, este puede ser provocado por algunas situaciones o pensamientos. En el caso de NPY: Claro que estaba nerviosa por conocer, una maestra fue encargada de entregarnos una carpeta la cual contenía lo anhelado, no quería abrirla, pero debía hacerlo (las manos me temblaban) lo primero que leí fue el nombre del jardín. O como expresa NPD: Regresamos de vacaciones, que nervios... entraríamos una semana antes para ir a conocer nuestro jardín y a nuestra maestra y NPF: fue un día de nervios, desde una noche antes y preguntarte ¿Cómo será ella? ¿Cómo será mi salón?, para NPE: Al ser mis primeras semanas de reunión, me sentía nerviosa, ya que nunca había estado en ellas, no sabía quién era mi maestra y por ello me sentía así. NPT: Me sentía nerviosa frente a clase, pensando que mis actividades no les agradaban a los niños o que les podrían aburrir. NPIR: Los primeros días fueron de nervios e incomodidad, debido a que, no teníamos conocimiento del nuevo programa vigente y aquellas orientaciones que se debían tomar en cuenta para este nuevo ciclo escolar.

En estos seis casos, se menciona el nerviosismo como el principal sentimiento generado en las experiencias de las docentes en formación, ante la situación de conocer a las educadoras y alumnos, al no tener conocimientos suficientes o al pensar que lo que hacían no sería pertinente para los niños, al respecto Escobar (2007) menciona que el nerviosismo es uno de los sentimientos que mayormente surgen en la práctica profesional, que el proceso de formación en el que están las alumnas es complejo y es necesario que los estudiantes se preparen en diversos ámbitos, entre ellos lo afectivo y emocional. También, Cruz (2017) establece que entre los diversos sentimientos que se experimentan está el nerviosismo, esto surge al existir esa interacción con los niños o las docentes titulares.

Por otra parte, durante el último año de la práctica profesional, las alumnas se enfrentaron a la implementación de un nuevo plan y programa educativo, la Nueva Escuela Mexicana incluye como una de las principales sugerencias para el trabajo la implementación de proyectos, por tanto, las alumnas al enfrentarse a esta situación expresan haber experimentado miedo, si bien este corresponde más específicamente a una emoción que a un sentimiento, se le relaciona directamente con el nerviosismo. En el caso de NPK: miedo al gran reto al cual me iba a enfrentar, al planear, al elaborar material y a la vez fungir como investigadora

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

para la elaboración de la tesis de investigación… eran muchas cosas que debían hacerse y no sabía ni como empezar, confieso que hubo días en los que no quería levantarme, en los que las ideas no surgían y ya no sabía qué hacer. En algunas ocasiones, lloré antes de que mis niños llegaran al aula. NPY: miedo por trabajar con algo nuevo y complicado, ya que fueron muchos cambios. NPC: Y así fue que realicé mi primer proyecto con claro un gran miedo a que no me funcionara, mis niños tan pequeños, que no sabía cómo reaccionaría a mi trabajo como futura docente. NPIT: el segundo proyecto consistió en el cuerpo humano, aunque no lo crean también me generaba un poco de miedo.

En los 4 casos anteriores se expresa haber sentido miedo, el cual incita a especular que algo malo puede acontecer ante lo desconocido, aunque este peligro puede ser sólo imaginario. En uno de los casos, este se genera por tener que realizar tantas actividades como parte de la responsabilidad que implica permanecer más tiempo en los jardines desarrollando la práctica profesional, en los tres restantes es debido a que tenían que trabajar con una metodología diferente, nueva para ellas. Al respecto, Escobar (2007) menciona que el miedo es otro de los sentimientos que se experimenta mayormente en las docentes en formación, además Avaca y González (2019) aportan que el miedo les permite a los docentes actuar con cautela, mientras que para Vílchez Bueno (2015) este se genera ante lo desconocido, al futuro.

Ahora bien, otro de los sentimientos expresados por las alumnas es el estrés, este es la forma en la que los seres humanos responden a un desafío, a alguna amenaza o a algo que demanda más esfuerzo o exigencia de lo que se está acostumbrado. En el caso de NPT: Al iniciar las prácticas profesionales se siente una emoción y estrés, por saber que se viene lo último para finalizar la carrera, en otro caso NPE: fue un momento de estrés ya que planear por proyecto fue un cambio fuerte a como estábamos adaptadas a planear. NPB: Aún lo recuerdo como si fuese ayer, ese pequeño momento, sentada llorando contando a fragmentos mi versión de lo vivido en el jardín, al grado de necesitar medicamento para lidiar con el estrés que sentí.

En los tres casos, las alumnas expresan sentirse estresadas, una por el solo hecho de estar cursando el último año, una más por todas las actividades y responsabilidades que implica la práctica profesional en este periodo y otra al tener que realizar planificaciones con un nuevo programa. En referencia a estos resultados, Marchesi y Díaz (2007) hacen alusión a que la docencia es una profesión emocional que genera estrés, que en ocasiones conlleva un desgaste emocional (Cruz, 2017), a su vez Pérez (2003) menciona que una de las causas de sentirlo es la sobrecarga de tareas y García-Márquez (2023) aporta que este también surge cuando se introducen nuevos planes de estudio, tal como lo expresan las alumnas, coincidiendo con Núñez y Gómez (2005) quienes lo relacionan con situaciones de cambio en las escuelas.

Conclusiones

En este estudio, se ha logrado describir los sentimientos expresados por las alumnas de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en las narrativas pedagógicas, relacionadas con las experiencias durante la práctica profesional. A través de un análisis detallado de las mismas, se evidenció que principalmente se sintieron nerviosas, con miedo y estrés, especialmente ante desafíos pedagógicos y situaciones complejas que forman parte de la labor docente en el nivel preescolar.

Finalmente se resalta la importancia de recuperar y analizar las experiencias de la práctica que las alumnas en formación aprecian, debido a que los sentimientos reflejados en las narrativas no solo son evidencia de la complejidad de la práctica profesional, sino también la manera en que las futuras educadoras enfrentan y aprenden de sus vivencias. Ante esto, sería sumamente relevante integrar el análisis emocional en la formación pedagógica, de modo que se puedan ofrecer estrategias que favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes durante su formación y práctica, incorporando espacios de reflexión, donde las alumnas puedan compartir y analizar sus experiencias afectivas, promoviendo su desarrollo personal y profesional en un entorno que reconozca la importancia de este aspecto en el proceso educativo. La narrativa pedagógica resulta una buena opción para ello.

Por lo anterior, para estudios posteriores, se podrían considerar las narrativas pedagógicas desde los primeros semestres en los cursos correspondientes a la práctica para hacer un análisis o reflexión respecto a los sentimientos y experiencias que emanan de los estudiantes normalistas en sus primeros acercamientos a la práctica docente y de las cuales podrían surgir otros temas de interés para investigar, que impacten en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Normal.

Referencias

Aragón, M. H. (2024). La práctica profesional en la formación normalista: un acercamiento a las concepciones construidas por el personal formador de docentes. Diálogos sobre educación, (30).

Avaca, C., y González, M. L. (2019). Los inicios: Emociones y prácticas docentes. In 13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 30 de septiembre-4 de octubre de 2019 Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R., Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Michael, D. Jean, y M. Greene, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Córdova, C. V., Rodríguez, S., y Rodríguez, A.E. (2023, 4-8 de diciembre). La narrativa pedagógica como herramienta para el análisis y la formación de la profesión docente [ponencia]. XVII CNIE, Tabasco, México.

Correa, M. G. (2021). La práctica, horizonte de interacción en el aula. La formación docente inicial. En Monroy y Mercado (coords.), Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana (pp. 127-140). Dirección general de educación normal y actualización del magisterio.

Cruz, R. M. (2017). Reflexiones y emociones de la práctica. Revista voces. https://revistavoces.net/reflexiones-y-emociones-de-la-practica/

Duque, P. A., Vallejo, S. L., y Rodríguez, J. C. (2014). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico (Master's thesis).

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. Acción pedagógica, 16(1), 182-193

García-Marquez, G. (2023). Los errores y desafíos de la Nueva Escuela Mexicana. Por cierto, 1.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Hidalgo , B. (2016). De la práctica docente al relato pedagógico.

Marchesi, Á., y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Editorial SM (Madrid, España).

Mendoza, A. Y. P., Castillo, J. S., Alcalá, G. M., y Vázquez, M. A. J. (2024). Desafíos del docente normalista con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.: Challenges teacher trainees face when implementing the "New Mexican School". Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica, 6(2).

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. Revista de investigación educativa, 24(1), 147-164.

Narváez, D. (2015). ¿Qué son los sentimientos? https://www. academia. edu/29349465/_Qu% C3% A9_son_los_sentimientos_Breve_.

Núñez, M., y Gómez, O. (2005). El factor humano: Resistencia a la innovación tecnológica. Orbis, 23-34.

Pérez, V. M. O. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. Pulso: revista de educación, (26), 9-22.

Rocas, B. R. (2020). La práctica escolar normalista: Un abanico de experiencias.

Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1, 1-3.

SEP (2022). Plan de estudios 2022. Programa del curso Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias. Dirección General de Educación Superior: México.

Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Vílchez Bueno, I. (2015). La inseguridad del docente como obstáculo a la innovación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 14. Relación entre estilos de aprendizaje y factores sociodemográficos en educación primaria

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.14

Resumen

El objetivo fue identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del 4°, 5° y 6° de educación primaria y analizar su relación con factores sociodemográficos. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo, no experimental y transversal. Se aplicó el Cuestionario para Identificar Estilos de Aprendizaje a 202 estudiantes de un colegio privado en Durango. Los resultados muestran una preferencia por el estilo de aprendizaje Teórico en primer lugar y, en segundo, el Reflexivo, observándose variaciones significativas según sexo, edad y grado. Estos resultados orientan el diseño de estrategias pedagógicas apropiadas para cada estilo de aprendizaje.

Palabras clave

Educación básica, estilos de aprendizaje, factores sociodemográficos

Introducción

Cuando se pretende centrar la atención en los estudiantes (SEP, 2017) y el desarrollo de capacidades y saberes (SEP, 2022) en educación primaria, se hace necesario alejarse de método tradicionalistas de enseñanza, donde el alumno se veía como un objeto, es decir, un ente pasivo, para acercarse a métodos constructivistas que le permitan asumir un rol de ente activo, donde pueda construir su conocimiento a partir de las experiencias previas y los recursos que su contexto le proporcione. El enfoque constructivista considera al estudiante como un sujeto activo que construye su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno (Asunción, 2019), es por eso por lo que el docente debe ser capaz de estructurar respuestas apropiadas para atender las diferentes necesidades de su grupo, y señala, que estas necesidades pueden estar relacionadas con lo que ha sido denominado por los especialistas de la educación como estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se definen como las tendencias estables que los estudiantes muestran al abordar el aprendizaje de manera específica (Roque, Tenelanda & Basantes, 2023). En el contexto de la educación básica, el modelo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986, Montaluisa, Salas & Garcés, 2019), identifica cuatro estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Montaluisa, et al., 2019), representando distintas formas de percibir e interactuar en el entorno de aprendizaje (SEP, 2017 y 2022), proporcionando una visión clara sobre cómo los estudiantes prefieren involucrarse en actividades académicas y cómo se adaptan a diversos métodos pedagógicos (Montaluisa, et al., 2019).

Investigaciones recientes indican que, en la última década, ha sido relevante adaptar el proceso de enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje, los cuales reflejan las predisposiciones cognitivas y conductuales de cada estudiante. Sotillo (2014) confirma la relevancia de este modelo para identificar diferencias significativas en rendimiento académico y motivación. Mejía y Jaik (2014) coinciden en que, aunque se han reconocido varios estilos de aprendizaje en la educación básica, no existe consenso sobre su conceptualización. La edad y el sexo son variables clave en la investigación sobre aprendizaje, ya que estudios recientes (Bazán, Hernández & Castellanos, 2019) han encontrado que influyen en las preferencias de estilos. Según Martínez y Manzo (2012), los varones tienden a preferir estilos activos y pragmáticos, mientras que las mujeres muestran una inclinación hacia estilos reflexivos y teóricos.

A pesar de estos avances, aún son pocos los estudios que exploran los estilos de aprendizaje en estudiantes de primaria en México, especialmente aquellos que analizan su relación con variables sociodemográficas como edad, sexo y grado (Valdivia, 2001). Pocos estudios han analizado el impacto de factores como el tipo de escuela (pública o privada) en las pre-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

ferencias de estilos de aprendizaje (Navarro, 2001). Esta limitación en la literatura genera un vacío que impide adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes y reduce el impacto positivo que una enseñanza diferenciada podría lograr. Esta revisión evidencia la necesidad de estudiar los estilos de aprendizaje desde una perspectiva contextual y sociodemográfica en la educación primaria en México.

Este estudio se propone identificar los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria, así como determinar cómo factores sociodemográficos, tales como el sexo, la edad y el grado, influyen en estos estilos. La importancia de este estudio radica en que, al comprender los estilos de aprendizaje en la educación primaria, es posible individualizar estrategias educativas para optimizar el rendimiento académico. Comprender cómo aprenden los estudiantes desde temprana edad es esencial para orientar una educación adaptativa que motive y apoye el desarrollo de habilidades, maximizando así su potencial (SEP, 2017).

Revisión de literatura

Diversos modelos de estilos de aprendizaje, como el de Kolb (1984) y el de Honey y Mumford (1986), se han adaptado para explorar cómo factores sociodemográficos influyen en las predisposiciones de los estudiantes hacia ciertos estilos (Vivas & Jaramillo, 2019; y, Sprock, 2018). Dichos estilos no sólo reflejan variaciones individuales, sino que también están vinculados a variables como la edad, el sexo y el contexto escolar (Rodríguez, 2018).

La literatura destaca diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según el sexo. Martínez y Manzo (2012) identificaron que los varones suelen preferir estilos activos y pragmáticos, caracterizados por una disposición hacia actividades experimentales y orientadas a la acción. En contraste, las mujeres tienden a favorecer estilos reflexivos y teóricos, que implican análisis estructurado y sistemático (Peña & Montoya, 2017). Este patrón se mantiene en diferentes niveles educativos y sugiere que las estrategias pedagógicas deben considerar estas inclinaciones para promover una enseñanza inclusiva (Ruiz, et al., 2006).

Por otro lado, se encontró en la literatura que el desarrollo cognitivo y la exposición a diversos entornos académicos influyen en la evolución de los estilos de aprendizaje. Donado (2008) encontró que, en estudiantes universitarios, los estilos pragmático y activo son predominantes en etapas iniciales, mientras que los estilos reflexivo y teórico se fortalecen con la edad y la experiencia. Aunque la investigación en educación básica es limitada, Mena (2020) sugiere que, en América Latina, las preferencias de estilo cambian entre los grados escolares superiores, a medida que los estudiantes enfrentan tareas más complejas. Este hallazgo subraya la importancia de estudiar estas variables en el contexto de la educación primaria.

Además, el tipo de escuela también influye en las preferencias de aprendizaje. Navarro (2001) concluyó que los estudiantes de escuelas privadas tienden a mostrar una mayor predisposición hacia estilos reflexivos, posiblemente debido a enfoques pedagógicos orientados al análisis crítico. Por otro lado, en las escuelas públicas, los estilos activos son más comunes, reflejando una tendencia hacia la experimentación práctica. Estas diferencias destacan la necesidad de ajustar las metodologías según el contexto institucional (Rodríguez, 2018).

Los estilos de aprendizaje no sólo están asociados con las variables sociodemográficas, sino también con el rendimiento académico. Según Vivas & Jaramillo (2019) y Cobos, Vivas y Jaramillo (2018), los estudiantes que utilizan estilos compatibles con los métodos de enseñanza de sus docentes tienden a lograr mejores resultados. En matemáticas, por ejemplo, Peña & Montoya (2017) encontraron que los estilos teóricos y pragmáticos se correlacionan positivamente con el desempeño. Esto resalta la relevancia de adaptar las estrategias educativas a las características individuales de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje están profundamente influenciados por variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el grado escolar y el contexto educativo. Comprender estas relaciones permite diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas, especialmente en educación primaria. Sin embargo, persisten vacíos en la literatura, particularmente en la interacción de estas variables en contextos específicos como el mexicano. Este estudio busca contribuir al entendimiento de estas dinámicas, promoviendo una enseñanza que maximice el potencial de los estudiantes desde etapas tempranas.

Metodología

Este estudio se clasifica como correlacional, ya que su objetivo es analizar la relación entre los estilos de aprendizaje de estudiantes de primaria y ciertas variables sociodemográficas. Se enmarca en un diseño cuantitativo, de tipo correlacional y no experimental, puesto que las variables se observan en su contexto natural sin manipulación (Hernández-Sampieri et al., 2018). Este enfoque es idóneo para explorar asociaciones sin establecer relaciones de causa y efecto.

La hipótesis plantea que existen relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primaria y variables sociodemográficas como sexo, edad y grado. Se prevé que ciertas características sociodemográficas puedan estar relacionadas con preferencias específicas en los estilos Reflexivo y Teórico, según estudios previos (Bazán, et al., 2019).

El estudio se realizó en un colegio privado de la ciudad de Durango, México, utilizando una muestra de 202 estudiantes de los grados 4º, 5º y 6º de primaria, seleccionados mediante muestreo intencional. Los participantes, de entre 9 y 12 años, contaron con el con-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

sentimiento informado de sus padres o tutores y de la institución, garantizando la confidencialidad de sus datos.

Para la recolección de datos, se empleó el Cuestionario para Identificar Estilos de Aprendizaje (CIEA), desarrollado por Mejía y Jaik (2015) y basado en el modelo de Honey y Mumford (1986, Montaluisa, et al., 2019). Este instrumento permite identificar cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. En el CIEA, cada estilo se mide mediante ítems que los participantes responden en una escala Likert de 4 puntos, que varía desde "nunca" hasta "siempre", reflejando la frecuencia con la que manifiestan comportamientos propios de cada estilo.

La validez de constructo del CIEA fue confirmada mediante análisis factorial exploratorio (AFE), logrando una estructura alineada con los cuatro estilos de aprendizaje teóricos. La confiabilidad se midió con el coeficiente Alfa de Cronbach, con resultados de .83 para el estilo Teórico, .79 para el Reflexivo, .76 para el Pragmático y .74 para el Activo, lo cual asegura que el instrumento es confiable para identificar las preferencias de estilo de aprendizaje en estudiantes de primaria.

Resultados

Se presentan los resultados del análisis descriptivo en cada uno de los estilos de aprendizaje medidos.

Tabla 14.1

Medias del estilo Activo

No.	Ítem	media	s
5	Me aburro cuando tengo que hacer ejercicios que requieren de mucho trabajo y mucho tiempo.	2.28	.97
7	Si algo me sale mal, no me importa, solo trato de hacerlo mejor.	3.17	.88
8	Hago las cosas sin pensar en lo que pueda pasar después.	2.01	.89
11	Platico con mis compañeros sobre cómo hacer cosas diferentes a la hora del recreo.	2.52	.98
12	Se me dificultan los trabajos y tareas que necesitan de mucha preparación.	2.40	.89
21	Durante las clases me gusta tener que resolver actividades nuevas y diferentes	3.31	.87
24	Disfruto platicar con mi familia y con mis compañeros	3.47	.78
25	Me disgusta tener que seguir los reglamentos del salón de clase	1.89	.99
33	Mis amigos son divertidos, y les gustan mucho las fiestas	3.30	.80
37	Me gusta disfrutar cada día	3.54	.73

Fuente: Elaboración propia.

En el estilo Activo, cinco ítems obtuvieron medias por encima de la escala de "casi siempre". Los ítems con las medias más altas fueron el ítem 37 (3.54), el ítem 24 (3.47) y el ítem 21 (3.31). Por otro lado, los ítems 8 (2.01) y 25 (1.89) registraron las medias más bajas, lo que indica que, en general, los estudiantes presentan una menor tendencia hacia comportamientos impulsivos o desinteresados por las reglas en el estilo Activo.

Tabla 14.2

Medias del estilo Reflexivo.

No.	Ítem	media	S
1	Disfruto escuchando a mis compañeros.	3.20	.71
2	Disfruto las pláticas donde se discuten y reflexionan problemas.	2.51	1.04
16	Al resolver un problema, me interesa primero tener mucha información, para poder hacer una buena interpretación antes de dar alguna conclusión.	3.21	.74
18	Me molesta que la gente me apure cuando estoy haciendo alguna actividad.	2.99	.93
19	Me gusta tener varias opciones antes de tomar una decisión.	3.13	.88
23	Me gusta organizarme para hacer mis trabajos de la mejor manera.	3.39	.74
27	Antes de dar mi opinión, me gusta saber la opinión que tienen los demás.	3.03	.94
28	Tengo interés porque las cosas salgan bien, por lo que analizo varias veces antes de tomar una decisión.	3.01	.80
30	Antes del trabajo final, me gusta hacer uno o más borradores.	2.39	1.05
32	Me interesa ver cómo se portan los demás cuando hay debates o discusiones en el salón.	2.61	1.00

Fuente: Elaboración propia.

Para el estilo Reflexivo, seis ítems se encuentran por encima de la escala de "casi siempre", con los valores más altos en los ítems 1, 16, 19, 23, 27 y 28. El ítem con menor media fue el 30 (2.39), indicando que los estudiantes no suelen realizar múltiples borradores antes de finalizar sus tareas, aunque mantienen una tendencia a la organización y la reflexión en sus actividades.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 14.3

Medias del estilo Teórico

No.	Ítem	media	s
4	Me interesa hacer cosas buenas, y me alejo de las cosas malas.	3.45	.74
13	Detecto cuando mis compañeros no son claros cuando hablan.	3.02	.87
14	Me siento a gusto con el orden en mi escuela.	3.33	.80
15	Sé lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.	3.42	.71
20	Me molesta trabajar con personas que no tienen una forma lógica de hacer las cosas.	2.50	1.02
26	Se me dificulta tener que trabajar con compañeros que no se tomen las cosas con seriedad.	2.84	1.00
29	Disfruto resolver las actividades paso a paso, siguiendo un método.	3.05	.86
34	Se me dificulta salirme del camino que ya conozco para resolver mis actividades.	2.49	.94
35	Me gusta que las cosas sean perfectas.	3.03	.90
40	Dedico tiempo a la lectura de textos para poder tener ideas claras cuando me toca hablar ante los demás.	2.97	.969

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados en el estilo Teórico muestran que seis de los diez ítems superan la media de "casi siempre", con los ítems 4 (3.45), 15 (3.42) y 14 (3.33) como los más altos. Los ítems con medias más bajas fueron el 20 (2.50) y 34 (2.49), lo que sugiere que la preferencia por la lógica y el orden es menos marcada en algunos estudiantes.

Tabla 14.4

Medias del estilo Pragmático

No.	Ítem	media	s
3	Mis compañeros piensan que soy capaz de decir lo que pienso de manera clara.	2.69	.88
6	Al escuchar algo nuevo me interesa ponerlo en práctica de inmediato.	3.01	.84
9	Soy capaz de hacer todo lo necesario para lograr lo que quiero.	3.40	.69
10	Me disgusta recibir muchas explicaciones, entre más pronto resuelvo mis actividades mejor.	2.61	.99
17	Trato de buscar formas mejores y más prácticas de hacer las cosas que me encargan.	3.18	.72
22	Me gustan las cosas prácticas, si funciona está correcto.	3.16	.81
31	Disfruto haciendo experimentos y aplicar cosas para ver si algo funciona.	3.29	.83
36	Prefiero trabajar con personas que les guste hacer las cosas prácticas.	2.97	.91
38	Mis compañeros piensan que no me importa lo que suceda con los demás.	2.15	1.03
39	Hago todo lo posible por resolver mis actividades, sin importarme si rompo las reglas de mi salón.	2.04	1.01

Fuente: Elaboración propia.

En el estilo Pragmático, el ítem 9 (3.40) alcanzó la media más alta, seguido de los ítems 6, 17, 22 y 31, todos por encima de la escala de "casi siempre". En contraste, los ítems 38 (2.15) y 39 (2.04) obtuvieron las medias más bajas, lo que sugiere una menor inclinación a comportamientos orientados exclusivamente al logro sin consideración de las normas.

Tabla 14.5

Medias por estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Media	S
Estilo Activo	2.78	.30
Estilo Reflexivo	2.94	.41
Estilo Teórico	3.00	.37
Estilo Pragmático	2.85	.36

Fuente: Elaboración propia.

Se encontraron diferencias significativas en la preferencia de estilos de aprendizaje. En promedio, el estilo Teórico obtuvo la mayor puntuación, seguido por el estilo Reflexivo, Pragmático y finalmente el Activo. Estos resultados indican que los estudiantes de primaria en esta muestra tienden a preferir enfoques de aprendizaje que enfatizan la estructura lógica y la reflexión antes que la experimentación y la actividad espontánea.

La prueba t de Student indicó que existen diferencias significativas en el estilo Reflexivo en función del sexo ($t = 2.60$, $p < .05$), siendo los varones quienes presentan una mayor preferencia por este estilo (media = 3.01) en comparación con las mujeres. Esto sugiere una tendencia de los varones a adoptar un enfoque más reflexivo en su aprendizaje.

Tabla 14.6

T de Student entre el sexo de los participantes y su estilo de aprendizaje.

Estilo	t	gl	Sig. (bilateral)
Activo	.13	200	.89
Reflexivo	2.60	200	.01
Teórico	.78	200	.43
Pragmático	-.76	200	.44

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de correlación de Pearson mostró una correlación positiva y significativa entre la edad y el estilo Reflexivo ($r = .193$, $p < .05$), indicando que a medida que aumenta la edad, también se incrementa la preferencia por este estilo. No se observaron correlaciones significativas entre la edad y los otros estilos.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 14.7

Coeficiente de correlación de Pearson entre edad y estilo de aprendizaje

		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Edad	Correlación de Pearson	-.102	.193	.033	.000
	Sig. (bilateral)	.150	.006	.641	.996
	N	202	202	202	202

Fuente: Elaboración propia.

El análisis ANOVA reveló una diferencia significativa en el estilo Reflexivo entre los grados (F = 3.262, p = .040). La prueba de comparación post-hoc de Duncan mostró que los estudiantes de 5º y 6º grado presentan una preferencia más alta por el estilo Reflexivo en comparación con los estudiantes de 4º grado.

Tabla 14.8

Análisis de Varianza para la variable grado

Estilo	gl	F	Sig.
Estilo Activo	2	1.684	.188
Estilo Reflexivo	2	3.262	.040
Estilo Teórico	2	.058	.944
Estilo Pragmático	2	.486	.616

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14.9

Prueba de Duncan para el estilo Reflexivo

Grado	N	Subconjunto para alfa= .05	
		1	2
4	68	2.84	
6	70		2.99
5	64		2.99
Sig.		1.00	.978

Fuente: Elaboración propia.

Para el estilo Activo, el análisis ANOVA mostró diferencias significativas según la sección escolar (F = 6.985, p < .01). La prueba de Duncan reveló que la sección B presenta una mayor inclinación hacia el estilo Activo en comparación con las secciones A y C, lo cual puede sugerir que factores contextuales específicos de cada sección influyen en esta preferencia.

Tabla 14.10

Prueba de Duncan para el estilo Activo

Sección	N	Subconjunto para alfa= .05	
		1	2
C	73	2.70	
A	64	2.77	
B	65		2.89
Sig.		.195	1.00

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La presente investigación busca cubrir el vacío de conocimiento identificado en relación con la falta de estudios sobre estilos de aprendizaje en la educación primaria en México, abordando variables sociodemográficas como género, edad y grado académico. Este vacío es relevante, ya que la carencia de información contextualizada limita la posibilidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual es esencial para promover un aprendizaje efectivo y personalizado en la educación básica.

Los resultados obtenidos en este estudio destacan una preferencia predominante por el estilo Teórico, seguido del estilo Reflexivo, lo cual coincide con hallazgos anteriores que sugieren que los estudiantes de educación básica valoran un enfoque estructurado y lógico en sus actividades de aprendizaje (Mejía & Jaik, 2014). Esta preferencia sugiere que estos estudiantes buscan un ambiente de aprendizaje claro y organizado, lo que se alinea con el enfoque educativo en México, donde se prioriza la estructuración del conocimiento desde las primeras etapas. Esto subraya la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que fomenten tanto la estructura como el pensamiento crítico, elementos centrales del estilo Teórico.

Además, el estudio muestra una relación significativa entre el estilo Reflexivo y variables sociodemográficas como la edad y el género. La correlación positiva entre la edad y la preferencia por el estilo Reflexivo sugiere que, a medida que los estudiantes avanzan en edad, tienden a adoptar un enfoque más reflexivo, probablemente debido al desarrollo cognitivo, que permite un análisis y una planificación más profundos en sus actividades de aprendizaje (Piaget, 1971). Este hallazgo es consistente con estudios previos y resalta la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza al desarrollo cognitivo de los estudiantes conforme crecen.

Por otra parte, la diferencia significativa en el estilo Reflexivo entre hombres y mujeres indica que los varones, en esta muestra, tienden a preferir enfoques de aprendizaje que les

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

permitan analizar y reflexionar sobre el contenido antes de tomar decisiones. Esto podría deberse a factores culturales y expectativas de género que influyen en las preferencias de aprendizaje, tema que investigaciones recientes han comenzado a explorar (Martínez & Manzo, 2012). Sin embargo, esta preferencia podría variar en otros contextos educativos y culturales, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios adicionales para comprender mejor cómo operan estas dinámicas en diferentes entornos escolares.

Finalmente, la variación en el estilo Activo entre distintas secciones escolares sugiere que factores contextuales dentro de la misma institución pueden influir en las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. La mayor inclinación hacia el estilo Activo en la sección B, en comparación con las secciones A y C, podría estar relacionada con el ambiente de clase o con las expectativas de los docentes de cada sección. Este hallazgo respalda la teoría de Vygotsky (1978), que plantea que el aprendizaje es influido por el contexto social, destacando la necesidad de que las escuelas proporcionen ambientes que promuevan la exploración y la experimentación, especialmente para los estudiantes con una inclinación hacia estilos de aprendizaje activos.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de una enseñanza diferenciada y de adaptar el entorno escolar a las preferencias y necesidades individuales de los estudiantes. La implementación de estrategias pedagógicas que equilibren el aprendizaje estructurado y activo puede contribuir a un desarrollo académico más integral, ofreciendo una educación inclusiva que responda a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en la población estudiantil.

Conclusiones

Esta investigación ofrece una perspectiva detallada sobre las preferencias de estilos de aprendizaje de los estudiantes de primaria en México y su relación con factores sociodemográficos, abordando un vacío significativo en la literatura educativa del país. Los resultados revelan una marcada preferencia por el estilo Teórico, seguido del estilo Reflexivo, lo cual indica que los estudiantes de primaria tienden a valorar un enfoque estructurado y lógico en su aprendizaje. Esto subraya la importancia de diseñar prácticas pedagógicas que fomenten la claridad y el pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos.

Se identificaron conexiones significativas entre el estilo Reflexivo y variables como la edad y el género. Los estudiantes mayores mostraron una preferencia creciente por el estilo Reflexivo, lo que podría estar relacionado con el desarrollo cognitivo que progresa con la edad y el nivel escolar. Además, la diferencia observada entre niños y niñas en cuanto al estilo Reflexivo destaca el papel que el género puede jugar en las preferencias de aprendizaje. Estos

hallazgos sugieren la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza para alinearlas con las características individuales y sociodemográficas de cada estudiante.

Otro descubrimiento relevante fue la variación en la preferencia por el estilo Activo según la sección escolar, lo que implica que los factores contextuales dentro de la misma institución, como el ambiente de clase y las dinámicas, pueden influir en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo resalta la importancia de crear un entorno de aprendizaje flexible que acomode diversos estilos, especialmente en las aulas donde los estudiantes prefieren enfoques activos y participativos.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones de este estudio es su enfoque en una sola institución privada en Durango, lo cual restringe la generalización de los hallazgos a otras instituciones, especialmente a escuelas públicas o de otras regiones de México. Además, el uso de un único instrumento (CIEA) puede limitar el alcance de características relacionadas con los estilos de aprendizaje; sería beneficioso incorporar métodos complementarios en futuras investigaciones.

Líneas de Investigación Futuras

Estudios futuros podrían ampliar este trabajo utilizando una muestra más representativa, incluyendo escuelas de distintos contextos geográficos e institucionales (tanto públicas como privadas) para comparar los estilos de aprendizaje en función del entorno escolar. También sería valioso investigar otros factores contextuales y culturales que puedan influir en las preferencias de aprendizaje, tales como el entorno familiar y las políticas educativas locales.

Un área prometedora para futuras investigaciones es la exploración longitudinal de los estilos de aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. Este enfoque podría revelar cambios en las preferencias de estilo conforme los estudiantes maduran y enfrentan nuevos desafíos académicos. Además, las investigaciones futuras podrían profundizar en cómo factores psicológicos, como la motivación y la autopercepción, influyen en la adopción de ciertos estilos de aprendizaje y cómo estos interactúan dentro del contexto escolar.

En resumen, este estudio sirve como una base inicial para comprender los estilos de aprendizaje en la educación primaria en México, enfatizando la importancia de una educación adaptativa y diferenciada. Los hallazgos animan a las instituciones educativas a considerar la diversidad de estilos de aprendizaje al desarrollar estrategias pedagógicas, promoviendo una experiencia de aprendizaje más inclusiva y efectiva para todos los estudiantes.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Docentes 2.0, 7(1), 65–80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Bazán R., A., Hernández P., E., & Castellanos S., D. (2019). Influencia de variables individuales y de contexto en el aprendizaje al finalizar la primaria. Actualidades Investigativas en Educación, 19(3), 288-309. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38644

Cobos, L. F. G., Vivas, Á. M., & Jaramillo, E. S. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. Revista Anales. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769

Donado, M. G. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Psicogente. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/download/2686/2713

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

Martínez, G. G. y Manzo, A. S. (2012). Aplicación del modelo cuadrante cerebral de Herrmann y su relación con los estilos de aprendizaje. Ponencia presentada en el 3er. Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE. Durango-Mex.

Mejía C., M. de J. y Jaik D., A. (2015) Cuestionario para Identificar Estilos de Aprendizaje. Revista Visión Educativa IUNAES, 9(20), pp. 144-148. http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/11/REVISTA-VISIÓN-EDUCATIVA-20.pdf

Mejía C. M. de J. y Jaik D. A. (2014). Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos, y su relación con el rendimiento académico en educación primaria. IUNAES-ReDIE.

Mena, K. M. A. (2020). Estado del arte del estudio de los estilos de aprendizaje en universidades de América Latina y España. Revista Humanismo y Cambio Social. https://camjol.info/index.php/HCS/article/view/9899

Montaluisa V., A. E., Salas J., E. A., & Garcés C., L. F. (2019). Els estils d'aprenentatge segons Honey i Mumford i la seva relació amb les estratègies didàctiques per a les matemàtiques. REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 12(2), 1–16. https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222233

Navarro P., M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. CAUCE-Revista de Filología y su didáctica, 24, pp. 565-582. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_34.pdf

Peña, L. J. A., & Montoya, I. (2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas: aplicación del modelo de Honey y Mumford a una universidad colombiana. Revista IEEE. https://revista.ieee.es/index.php/estilosdeaprendizaje/article/view/1069

Piaget, J. (1971). Epistemología y Psicología de la Identidad. (1º Ed.). Paidós.

Rodríguez C., R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. Sophia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322018000100051&script=sci_arttext

Roque H., Y., Tenelanda L., D., Basantes M., D., y Erazo P., J. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje desde una visión holística. EDUMECENTRO, 15(1), e2362. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2362

Ruiz R., B. L., Trillos G., J., & Morales A., J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. RUC. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7034

SEP (2017) Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Autoedición.

SEP (2022) Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Autoedición.

Sotillo D., J. F. (2014). El cuestionario chaea-junior o cómodiagnosticar el estilo de aprendizaje enalumnos de primaria y secundaria. Revista de Estilos de Aprendizaje, 7(13), pp. 182-201. http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/2

Sprock, A. S. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. Revista de estilos de aprendizaje. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/1088/1809

Valdivia R., F. (2001). Evaluación de los estilos de aprendizaje en educación primaria (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5020

Vivas, A. M., & Jaramillo, E. S. (2019). Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford y su relación con las estrategias didácticas para Matemáticas. REIRE: Revista d'innovació i Recerca en Educació. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7057074

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 15. Lectura de la realidad; un estudio de caso sobre el trabajo de docentes en formación en el área del diagnóstico educativo

Raquel Paulina Arce Negrete

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.15

Resumen

La investigación descriptiva de corte cualitativo examinó una intervención enfocada a la generación de proyectos sociales como estrategia de profundización en el diagnóstico educativo: eje fundamental en la toma de decisiones de parte de la escuela primaria y sus docentes. La intervención se realizó en un contexto formativo, con un grupo de 30 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (ciclo escolar 2024-2025); con hallazgos positivos con relación a la mejora de su práctica docente y la identificación de problemas comunitarios a través del trabajo colaborativo y dialógico.

Palabras clave

Diagnóstico educativo, formación de docentes, Licenciatura en educación primaria, la Nueva Escuela Mexicana, trabajo colaborativo

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana se postula como un modelo que plantea redirigir la mirada de los centros educativos lejos de los estándares internacionales para acercarse a la realidad propia que viven y que se construye en cada uno de los contextos. Un diagnóstico educativo, aunque discutiblemente nunca acabado, es por ende aquel que permite hacer una lectura de la realidad que provea de insumos a los diferentes agentes educativos para la toma crítica de decisiones con respecto al diseño y puesta en marcha de: planes de mejora escolar, programas analíticos, planeaciones didácticas, entre otros. Por lo que su correcta elaboración e interpretación se ha convertido en una prerrogativa para el funcionamiento del quehacer educativo circunscrito en este modelo.

Ha sido destacado en investigaciones varias, de parte de diferentes instancias, que el llevar a cabo un diagnóstico educativo representa un reto para los docentes frente a grupo, pues aunque dicha labor se ha ejecutado previo a la instauración del referido modelo educativo, en pocas instancias se empleaba de manera sistemática en orden no solo para volver significativa la actividad didáctica, sino para transformar de manera consciente (y constante) los escenarios que se viven en la comunidad en la que se encuentra inserto; en una resignificación de la labor social que tiene la escuela, y con ello del maestro.

Es necesario que los docentes en formación valoren que la construcción del diagnóstico va más allá de la elaboración y aplicación de instrumentos con los que puedan recuperar información; enfatizando una profundización en el análisis. Esto para evaluar como cada constructo en el que se ve inmersa una enseñanza, debe ser cuestionado y visualizado como una oportunidad de transformación de y con la comunidad como eje central; extrapolando que la labor docente puede extenderse más allá del trabajo del salón de clase, para pasar a ser una ocupación institucional y comunitaria que puede concretarse como proyectos sociales. Este tipo de proyectos son entendidos como producto de buscar satisfacer necesidades sociales a través de una intervención de impacto, cuyo éxito está mediado por la acertada lectura de la realidad.

Es bajo esta línea que se establece como objetivo de la presente investigación:

• Describir cómo el trabajo de diagnóstico educativo se torna significativo para el estudiante de 3º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) al ser conducido hacia la construcción de un proyecto social.

Con los objetivos específicos de:

• Dar conocer los aspectos y criterios establecidos por los estudiantes para la obtención de información relevante para el quehacer docente en la escuela primaria de práctica.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

• Caracterizar la elección, diseño, delimitación y validación, por parte de los estudiantes, de los instrumentos diagnósticos para recuperación de información relevante.

• Evidenciar el nivel de análisis alcanzado por los estudiantes tras el empleo de herramientas metodológicas para el diagnóstico, como lo son: la estadística básica, el análisis de discurso educativo y el árbol de problemas.

Revisión de la Literatura

El diagnóstico educativo ha sido estudiado ampliamente, encontrándose participaciones que van desde su definición, su importancia, su razón de ser, su metodología y nuevas perspectivas, de parte de autores diversos como: Vygotsky (1988) que puso el énfasis en la labor educativa la necesidad de que el docente adapte su práctica al alumno, pues de lo contrario no es posible un desarrollo óptimo produciendo, en cambio, un desfase en el proceso de aprendizaje del estudiante; García (1995) retoma su importancia dentro del discurso pedagógico contemporáneo, caracterizándole como parte del set de acciones inherentes de un docente; Buisan y Marí (2001) ven su utilidad en el clasificar, predecir y explicar el comportamiento de los sujetos dentro de un marco definido; Pérez (2009) hace reflexiones respecto a la importancia del diagnóstico socio educativo para comprender y reconstruir las diferentes realidades educativas, brindando al lector herramientas conceptuales y técnicas con las que apoyarse para hacer un correcto diagnóstico retomando a su vez las contribuciones de Ander-Egg (2003); Rubio y Varas (2004) contemplan la intervención social como algo que trasciende más allá del imponer un orden, a construir y ratificar a los actores en el lugar donde tiene lugar el conflicto; Arriaga Hernández (2015) postula que su meta es la de desarrollar el máximo potencial de las personas a través del establecimiento de no solo estilos de aprendizaje, capacidades y habilidades, sino de la diversidad sociocultural de la que provienen; Alzate et al. citado por Juárez-Lucas (2023) maneja que la obtención de los resultados deseados en materia de una intervención está sujeta al seguimiento estricto de una metodología adecuada en términos de buscar alcanzar lo planeado; Tobón (2023) en su visión, muy apegada a las premisas que mantiene La Nueva Escuela Mexicana (NEM), sopesa que:

> el análisis socio educativo de la escuela consiste en recoger información de distintas fuentes con el apoyo de instrumentos para determinar cómo son los procesos sociales, culturales, económicos y de formación de la comunidad, y con base en ello identificar y priorizar los problemas que se tienen.

La SEP (2024), a través de diversas propuestas, manuales y orientaciones, ha manejado la importancia de que, en concreto, el diagnóstico educativo para la NEM, se maneje desde cuatro dimensiones: el aula, la escolar, la comunitaria, y la del contexto regional nacional, e internacional.

Cada uno de estos autores ha contribuido en ahondar la conceptualización de lo que es un diagnóstico escolar, las implicaciones que tiene, así como diferentes recomendaciones respecto a lo que conlleva su realización. Lo cierto es que todos definen al diagnóstico educativo como un ejercicio que muestra la efectividad y eficiencia de las instituciones educativas, al contemplar cómo se suscita el aprendizaje no solo desde el alumno, sino también del docente y de todo aquel individuo implicado.

Todos los contemporáneos suman a una idea común, que es la del "impacto que tienen las habilidades comunicativas del interventor en la aprehensión de la información de la realidad de los diversos individuos y comunidades de estos contextos", lo que contribuye a valorar que es necesario considerar el proceso comunicativo como elemental para la profundización del diagnóstico educativo, en aras de un impacto en favor de los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer plasmados en el perfil de egreso del estudiante de la LEP plan 2022.

Metodología

La investigación es descriptiva y de corte cualitativo, dado que intenta estudiar un fenómeno para comprender y orientar la práctica docente dentro del programa de Licenciatura en Educación Primaria; con la finalidad de contribuir a generar esfuerzos para la consolidación del perfil de egreso del alumno normalista.

La hipótesis de trabajo se centró en el desarrollo de una práctica reflexiva, partiendo de la necesidad de crear proyectos sociales de impacto, con énfasis en el previo diseño, aplicación y análisis de diagnósticos educativos para una lectura de la realidad fundamentada en una visión positivista; así como del método dialógico y colaborativo como medios en el desarrollo del pensamiento crítico del docente en formación.

Se efectuó la investigación con un grupo de 30 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", cuyas prácticas profesionales se dieron de manera diferida en cuatro escuelas primarias de organización completa y de carácter urbano: dos de turno matutino y dos de turno vespertino; atendiendo grupos de diferentes grados. Dichas lecturas de la realidad se precisan, eran aquellas en las que cada grupo de estudiantes, cinco totales (con seis miembros cada uno), se encontraba inmersos durante sus prácticas docentes en el municipio de Trancoso (Zacatecas).

Los estudiantes fueron escogidos a través de la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, de la población actual de discentes formados en el vigente plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria; ello dado que la intervención estuvo circunscrita alrededor de las actividades e intenciones de la asignatura de Intervención didácti-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

co-pedagógica y trabajo docente establecida dentro del currículo académico como parte del trayecto de Práctica profesional.

Los alumnos fueron intervenidos en tres diferentes momentos de sus prácticas profesionales, estancias en las que entraron en contacto con las escuelas primarias para poner en práctica lo aprendido en la escuela Normal, así como propiciar escenarios de aprendizaje en el servicio. Los momentos en cuestión fueron: antes de comenzar la primera jornada, al finalizar la primera jornada y antes del comienzo de la segunda jornada; en lo que considerarían tres fases: indagación, profundización y proyección del diagnóstico escolar, respectivamente. Se destaca que se recuperaron productos específicos de cada fase.

Fases

1. En la indagación se recuperó conocimientos y se dio a conocer a los alumnos fundamentos sobre el diagnóstico educativo, lo que junto a los aspectos relevantes delimitados por los alumnos dio pie a generar indicadores clave para el diseño de instrumentos de recolección de información; cada grupo diseño instrumentos de recuperación de información, estableció los agentes-informantes y validación de dichos instrumentos; se aplicaron los instrumentos en el lugar de prácticas, destacándose como técnicas: la entrevista, la observación (participante y no participante) y la encuesta.

2. En la profundización se recurrió al procesamiento de información y a su síntesis-análisis mediante el empleo de tres técnicas: análisis del discurso educativo empleado (principalmente) en los registros y entrevistas recuperados; herramientas estadísticas para ilustrar comportamientos y estados presentes en pruebas, cuestionarios y guiones de observación, así como en los patrones de respuesta de entrevistas, y el árbol de problemas como medio visualizador de los problemas encontrados y la lectura de la realidad hecha.

3. En la proyección se partió de la lectura de la realidad hecha para la detección, priorización de necesidades sociales y diseño de proyecto social que facilitara una intervención de parte del docente en formación y diferentes agentes de la comunidad educativa.

En cada fase los trabajos fueron realizados colaborativamente y pusieron en juego dominios del saber. Dichos textos fueron analizados para evidenciar el avance del alumno en materia del entendimiento de la tarea diagnóstica y su rol como futuros docentes de educación primaria.

Resultados

Fase 1. Indagación

En la Tabla 15.1, se presentan los aspectos priorizados como relevantes, agentes/informantes, instrumentos y método de validación delimitados por los alumnos a elaborar en la primera jornada de prácticas.

Tabla 15.1

Aspectos para recuperar en la primera jornada de práctica

Dimensión	Aspectos	Agentes-Informantes	Instrumento para recuperación de información	Método de validación	Tipo de validación
Comunitaria	Infraestructura en la comunidad Cultura en la comunidad Valores en la comunidad Problemáticas en la comunidad Nivel educativo en la comunidad Programas de desarrollo social	1. Miembros de la comunidad	1. Guion de observación 2. Guion de entrevista (semiestructurada) 3. Internet	Validación por aplicación a terceros Validación por expertos	De contenido y constructo
Institucional	Desarrollo de estrategias didácticas Actividades y rocesos que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje Concreción del currículo de educación básica (NEM) El rol del diagnóstico La evaluación en la primaria Uso de recursos en las clases Interacciones en el aula Interacciones fuera del aula Los roles de los agentes educativos en la enseñanza-aprendizaje Atención a la diversidad, inclusión y equidad	1. Equipo directivo 2. Profesores frente a grupo 3. Personal administrativo y de apoyo en la primaria 4. Padres, madres o tutores legales 5. Alumnos	1. Guion de observación 2. Guion de entrevista (semiestructurada) 3. Registros	Validación por aplicación a terceros	

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Áulico	Interés de los niños Desarrollo cognitivo Desarrollo lecto-escritura Desarrollo del cálculo matemático Convivencia Barreras de aprendizaje/Dificultades en el aprendizaje Estilos de aprendizaje Ritmos de aprendizaje Valores Conducta	1. Alumnos 2. Padres, madres o tutores legales 3. Profesores frente a grupo	1. Guion de observación 2. Guion de entrevista (semiestructurada) 3. Cuestionario 4. Pruebas 5. Fichas 6. Diario de clase	Validación por aplicación a terceros Validación por expertos No hubo validación

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos basándose en lo propuesto por los autores ya referidos plantearon tres dimensiones para el diagnóstico escolar: la comunitaria, la institucional y la áulica; así como aspectos conectados con cada una.

Se destaca que en la aplicación de instrumentos se intervino con al menos: el director de la escuela, la plantilla docente (completa), cinco niños por salón (16-25% de la población de cada grupo), cinco padres por salón (16-25% de la población de cada grupo) y dieciocho personas de la comunidad (33.33% adulto maduro, 33.33% adulto joven y 33.33% joven). Habiendo variabilidad en dos grupos que sí hicieron entrevistas con personal administrativo y de apoyo en la escuela.

Fase 2. Profundización

En la profundización los alumnos procesaron la información obtenida de los instrumentos de recuperación de información, empleando tres herramientas metodológicas: análisis del discurso educativo, métodos estadísticos y visualización mediante esquemas (árbol de problemas) logrando realizar una triangulación de la información provista en una lectura de la realidad. La fase incluyó el procesamiento de la información, incluida la transcripción de los audios recuperados en entrevistas y momentos cotidianos, lo escrito a mano en diario de campo, guiones de observación y fichas. Así como los resultados obtenidos de las diversas pruebas, cuestionarios y exámenes aplicados para determinar rasgos del perfil del grupo.

Análisis del discurso educativo

Se presenta un análisis de discurso educativo de una de las entrevistas elaboradas a docente por parte del Equipo 1.

Indicador: Aprendizaje que se pueden lograr de los pares (alumno) y el de los docentes en servicio

Pregunta: ¿Cómo se da el aprendizaje y la interacción de alumno a alumno y cómo a su vez aprenden ellos de usted?

> 1°A: "Pues realmente la interacción es dentro del salón, porque sí, pues los niños dicen ay ves que no entiendo pues me ayudas y aquí pues yo también es lo donde yo les digo yo a los niños, pues sí ya terminaste apoya tu compañerito y pues, los monitores y sí avanza."
>
> 1°B: "Pues la interacción de los niños siempre es por preguntas mínimas, así como comparando sus respuestas y ya de ahí, pues yo los apoyo con otras respuestas y con más interpretaciones teniendo una conversación de aprendizaje."
>
> 3°A: "Pues mira, yo trato de que, entre ellos, yo le digo al director el otro día en el Consejo, este... yo le digo a él otro día, y es que varios maestros caímos en lo mismo de qué...de que a lo mejor a veces no nos entienden a nosotros como como maestros, ósea uno explica y participan, por ejemplo, tú aquí ves que participa José María, Magdalena, Evan. Y dices, ah, si van agarrando la onda, no. Pero hay unos que están no, entonces lo que hace uno es que nos dirigimos con ellos, con los alumnos que vimos que entendieron más y sabes que échame la mano a explicarles y hay veces que sí se entienden más entre ellos y hay otras veces que no que hay que traerlo ya de manera personalizada y explicarle."
>
> 3°B: "Pues la interacción entre los alumnos es muy buena, siempre se ayudan, juegan juntos, en general siempre están bien, pero sí hay ocasiones en las que surgen problemillas, pero todo es a raíz siempre de los mismos, ya que dan a llevar de formas muy bruscas entre ellos."
>
> 5°A: "Por ejemplo, cuando, pues ya he estado implementando lo que son las monitoras que no sé si te diste cuenta es Abril, Nazly y Cata, entonces ya les digo, ya que acaban y que los otros de plano no, les digo a ver agárrense cada quien uno y explíquenle a ver si ya este con ustedes pueden un poquito más, nada más que ellas no les tienen paciencia."
>
> 6°B: "Como lo he dicho siempre, cada niño es un mundo y aprende de diferentes maneras, los niños conviven y participan en clase lo cual hace que su interacción entre ellos sea fructífera, se ayudan entre ellos y cuando participan me dan a entender que tienen ganas de aprender y de igual manera aprendo de cada uno de sus puntos de vista y lo que les deja participar en clases."

Interpretación:

Las respuestas de los maestros reflejan cómo se da la interacción y el aprendizaje entre los alumnos y también entre los alumnos y los docentes, mostrando enfoques variados. En general, todos los maestros coinciden en que la interacción entre los alumnos es clave para el aprendizaje. Los estudiantes suelen apoyarse mutuamente, especialmente cuando alguno tiene dificultades. Este tipo de aprendizaje entre pares es muy valioso porque permite a los niños aprender de una manera más natural y, en muchos casos, entienden mejor las explicaciones de sus compañeros que las del propio maestro.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En varios casos, los maestros han implementado estrategias donde alumnos que avanzan más rápido ayudan a otros compañeros, asumiendo un rol de "monitores" o tutores. Esta estrategia no solo favorece a los alumnos con dificultades, sino que también refuerza los conocimientos de quienes explican, desarrollando su habilidad para comunicar lo aprendido.

En cuanto al rol del maestro, varios señalan que ellos intervienen cuando los alumnos no logran entender entre sí, brindando explicaciones más personalizadas o aclarando conceptos complejos. Esto destaca el papel del docente como guía y facilitador, quien complementa el aprendizaje entre pares, asegurándose de que todos los estudiantes logren comprender los temas. Además, algunos maestros reconocen que también aprenden de sus alumnos, al observar diferentes perspectivas y formas de resolver problemas. Este intercambio mutuo enriquece tanto al maestro como a los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo.

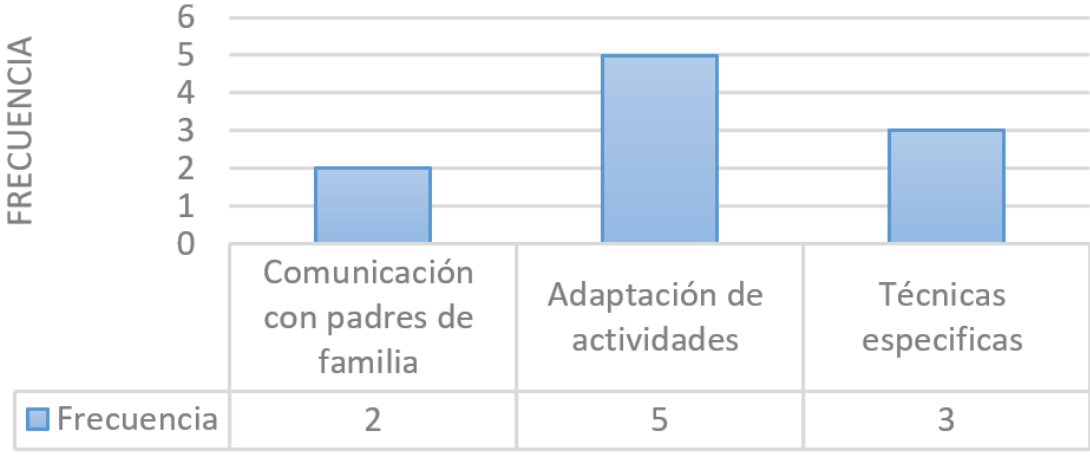
Por otro lado, un maestro menciona que a veces hay problemas en la convivencia entre los alumnos, lo que afecta la calidad de la interacción y el aprendizaje. Esto nos muestra la importancia de trabajar no solo en el aspecto académico, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, para que los estudiantes puedan interactuar de manera respetuosa y constructiva.

Herramientas Estadísticas

Se presenta un par de gráficas elaboradas por el Equipo 2 (Gráfica 15.1) y el Equipo 3 (Gráfica 15.2) mostrando acciones y actitudes identificadas en los docentes de sus primarias de práctica.

Gráfica 15.1

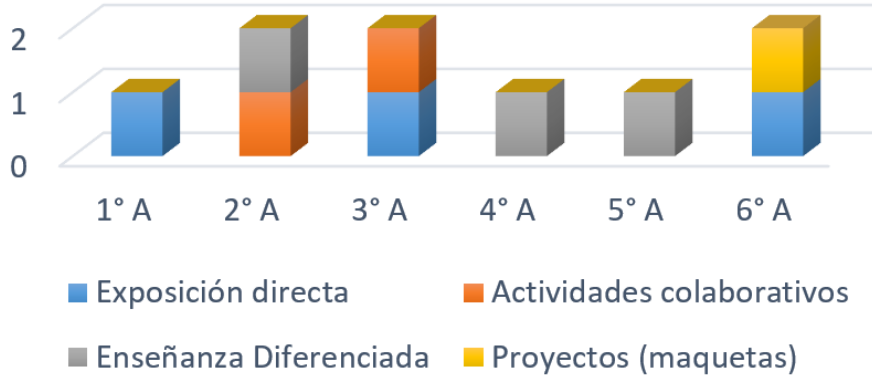
Estrategias eficaces para trabajar con alumnos con alguna discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 15.2

Métodos y actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretación



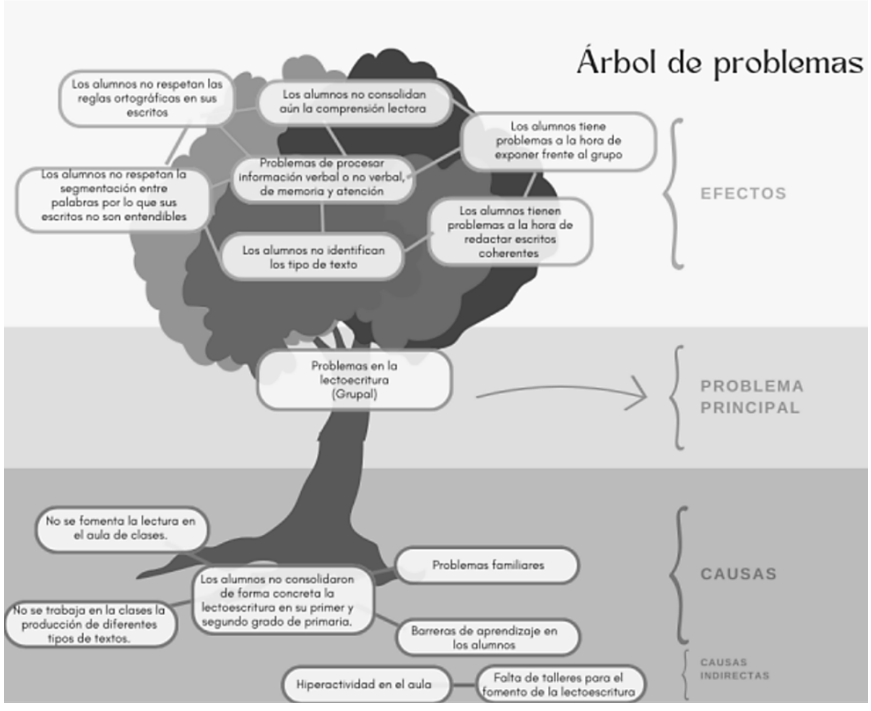
Fuente: Elaboración propia.

Árbol de problemas

A continuación, se ve la Imagen 15.1, que ilustra un árbol de problemas creado por el Equipo 4, sintetizando una de las problemáticas comunitarias (causas y efectos).

Imagen 15.1

Problema de lectoescritura



Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Fase 3. Proyección

En esta fase los alumnos diseñan un proyecto social de aplicación comunitaria o institucional, con base en los problemas y necesidades identificadas; partiendo de su lectura de la realidad establecen objetivos, metas, acciones, tiempos, responsables y recursos necesarios. Se adjunta la imagen 15.2, que funge de esquema del plan de acción diseñado por el equipo 4.

Imagen 15.2

Proyecto social (parcial)

	OBJETIVOS/ACTIVIDADES	META	Semana 1 25-29 de noviembre					Semana 2 02-05 de noviembre				RESPONSABLES/ENCARGADOS	RECURSOS
	Desarrollar el reconocimiento y comprensión de palabras y frases de uso cotidiano	Que cada participante reconozca y lea al menos 20 palabras de uso común, así como frases simples aplicando esta habilidad en su vida cotidiana.	L	M	M	J	V	L	M	M	J		
1	Presentación del abecedario, trabajo con nombres y apellidos		■									Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Impresiones Material de apoyo (abecedario) Hojas Plumones/Lápiz
2	Reconocimiento de palabras cotidianas con imágenes y construcción de frases			■								Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Imágenes Impresiones Hojas Plumones/Lápiz
3	Lectura de etiquetas, anuncios publicitarios, posters y signos cotidianos						■					Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Impresiones Hojas Plumones/Lápiz
4	Presentación y lectura grupal de carteles con palabras comunes							■				Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Carteles Impresiones Hojas Plumones/Lápiz
	Fomentar la capacidad de expresión escrita a través de textos sencillos y significativos para los participantes	Alcanzar que cada participante sea capaz de redactar al menos tres textos breves de distintos tipos para expresar ideas personales.	L	M	M	J	V	L	M	M	J	RESPONSABLES/ENCARGADOS	RECURSOS
5	Se leen de manera grupal diferentes frases, se dirige una presentación personal a través de un cuento interactivo				■							Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Tecnología Hojas Impresiones
6	Creación de diálogos sencillos para compartir en parejas, desarrollo de un texto breve personal					■						Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Hojas Plumones/Lápiz Guías
7	Creación de algún cartel o poster para expresar algo que se desee de manera personal									■		Equipo organizador Padres de familia Alumnos	Hojas Cartulinas Plumones Hojas de color Imágenes/Recortes

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Fase 1. Indagación

Establecieron a través del diálogo y la argumentación los aspectos asociados más relevantes para observar y recuperar en su primera jornada en preparación de la tarea didáctica que habrían de desempeñar en la segunda. En este punto cada equipo postuló independientemente diferentes indicadores dentro de cada categoría, vinculando varios indicadores a un aspecto. Se determinaron agentes-informantes e instrumentos que facilitaran la información o datos requeridos considerándose como variables definitorias el aspecto y dimensión a investigar.

El nivel dentro del tipo de validación de los instrumentos se limitó al de contenido y al de constructo.

Fase 2. Profundización

Una vez realizado dicho procesamiento los alumnos recurrieron en primera instancia a realizar un análisis del discurso educativo, tanto de lo obtenido en entrevistas como en los registros de las interacciones cotidianas en la escuela primaria, para lo cual como se evidencia en la anterior entrevista realizaron una clasificación de acuerdo con los indicadores propuestos (por ellos) y las preguntas asociadas a estos. Todos los alumnos parten a hacer una interpretación producto del diálogo que se presentó en cada equipo donde se atreven a hacer inferencias y extrapolaciones con base en lo dicho por los agentes entrevistados.

En segunda instancia, el empleo de herramientas estadísticas, y la operacionalización de variables cualitativas les permitió visualmente establecer comportamientos e ideas que fluyen al interior y exterior de la institución educativa, en lo que se traducen son disposiciones conductuales que dan oportunidad al docente en formación de contrastar sus creencias con lo que se debe hacer, se hace y su efectividad en un plano real. También le permite fijar provisionalmente en su mente, lo que es "normal" en su grupo en términos cuantitativos, como lo puede ser "la lectura de palabras por minuto", por lo que puede adaptar su enseñanza al aprendizaje de sus alumnos.

Por última instancia, el desarrollo de árboles de problema termina por consolidar la visión de la realidad educativa, problematizando lo analizado e instituyendo prioridades en su propio quehacer e intervención. El hecho de ser esta la última herramienta de análisis permite disminuir un error típico en su creación y es el de subestimar o sobreestimar de los problemas y soluciones, pues al tener una mayor comprensión de lo que se vive, no se cae en un idealismo o pesimismo involuntario.

Es notable cómo los alumnos comienzan a establecer patrones dentro de la institución, así como de la comunidad, tomando como pistas los tonos de voz, lo "no dicho" y la demostrada posteriormente incongruencia/congruencia con lo observado in situ; para aprovechar lo identificado en su labor docente.

Fase 3. Proyección del diagnóstico educativo

Los alumnos alcanzaron un nivel de análisis mayor al esperado, pues como se denotó fueron capaces de vincular la información obtenida en los diferentes indicadores para comprender la realidad educativa en la que estaban insertos; esto les permitió tomar decisiones informa-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

das y críticas para generar un proyecto social viable, relevante y alcanzable que implementar durante su segunda jornada de prácticas; lo que se traduce en los diferentes planes de acción

Las opiniones de los docentes en formación denotaban un entusiasmo significativo al sentirse como agentes clave parte de la solución de las problemáticas identificadas, tornándose en un ejercicio de consolidación respecto a la labor diagnóstica y de empoderamiento como individuos parte de una comunidad. Lo que contribuye a lo mencionado por Rubio y Varas (2004) al denostar que es a través de una intervención social que se ratificó su rol como docentes.

Conclusiones

El diagnóstico educativo es todavía un reto que superar pese a lo mucho que ha sido trabajado en el campo de la gestión y pedagogía. En gran medida, esto se debe a que la cantidad de variables y aspectos a analizar son: amplios, difícilmente delimitables y cambiantes; por lo que en un escenario formativo no se puede prescribir al docente en formación a realizarlo de una manera cerrada e inflexible. Es, en cambio, que se debe llegar con una mentalidad que inste a la reflexión, al trabajo colaborativo, al diálogo y con ello al desarrollo del pensamiento crítico del alumno, lo que le ayudará a pulir su capacidad para hacer una lectura de la realidad cada vez más acertada.

El realizar un proyecto social resulto significativo para los alumnos, pues permitió redirigir los esfuerzos del diagnóstico, consolidar su importancia y metodológicamente entenderle, así como también el lograr una realización en el alumno de que a través de este se puede hacer con los insumos de cambiar su realidad, dejando de sentirse sometido por esta.

Referencias

Ander-Egg, E. (2003). Métodos y Técnicas de Investigación Social. IV. Técnicas para la recogida de datos e información. Edit. Lumen Hvmanitas. Buenos Aires, Argentina.

Arriaga Hernández, M., (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3(31), 63-74.

Buisán y Marín (2001). Cómo realizar un diagnóstico pedagógico. México: Alfa Omega.

García, V. (1995). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. España: Ediciones Rialp S.A.

Juárez-Lucas, P. (2023). El Diagnóstico como base de la intervención educativa. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano, 6(13): 93-119

Pérez Aguilar, N (2009). El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social. [Documento pdf]. Repositorio UDGVirtual. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1005/1/Diagnostico%20socioeducativo.pdf

Rubio, J. y Varas, J. (2004). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS.

SEP (2024). El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf

Tobón, S. (2023). Elaboración del programa analítico paso a paso. Manual sintético. [Diapositiva de PowerPoint]. https://redsntestorage.blob.core.windows.net/contenido/redsnte2022/Desarrollo_Educativo/Buenas_Practicas%20/Nva_Escuela/0%20Elaboraci%C3%B3n%20del%20programa%20Analitico_Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf

Vygotsky, L. (1988). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidos Ibérica.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 16. Modalidades innovadoras en la enseñanza del inglés para favorecer actitudes hacia la inclusión

Erika Castro Camacho

Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solis Quiroga"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.16

Resumen

La sociedad actual existe entre dos términos sólidos, pero al mismo tiempo débiles que en la educación deben estar presentes: interculturalidad y tecnología. Se piensa que la interculturalidad son las etnias y la tecnología, el Internet. Para entrelazar estos términos se realizó una investigación basada en diseño creando una metodología educativa multimodal digital, integrando objetos de aprendizaje con modalidades innovadoras como braille y lengua de señas mexicana en la enseñanza del inglés. Los datos cuantitativos demuestran progreso comunicativo, resaltando la innovación en tecnología educativa, pero denotan vacíos en la interculturalidad áulica.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, inclusión, multimodalidad, objetos digitales de aprendizaje, tecnología

Introducción

Mientras la sociedad compleja se desenvuelve entre la vulneración de la diversidad y la excesiva influencia del Internet, la educación acoge la interculturalidad para favorecer la inclusión educativa y la tecnología digital para apoyar el desarrollo social. De este esfuerzo se origina este proyecto investigativo porque es evidente que la enseñanza del inglés es intercultural y también ha implementado la tecnología constantemente. Ambas, interculturalidad y tecnología, son necesarias para fortalecer a las sociedades del siglo XXI para hacerlas más equitativas y justas.

Entre las investigaciones sobre el aprendizaje del inglés, existen pocos estudios que muestren hallazgos que hayan trascendido más allá de demostrar las competencias en la adquisición del idioma. La integración de modalidades innovadoras como braille y lengua de señas mexicana (LSM) en su enseñanza es limitada. A pesar de los avances en el diseño de herramientas inclusivas, existe un vacío de conocimiento sobre cómo los objetos de aprendizaje (OA) pueden impactar simultáneamente en el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma y las actitudes a favor de la inclusión. También son escasos los estudios que exploran la preparación de futuros docentes para abordar las necesidades de estudiantados diversos desde una perspectiva multimodal.

Ante lo anterior, esta investigación aborda la creciente necesidad de metodologías educativas inclusivas y multimodales que aporten tanto desarrollo comunicativo como personal en el contexto de la formación de los futuros docentes en educación especial. Este trabajo busca promover una formación multidireccional que permita, ante todo, el desarrollo de la persona más allá de sólo desarrollar aspectos académicos como una segunda lengua.

En un contexto donde el aprendizaje del inglés y el intercambio intercultural son débiles, este estudio propuso diseñar una metodología educativa multimodal digital que asocia el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con objetos multimodales de aprendizaje (OMA). Se implementaron OMA virtuales y no virtuales, que adoptaron braille y LSM como modalidades innovadoras. Esta propuesta no sólo promueve la adquisición del inglés, sino también aproxima a la comprensión más profunda de la inclusión educativa. Esta metodología se fundamentó en los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el modelo TPACK, Technological, Pedagogical, Content Knowledge, (Conocimiento Técnico, Pedagógico del Contenido).

Por un lado, el ABP es una metodología educativa que fomenta la participación, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades colaborativas. También desarrolla el pensamiento crítico del estudiantado al abordar un problema, por lo tanto, mejora los resultados del aprendizaje (Nurhidayah et al., 2021). Por otro, el uso de OMA favorece la comprensión en entornos de aprendizaje diversos, además de que promueve el aprendizaje

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

autodidacta. Su incorporación debe articular los contenidos con las características del entrono sociocultural, reflexionando cuándo y cómo utilizarlos (Moya y Ávila, 2018).

Es importante mencionar que, la enseñanza de inglés, en general, ha mantenido una enseñanza tradicional de libro de texto. Por esta razón, el objetivo de esta investigación fue diseñar y evaluar una metodología educativa multimodal digital para promover el desarrollo del inglés y favorecer las actitudes hacia la inclusión en los futuros docentes de educación especial.

Revisión de la Literatura

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia de enseñanza que surgió incidentalmente hacia finales del siglo XIX. Se denomina metodología activa porque dinamiza el aula y potencia el talento humano al promover la construcción de aprendizajes (Suniaga, 2019., Deani y Widodo, 2020). Paulatinamente se transformó hasta convertirse en una metodología educativa vital para el siglo XXI. Su esencia es la asociación de la vida real con el aprendizaje donde se promueven experiencias significativas para resolver problemas cotidianos. El ABP se basa en la premisa de aprender haciendo (Dewey, 1997) y sus raíces se asientan en el constructivismo, la corriente pedagógica que ofrece al estudiante las herramientas para construir su propio aprendizaje. También, es un enfoque transdisciplinar que impulsa la interacción social.

El ABP, como variable independiente, responde a la adaptación pedagógica que impulsa esta metodología. Al ser flexible, permite integrar la tecnología educativa y la multimodalidad digital, incorporando en ella braille y LSM para dinamizar la instrucción y activar al estudiantado. Esta metodología coloca al estudiante al centro de su formación, facilitando que tome decisiones críticas y creativas, deconstruya, construya, reconstruya y evalúe su aprendizaje a través de la colaboración (Beckett y Slater, 2019).

Para esta investigación se utilizó ABP porque es una metodología globalizadora que promueve la inclusión. Su capacidad de ajuste permite personalizar la instrucción de acuerdo con los distintos estilos y habilidades. Esta metodología contribuye a abordar la diversidad dentro del aula, facilitando la atención de las necesidades específicas de cada estudiante, lo que favorece la creación de experiencias de aprendizaje más enriquecidas (Laverick, 2019., Aragay y Martínez, 2020). Ell ABP promueve la creatividad y el compromiso de los estudiantes, facilitando aprendizajes auténticos y un mayor sentido de agencia en las personas (Cooper y Murphy, 2016).

Con relación a la instrucción del inglés, a través del ABP se integran las competencias del idioma empíricamente en contextos reales a partir de la interacción. Así, la adquisición de la lengua fortalece el desarrollo de otras habilidades como el pensamiento crítico al impul-

sar la investigación, el análisis y la evaluación que los participantes hacen en cada proyecto (Araujo Guerrero et al., 2024). El ABP se estima eficiente para la enseñanza de idiomas porque fomenta el conocimiento cultural paralelamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiantado (Zhao (2019).

Esta metodología incrementa el interés en el aprendizaje motivando al estudiantado a elevar su rendimiento académico (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). Asimismo, transforma la relación docente-estudiantado al redefinir el rol del docente de una figura de autoridad a una de facilitador de aprendizaje. Estos elementos posicionan al ABP como un enfoque relevante y complementario al sistema tradicional de enseñanza en el contexto educativo actual.

Como binomio integral del ABP para construir una metodología educativa más robusta y aliar el inglés a la educación especial, se desarrollaron objetos de aprendizaje (OA), otra variable independiente. Los OA integraron braille y LSM como modalidades innovadoras. Estos objetos se diseñaron para impulsar el aprendizaje independiente, pero también para promover una educación continua, buscando potenciar la tecnología educativa facilitando la entrega de conocimiento de modo más interactivo y llamativo.

Desde la perspectiva del diseño de aprendizaje, un OA es la experiencia mínima de estudio autónomo que se alinea a un objetivo específico, a una actividad de aprendizaje y a una evaluación que verdaderamente mida el cumplimiento del propósito educativo definido (L'Allier, 1997., Polsani, 2003). En un entorno digital, se denomina objeto multimodal de aprendizaje (OMA) a aquel recurso digital que incorpora modos de representación o comunicación diversos, verbales o no verbales, para promover el aprendizaje a través de modos auditivos, visuales, o físicos (Kress, 2003). Las diferentes modalidades sensoriales ubican al estudiante al centro de su aprendizaje como un sujeto que manipula los objetos para construir su conocimiento, (Moreno y Mayer, 2007). En la actualidad se denominan objetos digitales de aprendizaje (ODA) por ser recursos soportados por la web, de fácil acceso, selección y organización (Singo, 2014., Falloon, 2015).

Los ODA promueven una sinergia educativa integral a través de la multimodalidad al integrar textos, imágenes, videos, audios y elementos interactivos para ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje digitales, sincrónicas o asincrónicas, más atrayentes y sobre todo enriquecidas. Estas características facilitan ambientes de aprendizaje inclusivos. Sin embargo, su relevancia radica en la intención de enseñanza que se determina en cada lección, porque los objetos pedagógicos se integran en una arquitectura instruccional, optimizando su uso (McGreal, 2004).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Desde una visión pedagógica, los ODA contribuyen al desarrollo cognitivo y a la retención de saberes al proveer múltiples formas de absorber y recuperar la información. Desde una perspectiva tecnológica, impulsan la creatividad e innovación a favor de un aprendizaje democrático ya que acercan el conocimiento de un modo más eficiente al estudiantado. Y desde la perspectiva de la alfabetización integral, los ODA desarrollan otras habilidades que fortalecen la formación personal como la responsabilidad y competencias críticas. Su valor añadido consiste en que más allá del conocimiento, deben romper con las barreras culturales, permitiendo su aplicación en diferentes contextos y entornos de aprendizaje, para hacerlos inclusivos (Ismailov y Chiu, 2022).

En un contexto educativo de inclusión, donde la interculturalidad es el fenómeno de enlace social, la tecnología educativa el medio para lograrlo y la multimodalidad la representación de la pluralidad, el desarrollo del idioma ya no puede ser determinado como meta única y por ello el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión es importante para la formación integral en el contexto de la educación especial.

Metodología

Este estudio planteó una IBD para diseñar una metodología educativa multimodal digital, que integró los OAM en las actividades de los proyectos de la metodología ABP. La investigación se sistematizó a través de un modelo de siete fases, que consisten en centrar el problema, comprenderlo, definir metas, concebir el esquema de una solución, construirla, probar la solución y presentar el modelo. La IBD se inscribe en el paradigma constructivista porque contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del entorno educativo a través de la interacción entre los individuos, promoviendo la reflexión continua sobre la teoría a lo largo de la iteración (Easterday et al., 2017). La IBD es una meta metodología que recursivamente anida varios procesos investigativos y se sustenta en la innovación educativa para introducir un producto que transforme una situación educativa (De Benito y Salinas, 2016).

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto, ya que combina el análisis cuantitativo y cualitativo con un diseño pre-experimental en el que los participantes no se asignaron aleatoriamente a ningún grupo y no existió algún grupo de control. Este enfoque se justifica porque los fenómenos educativos requieren una visión desde diferentes direcciones para comprenderlos mejor. Es importante resaltar que, para fines de este reporte, se comparte el enfoque cuantitativo.

El estudio se clasifica principalmente como descriptivo y correlacional, aunque también incluye ciertos elementos de causalidad. Se realizaron pruebas pre y post, pero sin grupo de comparación, lo que no la hace estrictamente causal. Sin embargo, tiene un enfoque ex-

ploratorio con intenciones causales, ya que se observan cambios en la variable dependiente (como competencias del idioma o actitudes hacia la inclusión) tras una intervención en busca de probar una supuesto causal:

Una metodología educativa multimodal digital tiene efectos sobre las competencias comunicativas en la adquisición de una segunda lengua y sobre las actitudes hacia la inclusión en el estudiantado de nuevo ingreso del Ciclo Escolar 2023-2024.

Los datos con respecto a las habilidades comunicativas se recolectaron mediante exámenes del idioma. La medición de las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión se obtuvo tras aplicar un cuestionario en línea. Los instrumentos se detallan en la Tabla 16.1.

Tabla 16.1

Instrumentos de investigación para la recolección de datos cuantitativos

Método	Técnica de recolección	Justificación	Propósito	Tipo de variable	Herramienta de análisis	Consideración ética
Pruebas pre y post (exámenes de inglés) (Cuantitativo)	Formulario en línea enfoque de vocabulario.	Para estudiantes no hablantes nativos del inglés.	Comparar la mejora en el dominio del vocabulario.	Dependiente (puntuaciones)	Prueba T, ANOVA	Consentimiento informado de los participantes.
	Examen comercial en línea evaluando las habilidades receptivas del idioma.	El costo, la accesibilidad y facilidad de recolección de datos.	Comparar la mejora en el dominio de las habilidades comunicativas.	Dependiente (puntuaciones)	Prueba T, ANOVA	
Encuestas tipo Likert de 5 puntos 0=totalmente en desacuerdo 5=totalmente de acuerdo (Cuantitativo)	Encuesta para evaluar las actitudes (MATIES) (Mahat, 2008) Fiabilidad Cronbach 0.77	Medir las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión. Actitudes afectivas, cognitivas y conductuales. 5 ítems por categoría.	Medir las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad y la inclusión.	Dependiente (actitudes)	Estadísticas descriptivas	Respuestas anónimas garantizadas.

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En esta investigación, el enfoque descriptivo está presente en la evaluación de actitudes hacia la inclusión y las percepciones sobre los ODA. A través de las pruebas pre y post y las encuestas con escalas de Likert se describieron las características de las respuestas estudiantiles destacando aspectos como el impacto de los ODA en el aprendizaje del inglés y en la formación de actitudes inclusivas. Se aplicaron pruebas Alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de los instrumentos.

Este trabajo tiene un componente correlacional, ya que analiza las relaciones entre variables específicas. Se evaluó cómo el diseño y uso de los ODA se relacionan con el aprendizaje del inglés y con el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión educativa. Además, se compararon los resultados de metodologías diferentes como el uso de un libro de texto contra el aprendizaje basado en proyectos que se compartirá en un reporte posterior. Este análisis permitió identificar patrones y relaciones entre las variables estudiadas, aunque sin buscar una relación de causa efecto explícita.

Finalmente, la investigación incluye elementos causales, especialmente en los análisis realizados mediante pruebas pre y post. Estos instrumentos midieron los cambios en el aprendizaje del inglés y en las actitudes hacia la inclusión después de implementar la metodología educativa multimodal digital. El uso de pruebas estadísticas t permitió identificar diferencias significativas que pueden ser atribuidas a la intervención. Aunque no se trata de un diseño experimental estricto, los resultados sugieren un impacto directo de la metodología aplicada.

Este estudio se realizó en una escuela de nivel superior dedicada a la formación docente. La población de estudio determinada fue un grupo finito, único asignado al docente de inglés de los seis de la generación de nuevo ingreso del Ciclo Escolar 2023-2024. La muestra fue por conveniencia, no probabilística, sin alguna asignación aleatoria. Se trabajó con el grupo durante dos semestres, realizando la intervención diseñada en el segundo. La investigación se delimitó a 26 participantes. Ellos fueron 23 mujeres y tres varones. El rango de edades del grupo fue entre 18 y 25 años, siendo la mayoría recién egresados de la Educación Media.

Resultados

Efectos de la Metodología en el Desarrollo de las Competencias Comunicativas

El impacto de la metodología educativa multimodal en el aprendizaje de inglés se cuantificó con dos pruebas, una enfocada a la adquisición de vocabulario y otra que midió las habilidades del idioma. A continuación, se muestran los resultados que compararon las pruebas iniciales y finales con una prueba t para muestras emparejadas. La Tabla 16.2, muestra un incremento

en las medias de las pruebas post (16.73) comparado con las pruebas pre (12.77). Este cambio es respaldado por un valor $p < 0.001$, lo que indica que las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 16.2

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

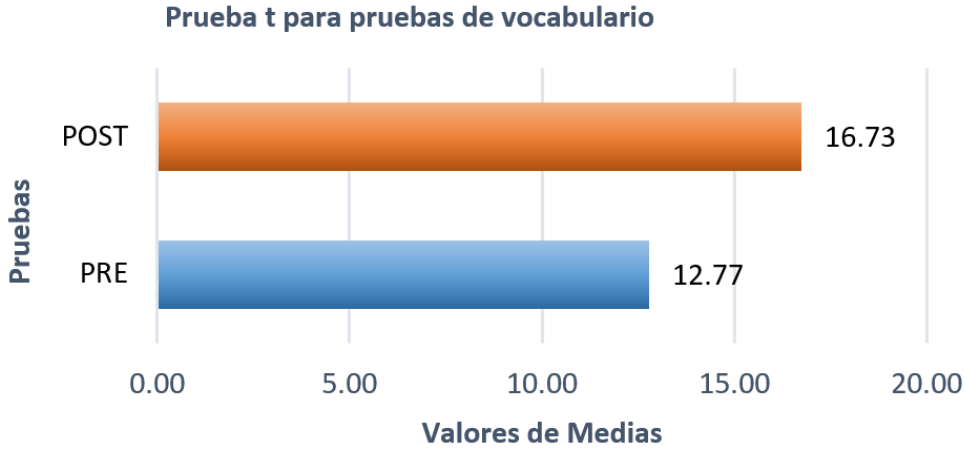
Prueba de Vocabulario	PRE	POST
Media	12.769	16.731
Varianza	34.025	32.685
Observaciones	26.000	26.000
Coeficiente de correlación de Pearson	0.708	
Diferencia hipotética de las medias	0.000	
Grados de libertad	25.000	
Estadístico t	-4.577	
P(T<=t) una cola	0.000	
Valor crítico de t (una cola)	1.708	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.060	

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 16.1, muestra una mejora sustancial en la adquisición del vocabulario. Esto refuerzan la efectividad de la metodología implementada sobre las competencias comunicativas del idioma.

Figura 16.1

Comparación entre Medias de Pruebas de Vocabulario Pre y Post



Fuente: Elaboración propia.

Nota: El incremento entre las medias pre y post en las pruebas de vocabulario evidencian mejora.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

El progreso comunicativo analizó los cambios en las habilidades lingüísticas de las pruebas en línea pre y post. Para estas pruebas, se observa un aumento significativo entre las medias. La Tabla 16.3 expone el incremento, donde la media inicial (pre) fue de 27.88, mientras que la media final (post) alcanzó 38.50, siendo una mejora en el desempeño, $t(25) = -5.32$, $p < 0.05$.

Tabla 16.3

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

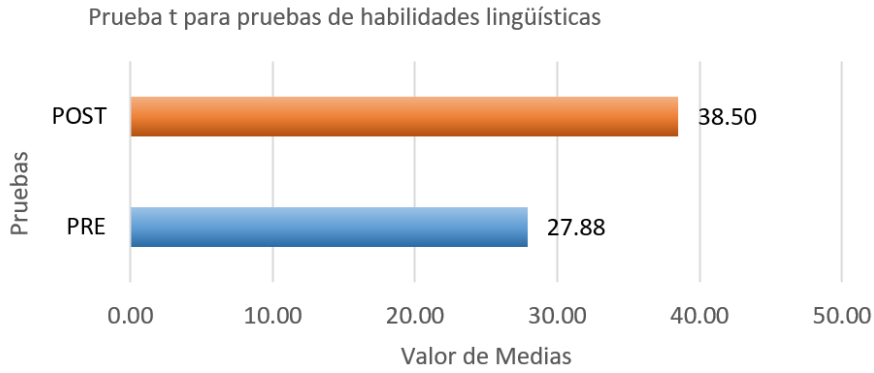
Prueba de Habilidades Lingüísticas en Línea	PRE	POST
Media	27.88	38.50
Varianza	181.47	67.14
Observaciones	26	26
Coeficiente de correlación de Pearson	0.66	
Diferencia hipotética de las medias	0.00	
Grados de libertad	25.00	
Estadístico t	-5.32	
P(T<=t) una cola	0.00	
Valor crítico de t (una cola)	1.71	
P(T<=t) dos colas	0.00	
Valor crítico de t (dos colas)	2.06	

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior destaca un efecto favorable de la metodología sobre las habilidades lingüísticas de los participantes. El coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0.66$) indica una relación moderada entre las evaluaciones pre y post, lo cual refuerza la validez de los resultados obtenidos. Este análisis muestra un efecto positivo en la Figura 16.2 donde la media post incrementó. Este aumento sugiere que la metodología utilizada tuvo efectos en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Figura 16.2

Comparación entre Medias de Pruebas en Línea de Habilidades Lingüísticas Pre y Post



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se muestra mejora entre las medias pre y post de las pruebas en línea de habilidades lingüísticas.

Efectos de la Metodología en el Desarrollo de Actitudes hacia la Inclusión

La medición de las actitudes hacia la inclusión se llevó a cabo en tres aspectos, actitudes cognitivas, afectivas y conductuales. Para la medición de las actitudes también se analizaron las diferencias entre las pruebas pre y post a través de pruebas t para dos muestras emparejadas. La Tabla 16.4 muestra una disminución de la media pre de 18.08 a 17.32 en el post, un cambio estadísticamente no significativo, indicado por el valor p obtenido (p = 0.354).

Tabla 16.4

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Actitudes cognitivas	PRE	POST
Media	18.08	17.32
Varianza	9.41	9.14
Observaciones	25	25
Coeficiente de correlación de Pearson	0.127	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	0.944	
P(T<=t) una cola	0.177	
Valor crítico de t (una cola)	1.711	
P(T<=t) dos colas	0.354	
Valor crítico de t (dos colas)	2.064	

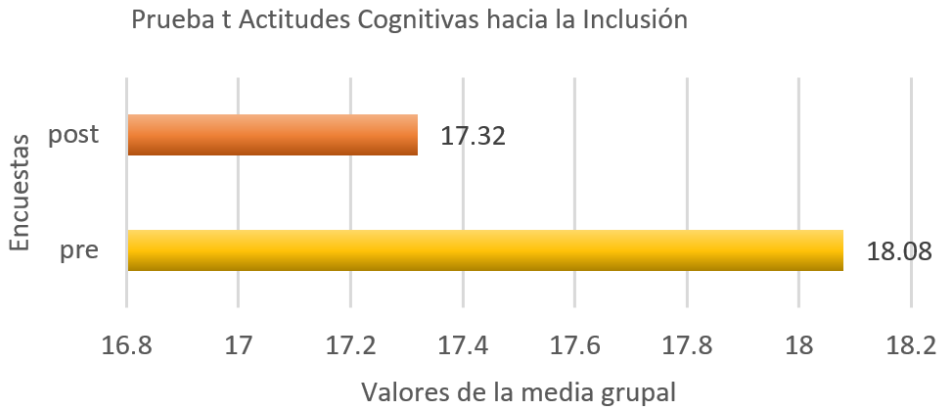
Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La Figura 16.3 refleja el descenso en las actitudes cognitivas indicando que la metodología no tuvo efectos sobre las actitudes.

Figura 16.3

Cambios en las actitudes cognitivas hacia la inclusión



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se muestra que la media post (17.32) es ligeramente menor que el pre (18.08).

La Tabla 16.5 expone un incremento entre las medias pre de 7.4 a 8.44 y post de las actitudes afectivas. Sin embargo, el valor de p de 0.443 (dos colas) mayor que el umbral comúnmente aceptado de 0.05, sugiere que no hubo efectos.

Tabla 16.5

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

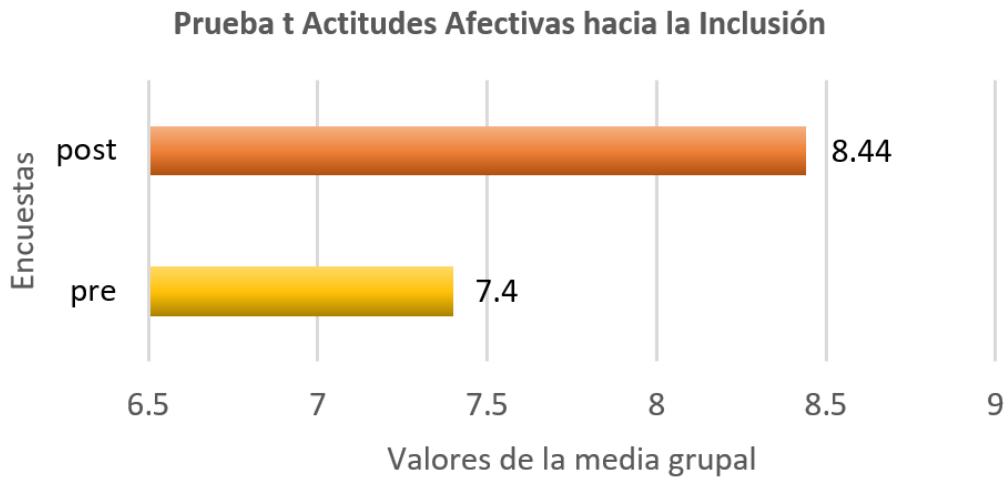
Actitudes afectivas	PRE	POST
Media	7.4	8.44
Varianza	16.33	22.34
Observaciones	25	25
Coeficiente de correlación de Pearson	-0.149	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	-0.781	
P(T<=t) una cola	0.221	
Valor crítico de t (una cola)	1.711	
P(T<=t) dos colas	0.443	
Valor crítico de t (dos colas)	2.064	

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 16.4 muestra claramente la diferencia entre ambas pruebas.

Figura 16.4

Cambios en las actitudes afectivas hacia la inclusión



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se observa aumento sin significación estadística.

Las actitudes conductuales analizadas en la Tabla 16.6 indican que la media inicial disminuyó de 23.52 a 22.84 en la posterior. El análisis estadístico refleja que el efecto no es estadísticamente representativo con un valor de p de 0.586 para dos colas.

Tabla 16.6

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Actitudes conductuales	PRE	POST
Media	23.52	22.84
Varianza	10.51	23.89
Observaciones	25	25
Coeficiente de correlación de Pearson	-0.113	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	0.552	
P(T<=t) una cola	0.293	
Valor crítico de t (una cola)	1.711	
P(T<=t) dos colas	0.586	
Valor crítico de t (dos colas)	2.064	

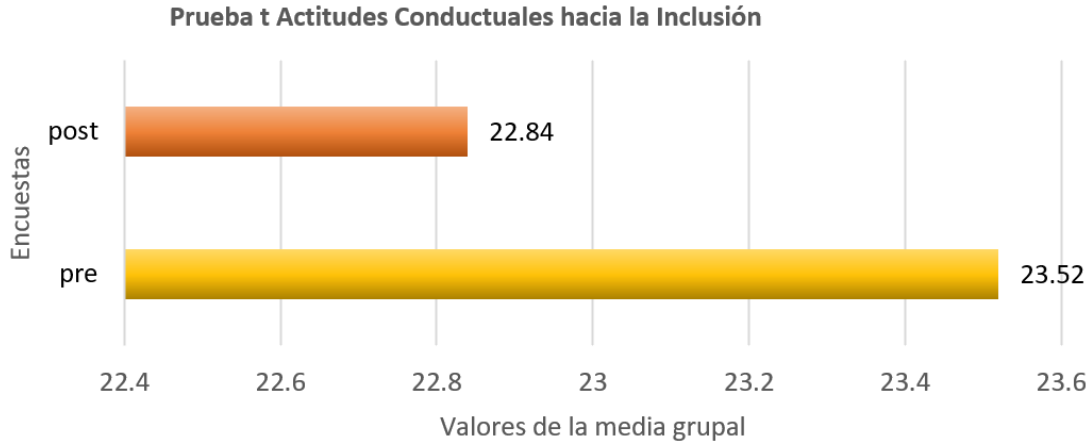
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 16.5 muestra el decremento entre las dos pruebas.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 16.5

Cambios en las actitudes afectivas hacia la inclusión



Fuente: Elaboración propia.

Nota: La disminución entre la medias pre y post no indican efectos estadísticos significativos.

Los datos obtenidos con relación a las actitudes sugieren que la metodología multimodal digital no tuvo efectos en ellas. Este hallazgo plantea que las actitudes podrían ser más resistentes al cambio.

Discusión

Este estudio demuestra una mejora notable en el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés en los participantes tras la implementación de la metodología diseñada que integró ABP y OMA. Estos resultados se alinean con lo reportado por Nurhidayah et al., (2021) y Deani y Widodo (2020), quienes resaltan el ABP como estrategia de aprendizaje activo para fomentar una enseñanza más significativa y colaborativa, teniendo efectos positivos en la adquisición del inglés.

Sin embargo, la investigación también mostró que esta metodología no tuvo efectos sobre las actitudes hacia la inclusión. Esto expone un vacío en la formación de los futuros docentes en cuanto a la integración efectiva de la inclusión dentro de su práctica pedagógica. Este hallazgo coincide con la falta de estudios previos que exploren cómo las metodologías activas pueden, además de fomentar aprendizajes, favorecer cambios en las actitudes hacia la inclusión.

Aunque la metodología propuesta apoyó el aprendizaje del inglés, la integración de modalidades innovadoras como el braille y la lengua de señas mexicana (LSM), aunque interesó al estudiantado y sirvió para mejorar la comprensión y retención del vocabulario, no

resultó suficiente para lograr una transformación profunda en las actitudes hacia la inclusión. Entonces, el planteamiento de Moya y Ávila (2018) sobre articular los contenidos con las características del entrono sociocultural en los OMA, no es suficiente para favorecer las actitudes. Los resultados sugieren reflexionar y rediseñar la metodología para que el impacto trascienda hacia las habilidades inclusivas.

En cuanto a la multimodalidad, se confirma que fomenta la participación al abordar diversas necesidades y romper barreras culturales, tal como lo destacan Ismailov y Chiu (2022). Sin embargo, a pesar de la integración de principios del DUA y el modelo TPACK en el diseño de entornos de aprendizaje, instrucción y OMA, persiste un vacío significativo entre participación e inclusión.

Lo anterior indica que, aunque estos enfoques facilitan la participación educativa de aquellos en desventaja dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún falta su incorporación en la interacción social. Participar implica que aquellos en desventaja están involucrados activamente en las actividades académicas, más inclusión significa que no solo accedan al aprendizaje, sino que sean reconocidos y aceptados en las interacciones dentro de las diferentes comunidades.

Entonces, incluir conlleva aceptar y reconocer las limitaciones y potencialidades de todas y todos en el día a día, ya que la verdadera inclusión va más allá de la participación en las actividades académicas. Las futuras investigaciones deben orientarse hacia la inclusión auténtica que valore la diversidad y promueva una convivencia plena. Este vacío subraya la necesidad de ajustes metodológicos más profundos que no solo consideren el acceso al aprendizaje, sino que también promuevan transformaciones en las actitudes hacia el otro, para un desarrollo holístico.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio destacan los efectos del aprendizaje basado en proyectos y la multimodalidad, en el desarrollo lingüístico del estudiantado. Esto claramente manifiesta que se promovió su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se evidenció que las actitudes hacia la inclusión no mejoraron, lo que revela una necesidad de transformación social y emocional del estudiantado. Se logró aprender, pero no incluir. Esto sugiere continuar investigando cómo una metodología educativa multimodal puede impactar más allá de los aprendizajes académicos para trascender en una transformación holística del ser, tomando en cuenta los desafíos que se presentan en el aula, el tiempo suficiente para la ejecución de los proyectos y sobre todo, las interacciones que se desarrollan.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Finalmente, aunque los ODA fomentan la participación estudiantil al facilitar el acceso a contenidos educativos, no logran promover la transformación actitudinal requerida para fortalecer la inclusión social. Ellos dentro de un marco ABP permiten que el estudiantado se responsabilice de su proceso educativo, accediendo a recursos adaptados a sus necesidades cognitivas y culturales. Sin embargo, es vital dirigir su intención educativa hacia el desarrollo personal que requiere la sociedad actual.

Referencias

Aragay, X., & Martínez, M. (2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos. PLANEA UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf

Araujo Guerrero, I. I., Paladinez Saca, D. S., Reyes Narvaez, J. W., Maza Robles, J. R., Ochoa Hermidas, G. E., & Naranjo Aguilar, M. A. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos: Efectos en el Pensamiento Crítico y las Habilidades Colaborativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 4744-4762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12695

Beckett, G., & Slater, T. (2019). Theory and practice of project-based language learning. En G. H. Beckett & T. Slater (Eds.), Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment (pp. 1-17). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429445273

Cooper, R., & Murphy, E. (2016). Hacking Project Based Learning. Times 10.

Cota, C., Briones, V., & Valencia, L. (2020). El uso de objetos de aprendizaje multimodal y juegos interactivos en el aprendizaje de verbos modales en inglés. RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 5(1), 237-254. https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1094

Deani, A., y Widodo, P. (2020). Active Learning in Teaching English for Young Learners. Holistics Journal, 12(1), 32–38. http://dx.doi.org/10.4108/eai.11-11-2020.166957

De Benito, B., & Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 44-59. https://doi.org/10.6018/riite2016/260631

Dewey, J. (1997). Experience and Education. Simon & Shuster.

Easterday, M., Rees, G., & Gerber, E. (2017). The logic of design research. Learning: Research and Practice, 4(2), 1-30. https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367

Falloon, G. (2015). Digital Learning Objects and the Development of Students´ Thinking Skills. En Wright, N., & Forbes, D. (Eds.), Digital Smarts. Enhancing Learning and Teaching (pp. 41-60). Wilf Malcolm Institute of Educational Research.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 113–131. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Ismailov, M., & Chiu, T.K.F. (2022). Catering to Inclusion and Diversity with Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective. Frontiers in Psychology, 13:819884. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884

Kress, G. R. (2003). Literacy in the new media age. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203299234

L'Allier, J. (1997, abril). NETg's map to its products, their structures and core beliefs. Webarchive. http://web.archive.org/web/20020615192443/www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp

Laverick, E. (2019). Project-Based Learning. TESOL Press.

Lohaus, M. F., & Herrera-Fernández, V. (2021). Enseñanza de vocabulario en inglés a estudiantes de educación superior técnico profesional. Lengua de señas chilena como estrategia multimodal. Latin American Journal & Language Integrated Learning, 14(1), 99-122. https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.1.4

Mahat, M. (2008). The development of a Psychometrically-sound instrument to measure teacher´s multidimensional attitudes towards inclusive education. International Journal of Special Education, 23(1), 82-92. https://eric.ed.gov/?id=EJ814377

Mahler, C. (2020). Un Alfabeto Fonético Internacional en Braille para el Nivel Superior en Argentina. Archivos De Ciencias De La Educación, 14(17), e080. https://doi.org/10.24215/23468866e080

McGreal, R. (2004). Introduction. En R. McGreal (Ed.), Online Education Using Learning Objects. (pp. 1-14). Routledge/Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203964538

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. Educational Psychology Review, 19, 309-326. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2

Moya, M., & Avila, M. U. (2018, noviembre). Acciones formativas en el Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Salta. En XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Medellín, Colombia.

Nurhidayah, I. J., Wibowo, F. C., & Astra, I. M. (2021, octubre). Project Based Learning (PjBL) learning model in science learning: Literature review. Journal of Physics: Conference Series, 2019(1), 012043. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/2019/1/012043

Polsani, P.R. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. E-Education: Design and Evaluation, 3(4). https://jodi-ojs-tdl.tdl.org/jodi/article/view/jodi-105

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Singo, F. (2014.) Objetos de Aprendizaje Multimodales. En Valdeni, J., Singo, F., Canto, A., Muller, T., & Silva, F. (Eds.). Objetos de aprendizaje multimodales, diseños y aplicaciones (pp. 17-35). UOC.

Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Internacional Docentes 2.0, 19(1). https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Zhao, J. (2019). Bridging Cross-Cultural Teaching Practices with Technology-Enriched PBLL in Chinese as a Foreign Language Education. En Beckett, G., & Slater, T. (Eds.), Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment (pp. 146-163). Routledge.

Capítulo 17. Innovación tecnológica en la formación docente: herramientas para la investigación educativa

Fabiola Lizet González Gutiérrez
Solyenitzi Guadalupe González Gutiérrez

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.17

Resumen

La investigación exploró el impacto de las herramientas tecnológicas en la recolección de datos durante la formación docente, buscando optimizar procesos investigativos. Mediante encuestas y análisis cuantitativo, se evaluaron percepciones de estudiantes sobre estas herramientas. Los resultados revelaron que el 51.4% las consideran altamente útiles para mejorar análisis y toma de decisiones pedagógicas. Con una valoración media de 8.83, los participantes destacaron la necesidad de formación en competencias digitales avanzadas. La conclusión resalta la urgencia de integrar dicha formación en los programas docentes para potenciar su efectividad educativa.

Palabras clave

Formación docente, herramientas tecnológicas, investigación educativa y recolección de información

Introducción

En los últimos años, la tecnología ha transformado la investigación educativa, integrándose en procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto ha revolucionado la recolección de información, esencial para generar conocimiento que mejore los procesos pedagógicos (González, 2020). En la formación inicial docente, recolectar y analizar datos con precisión fundamenta decisiones informadas y prácticas efectivas (Pérez & Martínez, 2021).

Las herramientas tecnológicas, como software de análisis y plataformas de encuestas, optimizan la precisión y accesibilidad de los datos (Mayer & Moreno, 2022). Sin embargo, requieren competencias digitales avanzadas que no todos los estudiantes poseen (Díaz, 2021). Desarrollar estas habilidades es esencial en un contexto digitalizado.

La investigación educativa, basada en evidencia, fortalece la preparación docente y enfrenta desafíos contemporáneos (Salinas, 2020). Evaluar el impacto de estas herramientas en la formación inicial es crucial para profesionalizar y mejorar la práctica educativa.

Objetivo de Investigación

Objetivo General:

Analizar el impacto de la incorporación de herramientas tecnológicas en las técnicas de recolección de información durante la formación inicial docente, con el propósito de mejorar los procesos de investigación educativa y la profesionalización de los futuros maestros.

Objetivos Específicos:

1. Evaluar la percepción de los estudiantes en formación inicial docente sobre la eficacia, accesibilidad y utilidad de las herramientas tecnológicas utilizadas en la recolección de datos.

2. Identificar las competencias digitales necesarias para que los estudiantes puedan utilizar de manera óptima las herramientas tecnológicas en sus investigaciones educativas.

3. Determinar las herramientas tecnológicas más efectivas y aceptadas en el contexto de la formación inicial docente para optimizar los procesos de recolección y análisis de información.

4. Analizar el nivel de capacitación que los estudiantes consideran necesario para mejorar su manejo de herramientas tecnológicas en la investigación educativa.

5. Explorar las posibles barreras y desafíos asociados con el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de formación docente.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la Literatura

La formación investigativa en la educación normalista

La formación investigativa es esencial en la preparación de futuros docentes en escuelas normales, ya que desarrolla habilidades críticas, reflexivas y creativas necesarias para enfrentar retos educativos actuales. Según García y Rojas (2020), estas estrategias fortalecen la capacidad para analizar problemas y diseñar soluciones basadas en evidencia. Además, integran teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias en el aula y adaptarse a contextos escolares diversos.

El papel de la tecnología en competencias investigativas

La tecnología educativa ha transformado el aprendizaje. Herramientas como software estadístico y gestores bibliográficos facilitan la investigación y fomentan la colaboración. Según Pérez (2022), su integración mejora el acceso a información y fortalece competencias para aplicar conocimientos en el aula.

Competencias críticas y reflexivas en la formación docente

Estas competencias permiten evaluar información, argumentar con evidencia y tomar decisiones pedagógicas informadas. Méndez y Torres (2020) señalan que la reflexión constante promueve estrategias inclusivas y efectivas.

Impacto de las tecnologías en la formación reflexiva

Las metodologías activas apoyadas por tecnología, como simuladores y retroalimentación automatizada, mejoran el análisis crítico. Según Gómez (2022), estas herramientas personalizan el aprendizaje y optimizan la reflexión sobre el desempeño.

Retos en la educación preescolar

La formación investigativa debe adaptarse a las necesidades de la educación preescolar. Cruz (2023) destaca el potencial de herramientas interactivas para enriquecer la práctica docente, aunque su éxito depende de integrar competencias digitales en los planes de estudio (Vega y Morales, 2021)

Planteamiento del Problema

En la formación docente la capacidad para realizar investigaciones basadas en datos es esencial, ya que fomenta una visión crítica y analítica de las prácticas pedagógicas, apoyada en evidencia y mejora continua (González, 2021). Métodos tradicionales de recolección de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, han sido efectivos, pero presentan limitaciones

en precisión y accesibilidad si no se integran herramientas tecnológicas que optimicen estos procesos (López & García, 2023). La tecnología facilita el manejo de grandes volúmenes de información y permite obtener datos más exactos y accesibles, esenciales para mejorar la práctica docente (Pérez, 2022).

El uso de herramientas como plataformas de encuestas, software de análisis de datos y aplicaciones de transcripción mejora la calidad de los datos, reduciendo tiempo y esfuerzo (Mayer & Moreno, 2022). Además, estas tecnologías organizan y visualizan mejor la información, facilitando conclusiones basadas en evidencia (García, 2023). Sin embargo persisten dudas sobre su impacto en contextos donde los estudiantes carecen de competencias digitales, lo que puede limitar su efectividad. Por ello es crucial incluir formación en habilidades digitales en los programas de formación inicial docente (Fernández, 2019).

La investigación se centra en cómo las herramientas tecnológicas influyen en la eficacia y precisión de las técnicas de recolección de información en la formación inicial docente. La pregunta clave es: ¿Cómo afecta la tecnología a la recolección de datos en la investigación educativa? Esto permitirá analizar su impacto y los desafíos que enfrentan los futuros docentes al usar estas herramientas.

Hipótesis

Hipótesis General:

La integración de herramientas tecnológicas para la recolección de información mejora significativamente las competencias investigativas en estudiantes de licenciatura en educación, favoreciendo su preparación para los retos educativos actuales.

Hipótesis Específicas:

1. Los estudiantes que utilizan herramientas tecnológicas durante su formación inicial desarrollan una mayor capacidad para recolectar y analizar información de manera crítica y reflexiva.

2. La implementación de estrategias tecnológicas fomenta la motivación y el interés de los estudiantes hacia el proceso de investigación educativa.

3. El uso de recursos digitales permite a los estudiantes de educación preescolar realizar investigaciones con mayor precisión, lo que contribuye al diseño de estrategias pedagógicas más innovadoras.

4. Los estudiantes que adquieren competencias en el uso de tecnologías para la investigación muestran mejores resultados en la evaluación de proyectos académicos que aquellos que no las utilizan.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Estas hipótesis reflejan tanto el impacto potencial de la tecnología como las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes, manteniendo coherencia con los objetivos planteados y los resultados esperados.

Metodología.

Para responder a la pregunta de investigación planteada, se adoptó un enfoque cuantitativo, que permitió medir y analizar el impacto de las herramientas tecnológicas en las técnicas de recolección de información en el contexto de la formación inicial docente. Este enfoque se justifica por su capacidad para cuantificar relaciones entre variables y describir tendencias en la percepción de los estudiantes, lo que resulta adecuado para evaluar el impacto de las tecnologías en la investigación educativa (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Diseño de investigación

Este estudio adoptó un diseño descriptivo-correlacional, el cual permite analizar la relación entre el uso de herramientas tecnológicas y la eficacia de las técnicas de recolección de información en la formación docente. Este diseño es ideal para investigaciones educativas que requieren observación contextualizada, ya que facilita la identificación de patrones en el uso de tecnologías y la exploración de fortalezas y áreas de mejora (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Además, permite analizar cómo las herramientas tecnológicas influyen en la precisión, accesibilidad y rapidez del análisis de datos, aspectos clave en la investigación educativa (Núñez & Sánchez, 2020).

Población

La población del estudio incluyó a estudiantes de las licenciaturas en educación del IESEN "Gral. Lázaro Cárdenas del Río". Estos estudiantes en formación docente ofrecen una perspectiva clave sobre el impacto de la tecnología en la investigación educativa. Su participación fue fundamental para evaluar cómo estas herramientas contribuyen al desarrollo de competencias metodológicas y pedagógicas (González & Ramírez, 2021)

Instrumentos de recolección de datos

Se aplicaron encuestas con escala Likert de 10 puntos (1: totalmente en desacuerdo, 10: totalmente de acuerdo) para medir las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia, accesibilidad y facilidad de uso de herramientas tecnológicas. La confiabilidad, medida con un Alfa de Cronbach de 0.938, indica excelente consistencia interna. El análisis factorial confirmó la validez estructural, asegurando que los ítems representan adecuadamente las dimensiones teóricas, garantizando mediciones confiables y válidas

Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez estructural del instrumento, verificando que los ítems representaban adecuadamente las dimensiones teóricas propuestas. Los resultados mostraron que los ítems se agruparon en tres factores: (1) eficacia de las herramientas tecnológicas, (2) necesidad de capacitación en competencias digitales y (3) impacto en la calidad del análisis de datos. Estos factores explicaron el 72.5% de la varianza total, confirmando la estructura multidimensional del instrumento y su alineación con los objetivos de la investigación (Hair, 2019.

El análisis factorial confirmatorio se realizó con el método de máxima verosimilitud y rotación Varimax. Los índices de bondad de ajuste (CFI = 0.95, TLI = 0.93, RMSEA = 0.06) respaldan la validez del modelo (Hu & Bentler, 1999), confirmando que el instrumento es válido y confiable para medir las percepciones de los estudiantes sobre el uso de herramientas tecnológicas en la investigación educativa

La metodología empleada permitió recopilar y analizar los datos de manera sistemática, asegurando validez y confiabilidad. El análisis factorial confirmatorio reforzó la solidez del instrumento, garantizando que las mediciones reflejaran adecuadamente las dimensiones teóricas. Este enfoque proporciona una base sólida para comprender el impacto de las herramientas tecnológicas en la formación docente y proponer estrategias de mejora

Resultados

Los datos recopilados se analizaron mediante estadística descriptiva y correlacional, lo que permitió identificar tendencias y relaciones entre las variables de interés. Se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y dispersión (desviación estándar) para describir las percepciones de los estudiantes. Además, se realizó un análisis de correlación de Pearson para explorar la relación entre el uso de herramientas tecnológicas y la eficacia percibida en la recolección y análisis de datos.

El análisis destaca que los estudiantes del IESEN "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" valoran la tecnología y la capacitación digital como esenciales para mejorar sus competencias en recolección y análisis de datos. Sin embargo, perciben deficiencias en la precisión de los métodos tradicionales, señalando la necesidad de fortalecer estas habilidades. Además, surge como prioridad una formación más robusta en competencias digitales dentro de los programas docentes.

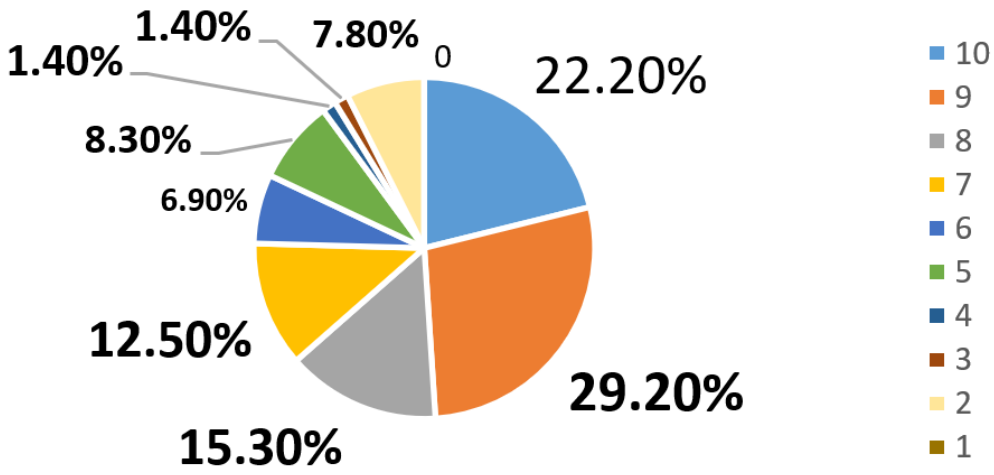
En los resultados, el Ítem con la mayor media fue: "La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas es esencial para mi formación docente" (8.83), seguido de "Siento que necesito más formación en competencias digitales" (8.58). La moda refuerza esta tendencia,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

con los valores más frecuentes siendo 10, reflejando un alto nivel de acuerdo sobre la importancia de la tecnología y la capacitación digital para el desarrollo profesional.

Grafica 17.1

¿Las herramientas tecnológicas que he utilizado son efectivas para la recolección de datos?



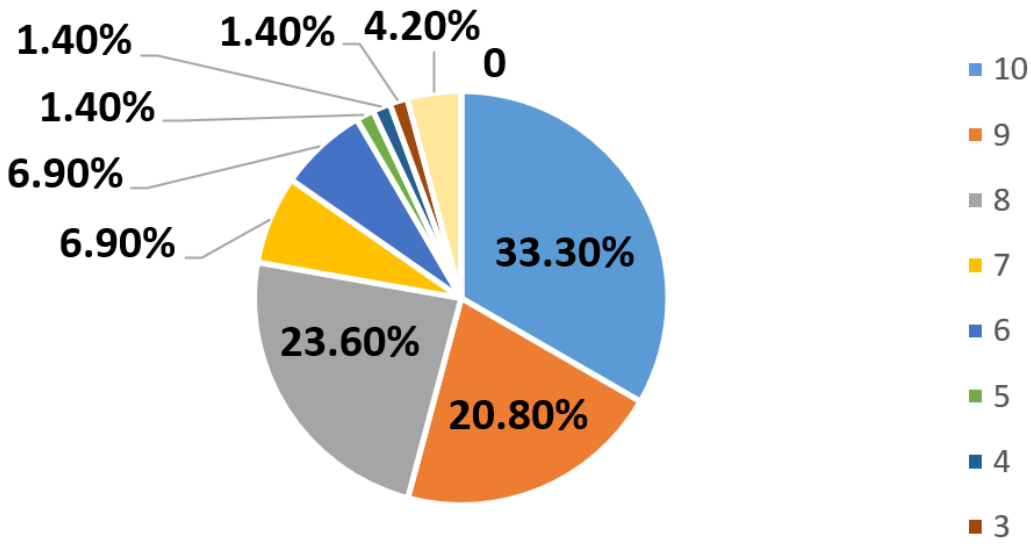
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la percepción de los estudiantes sobre "¿Las herramientas tecnológicas que he utilizado son efectivas para la recolección de datos?" (Grafica 17.1) muestra una percepción positiva, con un 51.40% de participantes en categorías "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo". Las percepciones negativas son mínimas, no superando el 2.80%, y el 0% en desacuerdo absoluto. Aunque los valores intermedios, como 7 (12.50%) y 8 (15.30%), reflejan un acuerdo menos sólido, sugieren áreas de mejora o limitaciones específicas

En conclusión, los estudiantes valoran las herramientas tecnológicas como efectivas para la recolección de datos, pero identifican la necesidad de fortalecer la capacitación en competencias digitales. Esto coincide con investigaciones que destacan la alfabetización digital como clave para optimizar procesos educativos (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Grafica 17.2

¿Creo que las herramientas tecnológicas han mejorado la calidad de mis análisis de datos?



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos sobre la afirmación "¿Creo que las herramientas tecnológicas han mejorado la calidad de mis análisis de datos?" (Gráfica 17.2) muestra una percepción mayoritariamente positiva. La categoría "totalmente de acuerdo" (33.30%) y "de acuerdo" (20.80%) suman un 54.10%, indicando que más de la mitad de los encuestados reconocen el impacto positivo de estas herramientas en sus análisis de datos.

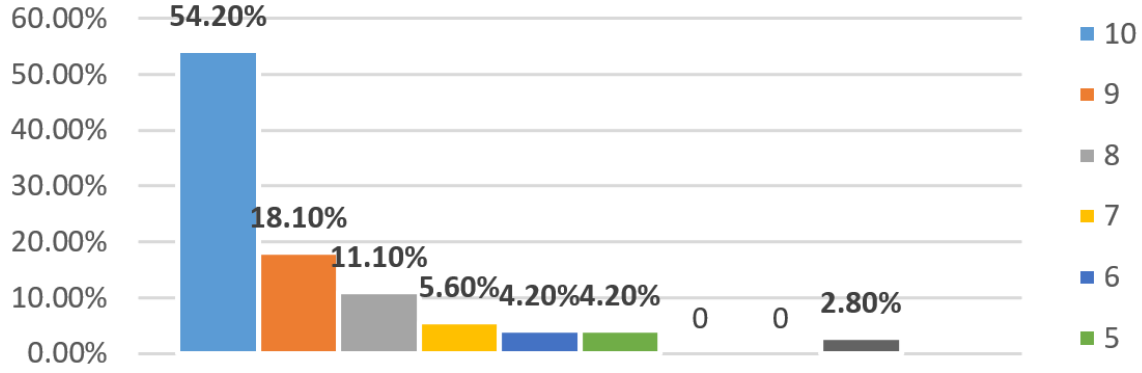
En las respuestas intermedias, la opción 8 (23.70%) refleja una percepción positiva, aunque con menor intensidad, posiblemente debido a beneficios moderados o limitaciones en su implementación. Las opciones 7 y 6 tienen un 6.90% cada una, indicando opiniones más reservadas o áreas de mejora en el uso de estas tecnologías. En las categorías de menor acuerdo (5 al 2), los porcentajes son mínimos y no superan el 4.20%, mientras que el desacuerdo absoluto (1) registra un 0%, evidenciando pocas opiniones negativas.

En general, los resultados destacan que las herramientas tecnológicas son valoradas por facilitar un análisis de datos más preciso y eficiente. Sin embargo, los porcentajes intermedios sugieren la necesidad de mejorar la capacitación y accesibilidad para optimizar su uso. El 33.30% "totalmente de acuerdo" subraya el impacto positivo transformador, aunque la dispersión en niveles inferiores señala la importancia de estrategias formativas que reduzcan las barreras existentes.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Grafica 17.3

¿La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas es esencial para mi formación docente?



Fuente: Elaboración propia.

La afirmación "¿La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas es esencial para mi formación docente?" (Gráfica 17.3) refleja un consenso mayoritario, con el 54.20% seleccionando "totalmente de acuerdo" y el 18.10% "de acuerdo", sumando un 72.30% de respuestas positivas. Esto indica que la mayoría considera esta capacitación clave para su desarrollo profesional.

Opciones intermedias, como 8 (11.10%) y 7 (5.60%), muestran un respaldo moderado, posiblemente por acceso limitado o efectividad variable. Las opciones de menor acuerdo (6, 5 y 4) apenas alcanzan un 8.40%, y los niveles más bajos (3, 2 y 1) suman porcentajes insignificantes, confirmando un desacuerdo mínimo.

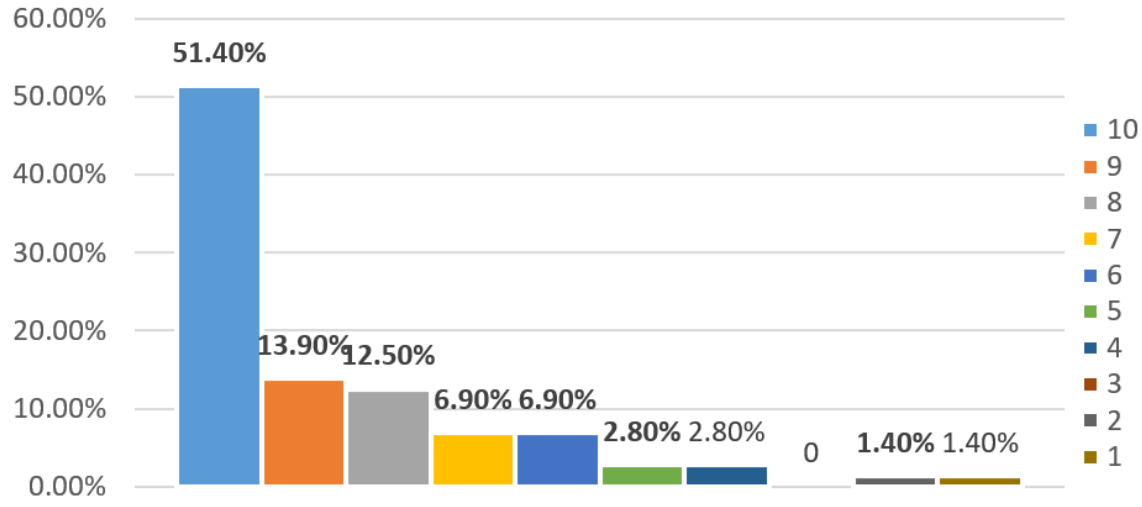
Los datos subrayan la necesidad de integrar esta capacitación en la formación docente, alineándose con estudios que resaltan la competencia digital como esencial para la enseñanza actual. Es fundamental que las instituciones implementen estrategias que faciliten no solo el uso, sino la integración efectiva de tecnologías en las prácticas pedagógicas, garantizando un acceso equitativo y pertinente.

En la afirmación "¿Siento que necesito más formación en competencias digitales para utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas en mis investigaciones?" (Gráfica 4), el 51.20% seleccionó "totalmente de acuerdo" y un 13.90% "de acuerdo", sumando un 65.10% de respuestas positivas de alto nivel. Esto refleja que la mayoría considera prioritario fortalecer sus competencias digitales para mejorar el uso de herramientas tecnológicas en sus investigaciones.

Opciones intermedias como 8 (12.50%) y 7 (6.90%) suman un 19.40%, indicando un respaldo moderado, posiblemente vinculado a habilidades básicas o experiencias limitadas. Las respuestas de menor acuerdo (6, 5 y 4) alcanzan un 12.50%, mientras que los niveles más bajos (3, 2 y 1) representan solo un 2.80%, evidenciando un desacuerdo mínimo.

Grafica 17.4

¿Siento que necesito más formación en competencias digitales para utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas en mis investigaciones?



Fuente: Elaboración propia.

Los datos destacan una necesidad crítica de formación en habilidades digitales, alineándose con estudios que subrayan su relevancia en la educación e investigación actuales (Rodríguez-García et al., 2020). Esto señala la importancia de programas formativos que fortalezcan tanto habilidades técnicas como la confianza en el uso de estas herramientas, asegurando su aplicación efectiva en la producción académica.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que la integración de herramientas tecnológicas en la formación inicial docente tiene un impacto significativo en la mejora de las competencias investigativas, confirmando la hipótesis general planteada. El 51.4% de los participantes consideran que estas herramientas son efectivas para la recolección y análisis de datos, lo que respalda la hipótesis específica 1, que sugiere que los estudiantes que utilizan tecnología desarrollan una mayor capacidad para recolectar y analizar información de manera crítica y reflexiva. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Mayer y Moreno (2022), quienes destacan que las herramientas tecnológicas optimizan la precisión y accesibilidad de los datos, facilitando procesos más eficientes y precisos en la investigación educativa.

Sin embargo, aunque predominan las percepciones positivas, un porcentaje significativo de estudiantes refleja opiniones moderadas, lo que sugiere la existencia de barreras como el acceso limitado a tecnología y la insuficiente formación en competencias digitales. Esto refuerza la necesidad de abordar la hipótesis específica 4, que plantea que los estudiantes con

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

competencias tecnológicas muestran mejores resultados en proyectos académicos. La media de 8.83 en la afirmación "La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas es esencial para mi formación docente" subraya la importancia de fortalecer estas habilidades, tal como lo señalan Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020).

Además, los resultados respaldan la hipótesis específica 2, que propone que las estrategias tecnológicas fomentan la motivación y el interés hacia la investigación. El 54.1% de los encuestados reconocen que las herramientas tecnológicas han mejorado la calidad de sus análisis de datos, lo que indica un impacto positivo en su motivación y compromiso con el proceso investigativo. No obstante, la variabilidad en las respuestas intermedias (opciones 7 y 8) sugiere que aún existen limitaciones en la implementación y uso efectivo de estas herramientas, lo que podría estar relacionado con la falta de capacitación adecuada.

La hipótesis específica 3, que afirma que el uso de recursos digitales permite realizar investigaciones con mayor precisión, también se ve respaldada por los datos. Los estudiantes valoran las herramientas tecnológicas como facilitadoras de un análisis más preciso y eficiente, aunque identifican la necesidad de una formación más robusta en competencias digitales. Esto coincide con lo expuesto por Gisbert-Cervera et al. (2021), quienes destacan que la alfabetización digital es clave para optimizar los procesos educativos y de investigación.

Los resultados confirman que la integración de herramientas tecnológicas mejora las competencias investigativas de los estudiantes, pero también evidencian la necesidad de fortalecer la formación en habilidades digitales y garantizar un acceso equitativo a la tecnología. Estos hallazgos resaltan la urgencia de rediseñar los planes de estudio para incluir estrategias específicas que potencien el uso crítico y reflexivo de la tecnología en la formación docente.

Conclusiones

La investigación confirma que la integración de herramientas tecnológicas en la formación inicial docente tiene un impacto positivo en el desarrollo de competencias investigativas, validando la hipótesis general planteada. Los estudiantes reconocen que estas herramientas mejoran la precisión y eficiencia en la recolección y análisis de datos, lo que respalda la hipótesis específica 1. Además, se observa que el uso de tecnología fomenta la motivación y el interés hacia la investigación, confirmando la hipótesis específica 2. Estos hallazgos están alineados con estudios previos que destacan el papel transformador de la tecnología en la educación (Mayer & Moreno, 2022; Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Sin embargo, los resultados también revelan desafíos significativos. La percepción de insuficiente capacitación en competencias digitales, con una media de 8.83 en la afirma-

ción "La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas es esencial para mi formación docente", subraya la necesidad de fortalecer la formación en este ámbito. Esto respalda la hipótesis específica 4, que plantea que los estudiantes con competencias tecnológicas obtienen mejores resultados académicos. Asimismo, la variabilidad en las respuestas intermedias sugiere que, aunque las herramientas tecnológicas son valoradas, su implementación efectiva requiere de un mayor apoyo institucional y acceso equitativo a recursos.

En cuanto a la hipótesis específica 3, que propone que los recursos digitales permiten realizar investigaciones con mayor precisión, los datos confirman que los estudiantes perciben un impacto positivo en la calidad de sus análisis. No obstante, también identifican la necesidad de mejorar las prácticas tradicionales de recolección de datos, lo que sugiere que la integración de tecnología debe complementarse con una revisión de los métodos convencionales para garantizar resultados confiables y alineados con las exigencias actuales.

Esta investigación destaca la importancia de integrar estrategias tecnológicas en la formación docente, no solo para mejorar las competencias investigativas, sino también para preparar a los futuros docentes para los desafíos de la educación en la era digital. Sin embargo, es fundamental abordar las barreras identificadas, como la falta de capacitación y acceso a tecnología, mediante la implementación de programas formativos que fomenten el desarrollo de competencias digitales y la reflexión crítica sobre el uso de estas herramientas. Como señala la UNESCO (2019), la formación en competencias digitales es esencial para empoderar a los educadores y garantizar una educación de calidad en el siglo XXI.

Se recomienda que futuras investigaciones exploren en profundidad las barreras específicas que limitan el uso efectivo de herramientas tecnológicas en la formación docente, así como el impacto de programas de capacitación en competencias digitales en el desempeño académico y profesional de los estudiantes. Esto permitirá seguir avanzando en la profesionalización de los docentes y en la mejora de los procesos educativos en un contexto cada vez más digitalizado.

Referencias

Area-Moreira, M. (2021). Competencia digital y formación del profesorado: claves para la innovación educativa. Editorial XYZ.

Bardin, L. (2018). Análisis de contenido. Ediciones Akal.

Bardales, J. (2022). Uso de herramientas tecnológicas en la investigación educativa. Editorial Innovación Educativa.

Bardales, J. (2022). Uso de herramientas digitales en la investigación educativa: una revisión crítica. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 150-167.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Benavides Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Las competencias digitales en los docentes: identificación, desarrollo y evaluación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22(1), 1-15. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2221

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). La alfabetización digital en la formación del profesorado: desafíos y posibilidades. Revista de Innovación Educativa, 12(3), 45-62

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz, J. (2023). Retos en la formación inicial de docentes: Perspectivas para la educación preescolar. Revista de Educación y Desarrollo, 15(3), 45-62.

Díaz, A. (2021). La formación docente y el uso de tecnologías digitales. Educación y Tecnología, 29(3), 225-238.

Díaz, M. (2021). Competencias digitales en la formación inicial docente: Retos y oportunidades. Revista de Tecnología Educativa, 18(2), 45-60.

Díaz, P., Gómez, A., & Ramírez, F. (2019). Competencias críticas y reflexivas en la formación docente. Educación y Sociedad, 12(4), 233-250.

Fernández, M. (2019). Herramientas tecnológicas en la formación inicial docente: Un análisis. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10(1), 45-59.

Fernández, M., & García, R. (2019). Factores que influyen en el uso de herramientas tecnológicas en la educación. Revista de Educación y Tecnología, 8(1), 70-85.

Fernández, R. (2019). Aplicaciones tecnológicas en la investigación educativa: Un enfoque práctico. Editorial Ciencias Educativas.

Fernández, R., & García, S. (2019). Integración de herramientas digitales en programas de formación docente. Editorial Innovación Académica.

García, A. (2023). Optimización de datos en la educación: Herramientas para la innovación docente. Revista Avances en Educación, 25(1), 15-30.

García, M., & Rojas, L. (2020). La formación investigativa en las escuelas normales de México. Investigación Educativa, 8(2), 98-113.

García, L. (2023). La importancia de la tecnología en la investigación educativa. Journal of Educational Research, 112(4), 321-335.

Gisbert-Cervera, M., González-Martínez, J., & Esteve-Mon, F. (2021). El desafío de las competencias digitales en la formación docente inicial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 33-50. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27438

Gómez, R. (2022). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Revista de Innovación Educativa, 10(1), 77-88.

González, L. (2020). Investigación educativa: Fundamentos y aplicaciones prácticas. Editorial Educación y Sociedad.

González, J. (2020). Investigación educativa y su impacto en la formación docente. Editorial Universitaria.

González, L. (2021). Competencias investigativas en la formación docente. Editorial Innovación Educativa.

González, L., & Ramírez, P. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de pedagogía. Revista Formación Docente, 7(3), 25-40.

González, J., & Ramírez, P. (2021). Perspectivas sobre la investigación educativa en la formación inicial docente. Revista de Educación y Sociedad, 15(2), 110-125.

Hernández, S., & Rodríguez, L. (2023). Tecnologías para el aprendizaje activo en educación superior. Aprendizaje Digital, 9(1), 56-71.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw Hill.

López, C., & García, A. (2023). Tecnología y formación docente: Desafíos y oportunidades. Revista de Educación a Distancia, 24(2), 55-70.

López, C., & Martínez, T. (2021). Herramientas tecnológicas en la investigación educativa. Tendencias Pedagógicas, 7(3), 34-47.

López, J., & García, P. (2023). Innovación en técnicas de recolección de datos en educación. Editorial Avances Educativos.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2022). Aids for learning: Technology and education. Educational Psychologist, 57(3), 150-165.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2022). Estrategias tecnológicas para mejorar la investigación educativa. Revista de Educación Tecnológica, 30(4), 60-75.

Núñez, S., & Sánchez, A. (2020). Uso de herramientas digitales en la investigación educativa: Impacto y tendencias. Revista Tecnología y Educación, 12(2), 30-45.

Núñez, R., & Sánchez, L. (2020). Herramientas digitales y su impacto en la recolección de datos en la investigación educativa. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 100-115.

Pérez, J. (2022). Metodologías activas y competencias críticas en la formación docente. Educación y Futuro, 14(2), 112-129.

Pérez, M. (2022). La recolección de información en la formación docente: Un enfoque digital. Revista Educación en Contexto, 20(3), 75-90.

Pérez, M., & Martínez, J. (2021). Evidencia científica en la formación inicial docente. Revista Innovación Educativa, 15(2), 50-65.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Pérez, T. (2022). La influencia de la tecnología en la investigación educativa. Educación y Sociedad, 28(1), 30-50.

Pérez, T., & Martínez, L. (2021). Investigación educativa en la formación inicial docente: un enfoque crítico. Revista de Estudios Educativos, 12(3), 85-99.

Robles, C., & Peralta, L. (2021). Competencias digitales en estudiantes normalistas: Perspectivas y desafíos. Revista Formación Docente, 9(4), 35-48.

Robles, F., & Peralta, J. (2021). Desafíos de la competencia digital en futuros docentes. Revista de Educación y Tecnología, 11(2), 200-215.

Rodríguez-García, A. M., Pérez-Torres, J., & Sánchez-Martín, C. (2020). La importancia de las competencias digitales en la educación del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 16(4), 123-140.

Salinas, J. (2020). La investigación educativa y su relación con la formación docente. Revista Internacional de Investigación Educativa, 22(1), 95-110.

Salinas, J., de Benito, B., & Pérez, A. (2020). Metodologías emergentes en la formación docente: perspectivas y retos. Revista de Educación a Distancia, 20(62), 1-20. https://doi.org/10.6018/red.426721

Salinas, P. (2020). Educación basada en evidencia: Herramientas y perspectivas. Editorial Docencia Innovadora.

UNESCO. (2019). Competencias digitales en la educación: Un marco para docentes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370977

Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. C., & Burgos-Videla, C. (2021). Retos y oportunidades de la transformación digital en la educación: una revisión sistemática. Educación XX1, 24(2), 331-354. https://doi.org/10.5944/educxx1.28717

Vega, R., & Morales, J. (2021). Currículo y tecnología en la formación inicial docente. Innovación Educativa en Latinoamérica, 11(4), 88-102

Capítulo 18. El desarrollo de habilidades investigativas para la elaboración de tesis de investigación e informe de prácticas profesionales

Guillermina Guadarrama Valdés
María Elena Cervantes Centeno
Ana Karen Segura Gutiérrez
Elia Sarai López Flores

Normal de Tenancingo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.18

Resumen

Con el objetivo de proponer un sistema de actividades de aprendizaje experiencial para el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria del séptimo semestre se aplicó una encuesta a las/los asesoras(es) del trabajo de titulación en la que se reconoce que la habilidad que requiere atención urgente es la problematización que les dé la oportunidad de percibir contradicciones en el actuar docente y la adopción de una postura teórica aunada a las habilidades necesarias para verificar y confirmar los resultados obtenidos a partir de la investigación-acción.

Palabras clave

Habilidades, investigativas, práctica profesional, problematizar

Introducción

La formación docente implica, sin lugar a duda, proponer alternativas de intervención pedagógica que posibiliten la reducción del impacto de las problemáticas identificadas en la práctica. Esto también involucra el progreso de habilidades investigativas como parte de los procesos de formación docente en las Escuelas Normales en México. En este sentido, se han identificado limitaciones en los conocimientos y habilidades investigativas de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la escuela Normal de Tenancingo. Lo anterior se manifiesta en la elaboración de dos opciones de titulación especialmente: tesis de investigación e informe de prácticas profesionales. Los estudiantes no consiguen aportar propuestas de intervención pedagógica o los conocimientos orientados a la comprensión o atención de los problemas que les aquejan en las prácticas profesionales son bastante limitados.

En este proceso, se detectaron deficiencias específicas en el desarrollo y producción de trabajos investigativos de diversa complejidad durante su formación, de manera que no surgen nuevos conocimientos o propuestas de intervención pedagógica en los problemas que afectan el ámbito de la enseñanza aprendizaje del inglés, en el cual realizan sus prácticas profesionales y en el que se van a desempeñar una vez egresados.

Lo antes mencionado afecta los resultados del proceso de elaboración de documentos de titulación (Tesis de investigación e informe de prácticas profesionales) y el desarrollo de las habilidades investigativas, requeridas en el perfil de egreso del licenciado en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria de la Educación Normal. En este contexto, el problema planteado en la investigación es: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes en la asesoría para la elaboración la tesis de investigación e informe de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria?

La importancia de llevar a cabo el análisis; obedece a proponer una alternativa que coadyuve a mejorar, eficientar y a interesar a los alumnos hacia la investigación, no solo profesionalizante; sino de acción y aplicación, en el interés por presentar sugerencias en cuanto a los procesos, tipos y formas de aprendizaje que las particularidades de los alumnos presentan.

Así, al proponer una metodología de trabajo vinculada a la enseñanza y significación de la investigación en el aula, se valorarán cada uno de los elementos derivados de un análisis metodológico y sistemático que, de manera particular el alumno sea capaz de desarrollar. De ahí que el objetivo de la investigación es: Proponer un sistema de actividades de aprendizaje experiencial para el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes que

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

desarrollan tesis de investigación e informe de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

Para dar cumplimento al objetivo definido, se formularon las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes que elaboran tesis de investigación e informe de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Educación Normal?

b) ¿Cómo estructurar un sistema de actividades de aprendizaje experiencial para el desarrollo de habilidades investigativas en el proceso de asesoría de la tesis de investigación y el informe de prácticas profesionales, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Educación Normal?

La población objeto de estudio de la investigación está conformada por 67 estudiantes, organizados en dos grupos, que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Educación Secundaria, y los docentes vinculados a la asesoría para la elaboración del documento de titulación. A través del muestreo no probabilístico, se determinó la muestra por conveniencia, integrada por los 21 estudiantes que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en el ciclo 2023-2024, y que desarrollan tesis de investigación o informe de prácticas profesiones en la Escuela Normal de Tenancingo, institución educativa seleccionada como unidad de observación.

Para responder la primera pregunta secundaria, se diseñó un instrumento que se aplicó a los(as) 6 docentes vinculados a la asesoría para la elaboración del documento de titulación. El análisis y resultados de la aplicación de este instrumento es el motivo de este escrito con la intención de identificar el estado que guardan las habilidades investigativas de los estudiantes que elaboran tesis de investigación o informe de prácticas profesionales de la licenciatura previamente referida.

En este marco, el objetivo general de la investigación es: Proponer un sistema de actividades de aprendizaje experiencial para la asesoría de la tesis de investigación y el informe de prácticas profesionales orientado al desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Educación Normal.

Los objetivos específicos definidos son:

a. Diagnosticar el estado actual del desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Escuela Normal de Tenancingo, Estado de México.

b. Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de las habilidades investigativas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Educación Normal.

c. Elaborar un sistema de actividades de aprendizaje experiencial para el desarrollo de habilidades investigativas en la asesoría del trabajo de titulación con las opciones de tesis de investigación e informe de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

Revisión de la Literatura

La investigación educativa ha adquirido una nueva importancia en las dinámicas de las Normales y forma parte de la exigencia de calidad de la formación propia del nivel superior.

De acuerdo con Omar - Hechavarría y Capdevila - Leyva (2013), la formación inicial investigativa es vista como la preparación del futuro profesional de la educación para la función investigativa, que se concreta mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Investigación Educativa, y permite la apropiación del conocimiento científico-pedagógico, así como el desarrollo de habilidades científico-investigativas y valores ético-profesionales inherentes,

Una de las tendencias fundamentales de estos estudios, ha radicado en la correspondencia entre los términos formación para la investigación y la formación de habilidades para la investigación o desarrollo de habilidades investigativas. Dentro de los autores que abordan el término desarrollo de habilidades investigativas, pueden citarse los trabajos de Pérez y López (1999), Moreno Bayardo (2005) y F. y De Oca Recio Nancy (s.f.). En cuanto al de formación de habilidades investigativas o para la investigación, constituyen referentes importantes los trabajos de Chirino Ramos (2002), Guerrero Useda (2007) y Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014).

En algunas de las publicaciones revisadas, se reconocen como problemáticas existentes: el reducido "desarrollo conceptual y metodológico relacionado con lo enseñable y aprensible de la investigación" (Guerrero Useda, 2007) y el hecho de que no "ha sido estudiada formalmente en términos de desarrollo de habilidades investigativas" (Moreno Bayardo, 2005, p. 527).

De este modo, la evolución reciente de los estudios sobre el proceso de desarrollo de las habilidades investigativas ha estado centrada en la formación para la investigación que según Moreno Bayardo (2005), ha seguido la lógica de los procesos de investigación, expresada en los contenidos y pasos a seguir. Esta perspectiva de formación investigativa puramente teórica no sólo ha estado predominando en la impartición de cursos, sino también se ha incorporado a la formación en la práctica.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Otra tendencia ha sido a partir de la aplicación de propuestas desarrolladas por Carr y Kemmis (1988), recuperada por Bizquerra Alzina (2009) y Balboa et al. (2015), denominada lógica de desarrollo de habilidades. Esta lógica de desarrollo de habilidades se contrapone a la formación investigativa puramente teórica y se sustenta en los principios educativos de aprender a hacer y a aprender, a tono con las crecientes demandas en el orden global de formar profesionistas competentes y capaces de dar respuestas a las diversas y complejas necesidades sociales.

En cuanto al estado de la cuestión en México, con base en los datos obtenidos del análisis de las ponencias en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Miroslava R. Peña Carrillo refiere que la formación para la investigación educativa en los últimos años, ha centrado su interés en tres grandes temáticas: las relacionadas con los programas de formación para la investigación, las relacionadas con las tutorías y las relacionadas con las habilidades, competencias y aprendizajes de los alumnos. En su publicación, Peña Carrillo (s.f.) da cuenta de la pertinencia de la interacción entre el tutor y el tutorado, a partir de las necesidades de éste para un mejor desempeño académico, así como de la importancia de organizar talleres y seminarios para el acompañamiento de los alumnos.

En este proceso de formación para la investigación, las habilidades investigativas constituyen lo que Fiallo Rodríguez (2001) reconoce como eje transversal de la formación para la investigación, que parte del curso de Metodología de la Investigación y se desarrolla en otras materias de las mallas curriculares en la Educación Superior, tal como sucede en el plan de estudios de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

De acuerdo con este enfoque, F. y De Oca Recio Nancy (s.f.-b) sintetizan el por qué las habilidades investigativas constituyen eje transversal de la formación investigativa. Según estos autores, el desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento, a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico (en nuestro caso de la educación), sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna.

Las habilidades investigativas: definiciones conceptuales

El término de habilidades investigativas, aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones, no cuenta con una amplia gama de definiciones (Pérez Maya & López Balboa, 1999). Los principales conceptos pueden agruparse en tres grupos, de acuerdo con el enfoque teórico que predomine, según se analiza a continuación.

Habilidades investigativas

Pérez Maya y López Balboa (1999) definen las habilidades investigativas desde un enfoque cognitivista, que enfatiza en la integración de procesos cognitivos y de regulación consciente de la actuación del estudiante en función de la resolución de tareas durante la actividad dirigida a la búsqueda de soluciones a problemas educativos mediante los procedimientos de la ciencia. Estas autoras definen las habilidades investigativas como: "Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica." (Pérez Maya & López Balboa, 1999, p. 22).

Por su parte, Moreno Bayardo (2005) enfoca el concepto desde una postura constructivista que resalta el valor de la Zona de Desarrollo Próximo como base esencial del proceso de formación profesional:

Con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, …cuyo desarrollo en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad. (p. 527)

Por otro lado, Machado Ramírez et al. (2008) define la habilidad investigativa como: "El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia." (p. 164). Este concepto guarda relación con el proceso de formación para la investigación en estudiantes de pregrado que van a desarrollarse profesionalmente en el campo docente. Esta definición muestra a las habilidades investigativas como una herramienta de la que el alumno se apropia en el marco de los cursos del trayecto Bases teóricas y metodológicas de la práctica, Fundamentos de la educación y especialmente Práctica profesional y saber pedagógico.

López Balboa (2001) citado en Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014), por su parte, aporta el concepto de habilidad de investigación, definiéndola como: "…una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica." (p.30)

Habilidades científico-investigativas

El concepto de habilidades científico-investigativas asumido por Chirino Ramos (2002), es "dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas" (p. 92).

Clasificación de las habilidades investigativas

En el estudio de la bibliografía sobre el tema, se encuentran diferentes clasificaciones de las habilidades investigativas y sus características. A continuación, analizamos la que se considera pertinente para este caso.

Para Chirino Ramos (2002), quien propone esta clasificación, las habilidades incluidas son las siguientes:

a) Habilidad para la problematización, que se asocia a la realidad educativa, entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica, mediante la comparación de la realidad educativa con los conocimientos científicos y valores ético- profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos (p. 93).

b) Habilidad para teorizar la realidad educativa. Representa "la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida" (Chirino Ramos, 2002, p.94).

c) Habilidad para comprobar la realidad educativa se corresponde con la "verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas" (Chirino Ramos, 2002, p.94).

Metodología

El informe parcial de investigación que se presenta se orienta por el enfoque cualitativo y el método investigación acción definida como "El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción al respecto" (Elliot, 1991, p. 69), que parte del sentimiento de que algunos aspectos de la práctica necesitan cambiar si queremos el máximo logro de los objetivos educativos.

En cuanto al contexto, la Normal de Tenancingo se ubica en la ciudad del mismo nombre, se localiza al sureste del estado de México con una población en 2020, de 104,677 habitantes (48.9% hombres y 51.1% mujeres), según datos de Inegi (2020). El informe que se

presenta corresponde a la generación 2020-2024 conformada por 33 estudiantes y la totalidad de asesoras y asesores (6) de la misma generación. Las opciones motivo de esta investigación son la tesis de investigación y el informe de prácticas profesionales.

Desde la perspectiva investigación-acción, y como parte de la delimitación del problema y de la población a través del muestreo no probabilístico, se determinó la muestra por conveniencia, integrada por los 21 estudiantes de los 33 que cursaron el séptimo semestre de la Licenciatura en el ciclo 2023-2024, y que desarrollaron tesis de investigación o informe de prácticas profesionales. Se seleccionaron estas dos opciones de titulación porque son las que presentan mayor problemática y retraso en el proceso de elaboración, lo que interfiere en el proceso de titulación dando como resultados estudiantes tienen dificultades para alcanzar la culminación de mismo documento. El supuesto del que parte la investigación es que durante la elaboración de la tesis e informe de prácticas los estudiantes presentan dificultades mayores para problematizar.

El primer instrumento que se aplicó a los estudiantes fue una prueba de habilidades investigativas, constó de 11 preguntas de tipo abierto, de verdadero-falso, de opción múltiple y de ordenamiento. El procesamiento de las respuestas de los alumnos a partir de la rúbrica diseñada para la evaluación de las habilidades investigativas y la encuesta que se refiere en este documento forman parte del proceso de validación de resultados.

En este informe parcial se refieren los resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta a sus asesoras(es) que permitió recopilar la perspectiva desde la asesoría de titulación que permitiera concretar el diagnóstico de la situación actual. Así mismo, siguiendo la metodología de la investigación acción, en un momento futuro, se planea desarrollar una propuesta de intervención para atender la problemática identificada.

El instrumento (encuesta) que se aplicó constó de 10 preguntas que aludían a las principales dificultades, problemáticas a las que se enfrentaron los estudiantes del cuarto grado de la especialidad de inglés durante la elaboración de su documento de titulación en las modalidades mencionadas. Las/los 6 asesoras(es) respondieron la encuesta aplicada en línea. Se consideró pertinente esta vía porque ofreció a las asesoras(es) un tiempo considerable (una semana) para responder las preguntas de acuerdo con su agenda.

Posteriormente, las respuestas se sometieron al proceso de codificación utilizando el programa Atlas ti. A través de la codificación se buscó encontrar patrones que nos mostraran consistencias en las respuestas de las asesoras(es). Una vez codificada la información, se establecieron categorías que ampliaron la comprensión de la problemática.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

Los siguientes resultados se analizan a partir del enfoque cualitativo y el método de investigación acción que busca transformar la realidad a través del conocimiento de esta y la actuación. Como se mencionó previamente, este informe parcial forma parte del diagnóstico que incluye el instrumento aplicado previamente a estudiantes, la encuesta a asesores para dar validez a los resultados. Con esto, se da atención a la primera pregunta y primer objetivo de la investigación.

Habilidades investigativas relacionadas con la problematización

A este respecto, de acuerdo con las asesoras(es), los estudiantes presentan dificultades significativas al identificar problemas reales, confundiendo frecuentemente problemáticas generales con problemas específicos del aula. Las asesoras(es) expresan que existe una carencia en la percepción de contradicciones esenciales en su contexto profesional debido a una observación limitada y un análisis poco profundo. Por otro lado, manifiestan que observan falta de fundamentación teórica para abordar las problemáticas detectadas, lo que limita su capacidad de generar una reflexión adecuada en sus investigaciones. En este sentido, estas deficiencias dificultan el desarrollo de investigaciones que conecten las observaciones prácticas con las teorías educativas. Por lo que se evidencia la necesidad de fortalecer la habilidad de observación crítica y análisis en los cursos previos al trabajo de titulación.

Capacidad para delimitar el objeto de estudio

Referente a la delimitación del objeto de estudio, reportan que la delimitación teórica del objeto de estudio es una de las principales dificultades observadas, afectando el alcance y relevancia de las investigaciones. Esto incluye también que los estudiantes carecen de claridad para establecer los límites espaciales, temporales y contextuales de sus investigaciones. Así mismo, frecuentemente, los estudiantes no articulan de manera precisa el objeto de estudio con los objetivos planteados. Algunas implicaciones de estas deficiencias se traducen en investigaciones con objetivos ambiguos y sin una dirección clara. Se coincide también en que es fundamental reforzar la capacidad de análisis de las teorías educativas y su aplicación contextual.

Planteamiento de preguntas de investigación

En cuanto a esta categoría, estrechamente vinculada con la problematización, reportan las asesoras(es) que los estudiantes encuentran complicado estructurar preguntas claras y relevantes, frecuentemente incluyendo elementos fuera de su alcance investigativo. Nuevamente, se detecta una tendencia a formular preguntas genéricas y desarticuladas de los objetivos del estudio. Finalmente, existen problemas al diferenciar entre preguntas descriptivas y analíticas.

Lo antes referido, conlleva que el desarrollo de preguntas mal definidas afecta la cohesión y calidad del trabajo de investigación. Observamos que se requiere incorporar estrategias formativas que permitan a los estudiantes practicar la redacción y revisión de preguntas de investigación en contextos reales.

Elaboración de supuestos y categorías de análisis

Destacan las asesoras(es) que las habilidades para formular hipótesis y definir categorías de análisis son calificadas por debajo de lo esperado por los asesores. Se observa un uso limitado de verbos operativos y un manejo insuficiente de conceptos clave en las investigaciones cualitativas. Nuevamente se refiere que algunos estudiantes muestran problemas para establecer relaciones entre las categorías de análisis y los objetivos. La falta de claridad en este aspecto limita la profundidad de los análisis realizados en las investigaciones. Reconocemos que se reitera la necesidad de proporcionar modelos y ejemplos prácticos para fortalecer la formulación de hipótesis y la estructuración de categorías en los trabajos académicos.

Los resultados reflejan una necesidad urgente de diseñar actividades formativas que aborden específicamente estas áreas críticas, a través de talleres, guías prácticas y un acompañamiento más estructurado en el proceso de investigación.

Discusión

La primera fase de la investigación sobre las habilidades investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria en la Normal de Tenancingo destaca diversas áreas críticas que limitan el desempeño investigativo. A continuación, se analizan los resultados de manera crítica y se comparan con la literatura relevante registrada en la ponencia.

1. Confusión entre problemas y problemáticas

Los estudiantes tienen dificultades para identificar problemas concretos y diferenciarlos de problemáticas generales, una situación que se refleja también en los estudios de Moreno Bayardo (2005), quien identifica que los conceptos relacionados con el desarrollo de habilidades investigativas no han sido suficientemente tratados en términos metodológicos.

2. Limitaciones en la delimitación del objeto de estudio

Los resultados indican que los estudiantes no logran articular de manera adecuada su objeto de estudio con los objetivos de la investigación, un problema también señalado por Chirino Ramos (2002). Según este autor, la delimitación deficiente refleja la falta de integración entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Esto conduce a trabajos de investigación con

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

objetivos ambiguos que no abordan las necesidades específicas del contexto educativo en el que desarrollan su práctica docente.

3. Falta de estructura en las preguntas de investigación

Las dificultades para formular preguntas claras y analíticas coinciden con las observaciones de Guerrero Useda (2007), quien resalta la necesidad de enseñar la lógica y coherencia en el diseño de investigaciones. Lo anterior es de cabal importancia porque la formulación de preguntas inadecuadas afecta directamente la capacidad de generar investigaciones con propósito y profundidad.

4. Deficiencias en la elaboración de supuestos y categorías de análisis

La baja capacidad para formular hipótesis y manejar categorías de análisis es un hallazgo crítico, ya que estas son herramientas esenciales para estructurar investigaciones. Machado Ramírez et al. (2008) destacan que estas habilidades reflejan el nivel de comprensión y apropiación del método científico.

Comparación con otras investigaciones

Los resultados de esta investigación muestran similitudes con trabajos previos, como el de Pérez y López (1999), quienes señalan que las habilidades investigativas no siempre se desarrollan de manera sistemática durante la formación inicial. Por otro lado, las estrategias de investigación-acción sugeridas por Carr y Kemmis (1988) ofrecen un enfoque práctico que puede ser aprovechado para superar las limitaciones actuales.

Conclusiones

Los principales hallazgos encontrados reportan carencia en la percepción de contradicciones esenciales en su contexto profesional, dificultades para formular preguntas claras y analíticas, así como dificultades para delimitar adecuadamente el objeto de estudio. Podemos concluir que la carencia de claridad conceptual dificulta la problematización vinculada estrechamente al planteamiento de preguntas, la delimitación, categorización y elaboración de supuestos o hipótesis.

Estos hallazgos complementan el diagnóstico y servirán como punto de partida para la propuesta de intervención tomando en cuenta:

1. Desarrollar un modelo formativo que integre estrategias de aprendizaje experiencial y práctica reflexiva.

2. Examinar cómo la implementación de guías metodológicas influye en la mejora de las habilidades investigativas.

La continuidad de esta línea de investigación es crucial para fortalecer la formación docente y garantizar que los egresados puedan abordar los retos educativos desde un enfoque crítico y científico.

Entre las limitaciones del reporte, podemos mencionar que se seleccionó una muestra de conveniencia con 21 estudiantes, lo que puede no representar completamente a otras generaciones de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de la Normal de Tenancingo. Por otro lado, los hallazgos están directamente relacionados con la Normal de Tenancingo y pueden no ser aplicables a otras instituciones con diferentes contextos formativos y académicos.

Referencias

Balboa, L. L., Acosta, M. R. C., Cabrera, M. U., Banderas, Y. R., & Del Carmen Bachiller Morejón, M. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. Redalyc.org. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477347200002

Bizquerra Alzina, R. (2009). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RAFAEL BISQUERRA.pdf. www.academia.edu. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). La investigación-acción en la formación del profesorado. https://asdrubaljaimes10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf

Chirino Ramos, M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. [Tesis inédita de doctorado]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Elliot, J. (1991). Action Research for Educational Change (1.a ed.).

F, M. R. E., & De Oca Recio Nancy, M. (s.f.). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100002&script=sci_arttext

Fiallo Rodríguez, J. (2001). La interdisciplinariedad en el currículo: ¿Utopía o realidad educativa? La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 190-192. https://www.redalyc.org/pdf/798/79810218.pdf

Inegi. (2020, 4 marzo). México en cifras. https://inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=150370071#collapse-Resumen

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Latorre, A. (2003). La investigación-acción.: Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., & Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Pedagogía Universitaria, 13(1), Gale Academic Onefile. https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA466940981&sid=-googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=AONE&sw=w&u-serGroupName=anon%7Eaa6cee5f&aty=open-web-entry

Martínez Rodríguez, D., & Márquez Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Tendencias Pedagógicas, 24, 347-360. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236977.pdf

Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 3(1), 520-540. https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf

Omar-Hechavarría, M., & Capdevila-Leyva, B. (2013). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes. Redalyc.org. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748682003

Peña Carrillo, M. (s. f.). Formación para la investigación educativa.: Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE. En http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 11: Investigación de la Investigación Educativa., Veracruz, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf

Pérez Maya, C., & López Balboa, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado.: Una propuesta metodológica para su estudio. Pedagogía Universitaria. Pedagogía Universitaria, 4(2), 13-44. https://www.scribd.com/document/408735427/Perez-y-Lopez-1999-Las-Habilidades-e-Invariantes-Investigativas-en-La-Formacion

Capítulo 19. La Nueva Escuela Mexicana y la Educación Normal: un análisis del perfil de egreso en telesecundaria

César Agustín Ramírez Silva
Netzahualcoyotl Saucedo Martinez
Acacia Pérez Barragán

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.19

Resumen

El estudio se enfocó en explorar las experiencias del alumnado normalista en sus períodos de práctica con el objetivo principal fue analizar la perspectiva que tienen los estudiantes normalistas con relación al perfil de egreso del plan 2018 con base en la Nueva Escuela Mexicana en la práctica educativa. La metodología privilegió el paradigma cualitativo desde el enfoque de la Teoría de la Acción Comunicativa, se aplicó una entrevista con preguntas abiertas mediante la técnica de grupos focales, se hizo un análisis inductivo, los resultados muestran la necesidad de replantear los programas de estudio de las escuelas normales acorde a lo que enfrentarán los egresados.

Palabras clave

Educación Normal, Nueva Escuela mexicana, perfil de egreso, reforma educativa

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana y la Educación Normal: Un Análisis del Perfil de Egreso en Telesecundaria tiene como objetivo analizar la perspectiva que asumen los estudiantes normalistas en relación del perfil de egreso del plan 2018, esta investigación se enmarcó en Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada Gestión Educativa del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero" ya que se busca publicar estudios sobre los procesos de la vida cotidiana en las escuelas y los sistemas y políticas educativas, para identificar rasgos, características y aspectos que obstaculizan o favorecen mejores resultados. La investigación sobre la perspectiva de los estudiantes normalistas frente al perfil de egreso del plan 2018, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se sitúa en un contexto de reformas educativas con antecedentes complejos, diversos estudios han examinado las políticas educativas en México, particularmente las reformas a la educación básica y la formación docente, revelando una falta de sincronización entre ambas (Ducoing-Watty, 2018). Autores como Aboites (2012) y Latapí-Sarre (2012) han documentado la imposición de modelos educativos homogeneizantes que ignoran la diversidad de contextos y limitan la autonomía curricular de las escuelas normales, como se señala en el artículo 48 de la Ley General de Educación (Ramos García et. al., 2019). La implementación apresurada e inconclusa del plan 2018, aunada a la insuficiencia de recursos y apoyo para su ejecución, ha sido identificada como un obstáculo significativo (Ramos García et. al., 2019, p. 169). Particularmente, la transformación de la Licenciatura en Educación Especial a Licenciatura en Inclusión Educativa ha suscitado inquietudes sobre la posible desaparición del campo disciplinar y sus repercusiones en la atención a estudiantes con discapacidad (Consejo Trejo, 2019, p. 117). En este contexto, analizar el perfil de egreso en Telesecundaria desde la visión de los estudiantes normalistas permite comprender a profundidad las implicaciones de la NEM en la formación docente y su conexión con la educación básica, dar voz a los estudiantes, quienes serán los responsables de materializar la NEM en las aulas, es crucial para detectar las fortalezas, debilidades y retos del perfil de egreso y su adecuación al panorama actual. Históricamente se ha dado el fenómeno que mientras que se proponen y ejecutan cambios en los planes y programas de educación básica, estos no siempre corresponden a los planteados para los de las escuelas normales, dejando entrever que los alumnos maestros en formación egresan de las carreras desfazados de la realidad educativa propuesta para los centros de trabajo en educación básica. Ante estos hechos se plantea la necesidad de indagar sobre la diferencia entre lo propuesto en una reforma para la escuela normal contra la realidad que viven los normalistas en sus escuelas de práctica, con los resultados, plantear la necesidad de adecuar los programas de estudio o en su defecto implementar cursos o talleres de capacitación continua que disminuyan los efectos por la disparidad de ambos planes.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los estudiantes del plan 2018 se enfrentan a un nuevo reto, ya que esta reforma implica un cambio en la manera de planificar, dar clases y desarrollar proyectos. La NEM propone un enfoque más humanista, dejando de lado el enfoque basado en competencias del plan 2018, esto obliga a los estudiantes a aprender nuevas metodologías, teorías y formas de planear las clases por su cuenta, lo cual puede ser problemático si no se tiene el respaldo de la Escuela Normal.

Revisión de la Literatura

En este apartado se hace una revisión profunda del tema investigado y se muestra teóricamente las aproximaciones que se han tenido sobre el tema a investigar y la laguna teórica del tema, esta investigación se inserta en un campo de estudio que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas, desde la Pedagogía Crítica, como lo explica Martínez Flores (2023), que impulsa la reflexión sobre las condiciones sociales, políticas y económicas que influyen en la educación, con el fin de promover una transformación social a través de una educación emancipadora, cuestiona las desigualdades y las relaciones de poder en la educación. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta teoría es útil para analizar la construcción e implementación del perfil de egreso, examinando si ha existido un diálogo real entre los actores involucrados, se puede observar en el análisis de la NEM realizado por Pineda Luna (2024), quien problematiza la implementación del modelo educativo y su enfoque en el pensamiento crítico, contrastando las partes procedimentales y sustantiva de la política educativa. La Teoría de la Acción Comunicativa, desarrollada por Jürgen Habermas, se centra en la importancia del diálogo y la comunicación para alcanzar consensos y construir una sociedad más democrática, para el presente estudio fue de gran utilidad debido a que coadyuvó a examinar si el proceso de construcción e implementación del perfil de egreso ha involucrado un diálogo genuino entre estudiantes normalistas, docentes y autoridades educativas. Se seleccionó como metodología de investigación porque ofrece un marco conceptual para entender cómo los individuos construyen conocimiento, dan sentido a sus experiencias y coordinan acciones en contextos sociales. Como lo menciona Martínez Flores (2023) en su análisis de la NEM, el enfoque humanista, enfatiza el desarrollo integral del ser humano, considerando no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, sociales y éticos, en el contexto del perfil de egreso, este enfoque destaca la importancia de formar docentes comprometidos con el bienestar de sus estudiantes y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La NEM, en su planteamiento, busca promover una educación humanista que atienda las necesidades integrales de los estudiantes, reconociendo la diversidad y fomentando valores como la solidaridad, la empatía y el pensamiento crítico, el Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria también

incorpora un enfoque holístico en la formación de los futuros docentes, reconociendo la importancia del desarrollo personal, social, emocional y moral, además del cognitivo. De acuerdo con Ducoing-Watty (2018), Aboites (2012) y Latapí-Sarre (2012) quienes se han dedicado a analizar las políticas educativas en México, estos análisis han revelado las continuidades y rupturas en las reformas educativas, así como los desafíos para su implementación, esta investigación toma en cuenta aspectos como el contexto histórico, los actores involucrados, las tensiones y las resistencias que surgen en los procesos de cambio educativo. Para el caso de la NEM y el Plan de Estudios 2018, las investigaciones han evidenciado problemáticas como la falta de sincronización entre las reformas a la educación básica y la formación docente. Además, se ha identificado una implementación apresurada e inconclusa del Plan de Estudios 2018, con insuficiencia de recursos y apoyo para su ejecución, lo que dificulta su correcta puesta en marcha. Si bien estas aproximaciones teóricas ofrecen un marco para comprender la NEM y el perfil de egreso en la educación normal, existe una laguna teórica en el análisis específico de la perspectiva de los estudiantes normalistas de Telesecundaria frente al perfil de egreso del plan 2018, las investigaciones previas se han centrado en analizar las políticas educativas desde una perspectiva macro o en estudiar la formación docente en general, pero se necesita ahondar en la comprensión de las percepciones, expectativas y experiencias de los estudiantes normalistas que se están formando para ejercer la docencia en Telesecundaria. Robles (2019) señala que formar personas o estudiantes con un pensamiento crítico constituye un requisito imprescindible en la formación del conocimiento, para aprender, tomar decisiones y actuar, en el mismo sentido, Pineda (2022) señala que es a partir del pensamiento crítico, que pretende formar un tipo de profesor y estudiante en la educación.

Este esquema de trabajo está estrechamente relacionado con cada uno de los ejes articuladores que la SEP (2023) define como: "los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana" (p. 92) y complementan el perfil de egreso de los estudiantes normalistas. Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Los egresados de estas instituciones poseían un dominio sólido de las materias que impartían, así como habilidades pedagógicas para la planificación, evaluación y desarrollo de clases. Sin embargo, este perfil también era criticado por su enfoque centrado en el docente y por la falta de atención a las necesidades específicas de los alumnos y del contexto social. Las escuelas normales para maestros con especialidad en telesecundaria han jugado un papel fundamental en la formación de docentes para las comunidades rurales de México, a lo largo de su historia,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

estas instituciones han experimentado diversos cambios en sus planes y programas de estudio, adaptándose a las necesidades y demandas de una sociedad en constante transformación. La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) exige la formación de docentes con un perfil de egreso más completo y actualizado con un enfoque primordialmente humanista, crítico y comunitario centrando la atención en los alumnos. En este tenor, el enfoque humanista de la NEM acontece dentro de una transición sexenal, que rompe con el modelo neoliberal y su narrativa de la mal llamada reforma educativa, de ahí el giro que retorna a los orígenes de la base filosófica humanista que argumenta y fundamenta al Sistema Educativo Nacional (SEN), lo que nos induce a dialogar de una formación holística del sujeto que contribuya al desarrollo de las facultades del ser humano (Martínez J, 2023, p. 20). En este contexto, el perfil de egreso de los estudiantes de las escuelas normales para maestros con especialidad en telesecundaria se ha convertido en un tema de debate y reflexión. Con la nueva propuesta de una escuela humanista critica se establece un cambio de paradigma en la educación, Pineda (2024) señala la transición del positivismo hacia un pensamiento crítico. Con el atenuante de la postura crítica que surge en los espacios escolares, es decir, más afín a las teorías de la resistencia que a las de la reproducción escolar, en ese sentido, la teoría crítica en la educación se centra en cuestionar y desafiar las estructuras de poder y dominación que perpetúan la desigualdad en la sociedad, Según Giroux (2011), "la educación crítica tiene como objetivo empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio social" (p.12). Esto debería promover un enfoque pedagógico que no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que también fomente la conciencia crítica sobre la realidad social. Laura Frade (2022) en plan y programa de estudios, Educación básica 2022 reflexiona sobre aspectos trascendentales i) la comunidad como núcleo del proceso educativo, y ii) un perfil de egreso que busca formar una ciudadana y un ciudadano activo, participante, respetuoso de los derechos humanos y de su diversidad, entre otros aspectos pero para lograrlo se requiere de pensamiento crítico; interculturalidad crítica; inclusión; igualdad de género; educación estética; lectura y escritura en el acercamiento a las culturas y vida saludable, todo organizado en cuatro campos disciplinares: saberes y pensamiento científico; lenguajes; ética, naturaleza y sociedad, y de lo humano a lo comunitario. Uno de los principales desafíos que señala Habermas (1981) es la tensión entre el poder político y la acción comunicativa. Muchas veces, los gobiernos se inclinan más por el poder estratégico (imponer políticas, manipular la información) que por la acción comunicativa (promover el diálogo y el entendimiento). Para mantenerse fieles a los ideales del pueblo, los gobiernos deben evitar recurrir a mecanismos de manipulación o coerción, y en su lugar, deben construir legitimidad a través del diálogo y el acuerdo genuino. Habermas subraya la importancia del consenso para legitimar las acciones políticas. Un gobierno que busca mantenerse alineado con los ideales del pueblo debe comunicar sus decisiones de manera clara y abierta, y someterlas a un proce-

so deliberativo en el que las voces ciudadanas sean escuchadas y tomadas en cuenta. En lugar de imponer decisiones unilaterales, el gobierno debe actuar como un mediador que busca la legitimación de sus acciones a través del diálogo, asegurando que las políticas públicas sean el resultado de un proceso de discusión y no simplemente de decisiones autoritarias.

Metodología

La reforma educativa del 2018 busca responder a los cambios y desafíos en el ámbito educativo y social, especialmente en el nivel de educación básica, sin embargo, estas transformaciones suelen impactar de manera desigual a las instituciones formadoras de docentes, cuyo currículum y perfil de egreso pueden experimentar una desconexión con las reformas educativas dirigidas a la educación básica. En el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, se ha identificado un posible desfase entre el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en telesecundaria y los lineamientos y objetivos definidos en las reformas más recientes de educación básica, este desfase plantea interrogantes sobre la pertinencia y la adecuación de la formación que reciben los estudiantes normalistas respecto a las demandas del sistema educativo básico actual. Por lo tanto, surge la necesidad de examinar si los programas y perfiles de egreso de las escuelas normales, especialmente en licenciaturas enfocadas en telesecundaria, están alineados con los propósitos educativos y competencias que se establecen en el nivel básico, así, esta investigación se plantea responder a las siguientes preguntas ¿Existe un desfase entre las reformas educativas de educación básica y la reforma educativa de la escuela normal? ¿Qué relación existe entre el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en telesecundaria de la escuela normal y los programas de estudio de la escuela de educación básica? ¿Es necesario reformular el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en telesecundaria de la escuela normal con relación a los programas educativos de educación básica? Con base en lo anterior, se partirá del siguiente supuesto "existe un desfase entre el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación telesecundaria de las escuelas normales y las necesidades educativas actuales de las telesecundarias bajo el modelo de la NEM, lo que implica la necesidad de una revisión y actualización del perfil de egreso para garantizar la congruencia con los programas educativos de educación básica". Entonces, se plantea que, si las escuelas normales forman a sus estudiantes de acuerdo con el perfil de egreso de la NEM, estos estarán mejor preparados para cumplir con los propósitos de este modelo educativo y contribuir a la transformación del sistema educativo mexicano. Se establecieron tres objetivos para esta investigación:

1. Implementar la técnica cualitativa del grupo focal para rescatar los puntos de vista de los integrantes de la muestra en relación al desfasamiento de lo aprendido en las escuelas normales y las necesidades educativas en las escuelas de educación básica.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

2. Analizar la relación entre el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación telesecundaria y los programas de estudio vigentes en el nivel de educación básica, identificando puntos de congruencia y discrepancia.

3. Identificar las áreas de mejora en las escuelas normales sobre el perfil de egreso para adecuar a los planes y programas vigentes.

Dentro del aspecto metodológico a desarrollar se hace desde un enfoque cualitativo (Hernández, 2014) dado que en el diseño y aplicación de los instrumentos de recogida de datos, más que datos numéricos como resultado se obtendrán interpretaciones conceptuales y de experiencias de los estudiantes normalistas, esto bajo el paradigma interpretativo ya que se pretende entender la realidad para comprenderla sin generalizar de forma científica aspectos basados en la interpretación de la realidad de los propios alumnos. Una característica de la investigación es que dentro del diseño de la misma no es de tipo experimental; pues al estudiar una conducta humana desde el entorno de su propia realidad, no existe en forma alguna la posibilidad de establecer un protocolo para desarrollar experimentos controlados que arrojen datos numéricos que nos construya una verdad.

El tipo de investigación es descriptivo, Sabino (1992) define a la investigación descriptiva en "el tipo de investigación que tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes" que logra formar una percepción con relación a los datos obtenidos con los instrumentos y técnicas empleadas en la investigación describiendo las experiencias de los estudiantes interpretando e infiriendo nuevos saberes que se van formado de las experiencias conjuntas del grupo. Para recoger la información se realizó un cuestionario de preguntas abiertas que fueron al guion a establecer y llevar acabó con la técnica de grupo focal. La muestra de alumnos fue determinada con base en una invitación abierta a las y los alumnos del grupo de séptimo semestre de la licenciatura de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela Telesecundaria, del universo de 17 solo 6 estudiantes aceptaron participar en el grupo focal aportando su experiencia en la aplicación del nuevo modelo educativo de educación y al ser los estudiantes con mayor experiencia en el acercamiento a la escuela de educación básica en sus prácticas educativas, son quienes mayor información pudieran aportar a la investigación. Una vez convocados a los participantes a la reunión virtual con el apoyo de la plataforma Zoom, se estableció la dinámica de participación en la que se indicó el papel de moderador del docente titular quien estaría propiciando la participación ordenada de cada estudiante, la grabación en audio fue convertida a texto con el uso de la herramienta del programa Transkriptor para continuar con el análisis de las categorías. Para el

proceso de validez a la investigación se utilizó la triangulación de datos ya que está permite analizar la perspectiva de los estudiantes normalistas sobre el perfil de egreso del plan 2018 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana a partir de la comparación entre las percepciones de los estudiantes y los documentos curriculares, contrastar entre las percepciones de los estudiantes y la experiencia de los docentes en servicio, analizar si existe un desfase entre las reformas educativas, la relación entre el perfil de egreso y los programas de estudio de educación básica, y la necesidad de reformular el perfil de egreso de los estudiantes de Telesecundaria. Esta técnica permitió obtener una visión más completa, confiable y profunda del fenómeno estudiado, lo que contribuirá a la validez de la investigación y a la generación de conclusiones relevantes para la mejora de la formación docente en Telesecundaria.

Resultados

El método aplicado para el análisis de los datos fue el inductivo ya que, con base en Vives Varela & Hamui Sutton (2021) se "parte de los datos (audios, registros narrativos, entre otros) para agruparlos en función de características pertinentes al objeto de investigación", se realizó un proceso técnico el cual incluyó una codificación abierta, aquí se segmentaron los datos, se hizo una lectura línea por línea y se asignaron códigos, después se realizó la codificación axial en la cual se seleccionaron y afinaron los códigos asignados, se establecieron las relaciones entre las categorías para construir la estructura de relaciones entre conceptos, se verificaron los hallazgos a través de un razonamiento inductivo, para finalizar, la codificación selectiva nos permitió identificar la categoría central que integra a las demás categorías, se desarrollaron rasgos y dimensiones de la categoría central asociando a las otras y, finalmente, se desarrolló la teoría mediante el hallazgo y análisis de patrones en los datos y las condiciones en que sucede y en las que no. En ese sentido, derivado del análisis de los datos, se construyó una tabla en donde se describen las categorías, subcategorías y palabras clave, dicha información la podemos encontrar en la Tabla No. 1. Una vez hecho lo anterior, utilizando el Atlas. ti, se generaron las vistas de cada una de las categorías, mismas que sirvieron para el análisis de los resultados considerando los objetivos planteados y utilizando un marco interpretativo basado en el análisis crítico del discurso y la teoría de la acción comunicativa. Los resultados del grupo focal revelaron la percepción de un desfase entre la formación recibida en las escuelas normales bajo el Plan 2018 y las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las y los estudiantes normalistas identificaron la necesidad de actualizar sus conocimientos sobre las metodologías de trabajo de la NEM, como el aprendizaje basado en proyectos y la investigación autónoma del alumno. Con relación a este cambio, uno de los participantes mencionó que:

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

> … como docentes en esta nueva reforma, lo que la Escuela Normal nos ha dejado es que debemos ser docentes innovadores que tenemos que tener ese tacto pedagógico y poder decir si estamos viviendo un momento de cambio donde la los temas, la reforma está cambiando, entonces aplicar todos esos conocimientos y decir OK es algo nuevo, pero puedo aplicar mis conocimientos a partir de transposiciones a partir de estrategias novedosas a partir de ver cómo es la normatividad de la del nuevo perfil y pues empatarlo con las competencias que ya tenemos, porque a pesar de que ahora competencia y el perfil humanista del 2022 son completamente distintos, pero no se no, no podemos dejar de lado que nosotros ya tenemos ciertos rasgos que nos pueden apoyar ante cualquier evento.

Tabla 19.1

Clasificación de las categorías, subcategorías y palabras clave

Categoría	Subcategoría	Palabras Clave
Desajuste Curricular	Planeación	Fases, Campos Formativos, Metodologías, Competencias
	Articulación de Contenidos	Proyectos Integradores, Disciplinas, Repetición, Pertinencia
	Metodologías Activas	Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Investigación
Formación Docente	Capacitación en la NEM	Actualización, Metodologías, Enfoque Humanista
	Experiencia en la Práctica	Práctica Docente, Realidad del Aula, Aprendizaje en Acción
Recursos Didácticos	Libros de Texto	Actualización, Alineación con la NEM
	Coordinación de Contenidos	Articulación, Transversalidad, Coherencia

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Esta tabla muestra el resultado de la codificación de los datos con base en los objetivos de la investigación, se identificaron 22 códigos, los cuales se agruparon en seis subcategorías y tres categorías.

Lo anterior evidencia la importancia de que los docentes de las escuelas normales estén capacitados en la NEM para poder guiar a los estudiantes en su práctica docente. La percepción de un desfase indica una falta de comunicación efectiva entre los responsables de la formación docente y los estudiantes, lo que afecta la validez de la formación y su pertinencia para el contexto actual. De igual manera, se identificó una relación estrecha entre el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y los programas de estudio de la NEM, particularmente en el enfoque por proyectos, sin embargo, se observó una discrepancia en cuanto a la profundidad con la que se abordan las metodologías de enseñanza y aprendizaje, mientras que el perfil de egreso del Plan 2018 se centra en la adquisición de competencias, la NEM enfatiza la autonomía del estudiante y el aprendizaje a través del error. Este análisis se realiza desde la perspectiva del análisis crítico del discurso y se obser-

va una contradicción entre el discurso oficial que promueve la innovación pedagógica y la realidad en la que los docentes en formación no reciben la capacitación necesaria para implementar las metodologías de la NEM de manera efectiva. Las áreas de mejora identificadas por el alumnado se centran en una actualización del currículo de las escuelas normales que incorpore la formación en las metodologías específicas de la NEM, con especial atención al aprendizaje basado en proyectos y la investigación autónoma del alumno, en el mismo sentido, es importante capacitar a los docentes de las escuelas normales en la NEM para que puedan guiar a los estudiantes en la aplicación de las nuevas metodologías.

Es necesario reevaluar el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria para asegurar su pertinencia con la NEM, considerando la autonomía del estudiante y el aprendizaje a través del error, desde la perspectiva de la pedagogía crítica se busca identificar las relaciones de poder que limitan la actualización de la formación docente y proponer acciones para transformar la práctica pedagógica en las escuelas normales, empoderando a los docentes en formación para enfrentar los desafíos de la NEM. La investigación revela la necesidad de actualizar la formación docente para responder a las exigencias de la NEM, se requiere una revisión del currículo de las escuelas normales, la capacitación docente en las nuevas metodologías y el fortalecimiento de la práctica docente, la reformulación del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria es decisiva para asegurar la formación de docentes competentes para el contexto educativo actual.

Discusión

Esta investigación se centra en el análisis de la perspectiva de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria con respecto al perfil de egreso del Plan 2018, en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el objetivo principal consiste en determinar si existe un desfase entre la formación docente y las necesidades del nuevo modelo educativo, así como identificar las posibles áreas de mejora. Los resultados confirman la existencia de un desfase entre las reformas educativas de educación básica y la formación docente en las escuelas normales, este es evidenciado por la percepción de los estudiantes normalistas, cabe mencionar que las reformas curriculares en México se han caracterizado por su implementación apresurada y la falta de un análisis profundo de sus implicaciones en la formación docente tal es el caso de la Licenciatura en Educación Especial, transformada en Licenciatura en Inclusión Educativa sin la debida consulta y evaluación, ilustra esta problemática (Ramos García et al., 2018). En el caso específico de la NEM, el cambio de enfoque de un modelo basado en competencias a uno centrado en la autonomía del estudiante y el aprendizaje a través del error ha generado incertidumbre entre los estudiantes normalistas, la falta de capacitación y preparación para afrontar los retos del nuevo modelo educativo se traduce en una dificultad para su implementación efectiva.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En el análisis comparativo entre el perfil de egreso del Plan 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y los programas de estudio de la NEM se puede observar que ambos modelos educativos reconocen la importancia del aprendizaje situado y la construcción del conocimiento a través de la experiencia, promoviendo el trabajo por proyectos como metodología central pero la NEM enfatiza la autonomía del estudiante y su rol protagónico en la construcción del conocimiento, el Plan 2018, aunque promueve el trabajo por proyectos, no profundiza con la misma intensidad en la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Para garantizar una formación docente pertinente y de excelencia en el contexto de la NEM, se propone la reformulación del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, considerando las siguientes áreas de mejora tales como incorporar al currículo de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria contenidos específicos sobre la NEM, sus fundamentos pedagógicos y sus metodologías, profundizar en la formación en didáctica específica para Telesecundaria, considerando las particularidades de esta modalidad educativa, implementar programas de capacitación continua para los docentes de las escuelas normales, con el objetivo de actualizar sus conocimientos sobre la NEM y sus metodologías. Además de fomentar la participación de los docentes en comunidades de aprendizaje y redes de colaboración para el intercambio de experiencias y la construcción de saberes pedagógicos en el marco de la NEM, promover la investigación-acción como herramienta para la reflexión crítica sobre la práctica docente y la mejora continua de la enseñanza en el marco de la NEM.

Conclusiones

Esta investigación ha confirmado la existencia de un desfase significativo entre las reformas educativas de la educación básica y la formación docente en las escuelas normales, específicamente en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, el cual se manifiesta en la percepción de los estudiantes normalistas, quienes evidencian una falta de sincronización entre lo que aprenden en su formación y las demandas del nuevo modelo educativo, la (NEM). Entre los hallazgos principales se observa una incongruencia entre el perfil de egreso del Plan 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y los principios pedagógicos que sustentan la NEM, mientras que el Plan 2018 se centra en un enfoque por competencias, la NEM prioriza la autonomía del estudiante, el aprendizaje a través del error y la construcción del conocimiento en un contexto comunitario. Los estudiantes normalistas participantes en el grupo focal expresaron dificultades para implementar la NEM en sus prácticas docentes debido a la falta de capacitación y familiarización con sus metodologías y enfoques, en ese sentido, la investigación subraya la urgencia de una reformulación del perfil de egreso del Plan 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en

Telesecundaria. Dicha reformulación debe incorporar los principios y las metodologías de la NEM, con especial atención a la autonomía del estudiante, el aprendizaje a través del error y el desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto a las limitaciones del estudio debemos decir que la investigación se limita a la perspectiva de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, para obtener una visión más completa, se recomienda ampliar el estudio a otros actores del sistema educativo, como docentes en servicio, directivos de escuelas normales y personal de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Colima. De igual manera, es importante mencionar que los hallazgos de esta investigación están enmarcados en el contexto específico de la formación docente en Telesecundaria en el estado de Colima, es importante considerar que la implementación y los retos de la NEM pueden variar en otros contextos educativos. Se abren nuevas vías para futuras investigaciones, se requiere investigar a profundidad el proceso de implementación de la NEM en las escuelas de Telesecundaria, identificando las estrategias exitosas, los obstáculos y las áreas de oportunidad para su mejora, es necesario generar recursos didácticos específicos para la enseñanza en Telesecundaria bajo el enfoque de la NEM, estos recursos deben estar alineados con los principios de autonomía del estudiante, aprendizaje a través del error y construcción del conocimiento en un contexto comunitario.

Referencias

Aboites, H. (2012). La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. UAM-CLACSO-Editorial Itaca.

Consejo Trejo, M. d. l. C. (2019). La educación especial y la formación de docentes en educación especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. En A. V. Tercero Velasco & I. Ramírez Muñoz (Coords.), Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen (pp. 140–153). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Ducoing-Watty, P. (2018). Rutas de las reformas de educación preescolar, primaria y secundaria en México. En P. Ducoing-Watty (Coord.), Educación preescolar, primaria y secundaria y reforma educativa (pp. 45–46). UNAM-IISUE.

Frade L, R. (2022). La nueva escuela mexicana y la epistemología del sur. Nexos.

Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2019). La formación del docente de Educación Inicial desde una perspectiva curricular integradora. Revista Cubana de Educación Superior, 29(3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778101003

Giroux H. (2011). On critical Pedagogy. Critical Pedagogy today series, 186.

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa, I. TAURUS.

Hernández R, S. F. (2014). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HIL.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Latapí-Sarre, P. (2012). Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006). Fondo de Cultura Económica.

Martínez Flores, J. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: Una mirada analítica. Revista ISCEEM, 1(2), 19–28. https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5

Ornelas, C. (2018). La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia. México: Fondo de Cultura Económica (p. 437)

Pineda, O. (2022). New Mexican School; Education Model critical thinking.

Pineda Luna, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: De la parte procedimental a la sustantiva. Mérito. Revista de Educación, 6(18), 60–73. https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5

Ramos García, F. B., & Chávez Monfil, M. d. l. C. (2019). Análisis legal sobre la Reforma Educativa 2013. En A. V. Tercero Velasco & I. Ramírez Muñoz (Coords.), Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen (pp. 62–84). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Ramos García, F. B., Chávez Monfil, M. d. l. C., & Consejo Trejo, M. d. l. C. (2019). Las propuestas de la Normal de Rébsamen: Rumbo al replanteamiento curricular. En A. V. Tercero Velasco & I. Ramírez Muñoz (Coords.), Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen (pp. 189–209). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Ramos García, F. B., Chávez Monfil, M. del C., & Consejo Trejo, M. de la C. (2018). La nueva escuela mexicana y la educación normal: Un análisis del perfil de egreso en telesecundaria. En M. de la C. Consejo Trejo (Ed.), La normal de Enríquez: la formación docente ante las políticas educativas del siglo XXI (pp. 247–283). Universidad Veracruzana.

Robles, R. A. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. Revista de Ciencias Humanísticas y sociales (ReHuSo), 13-24.

Sabino C. (1992). El proceso de investigación. Caracas Venezuela: Ed. Panapo.

SEP. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. México: SEP.

Vives Varela, Tania, & Hamui Sutton, Liz. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en educación médica, 10(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Capítulo 20. Satisfacción de egresados sobre recursos y competencias en la formación docente

Luis Enrique Ibarra Campos
Rocio Maldonado Barrios
Maria Del Socorro Lepe Galindo
Adriana Montoya Lopez

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.20

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción y satisfacción de los egresados de la BENUFF sobre los recursos de aprendizaje y su impacto en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales durante su formación docente. El estudio, cuantitativo y descriptivo correlacional, incluyó una muestra de 40 egresados de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y las Matemáticas. Mediante una encuesta tipo Likert, se identificó una alta satisfacción en áreas como la resolución de problemas y el diseño de planeaciones inclusivas. Este estudio aporta evidencia para fortalecer los programas educativos de escuelas normales.

Palabras clave

Competencias docentes, formación docente, seguimiento a egresados

Introducción

La importancia de la investigación radica en la necesidad de evaluar de manera continua la calidad de los programas educativos de formación docente, particularmente en las Escuelas Normales, dado su papel crucial en la preparación de los futuros maestros. Según Ferra-Torres, G.E., Edel-Navarro, R. (2024), los estudios de seguimiento a egresados en escuelas normales públicas de México representan, además de un indicador de calidad de evaluaciones externas e internas, un proceso de mejora continua para la formación inicial de docentes de educación básica. Comprender el nivel de satisfacción de los egresados respecto a los recursos y medios de aprendizaje empleados en su formación permite identificar fortalezas y áreas de mejora en los programas académicos, asegurando así una alineación con las demandas actuales del sistema educativo y las expectativas laborales (Garcia, C., et al,2019). Resulta un tema nodal en los procesos de evaluación institucional en la educación superior, (BENV, 2020) y resultan una estrategia oportuna para el análisis y retroalimentación de los programas de formación de profesionales e investigadores de las IES, (ANUIES, 2003).

Lo que se sabe hasta ahora es que la satisfacción de los estudiantes con los recursos de aprendizaje está estrechamente vinculada a la calidad educativa. Estudios previos, señalan que la disponibilidad y accesibilidad de recursos tecnológicos, pedagógicos y metodológicos tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, esenciales para el desempeño docente. Además, se ha demostrado que la integración de competencias como la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la planificación educativa favorece tanto la práctica profesional como el aprendizaje significativo de los estudiantes en el aula.

Sin embargo, persiste un vacío en el conocimiento respecto a cómo los egresados de Escuelas Normales, específicamente aquellos de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF), perciben la pertinencia y efectividad de los recursos de aprendizaje empleados durante su formación. A pesar de la relevancia de estas instituciones en la educación mexicana, pocos estudios han explorado de manera sistemática la satisfacción de los egresados y su relación con el desarrollo de competencias clave para el ejercicio docente en contextos educativos diversos.

El objetivo de esta investigación es analizar y evaluar el nivel de satisfacción de los egresados de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y de las Matemáticas en Secundaria de la BENUFF respecto a la pertenencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje en su formación inicial. A través de un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, se busca aportar evidencia empírica que permita valorar el impacto de los recursos en la adquisición de competencias genéricas y profesionales, así como proponer estrategias para mejorar los programas educativos de formación docente.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Esta investigación no sólo contribuye al fortalecimiento de los programas académicos, sino que también promueve la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y el uso eficiente de recursos educativos, elementos esenciales para responder a las demandas de un sistema educativo en constante transformación.

Revisión de la Literatura

La satisfacción de los estudiantes con los recursos y medios de aprendizaje es un factor determinante en la calidad educativa y en el desarrollo de competencias docentes. A continuación, se presenta una revisión de la literatura reciente sobre las variables clave de este estudio: satisfacción de los recursos de aprendizaje, competencias genéricas y competencias profesionales.

Satisfacción de los recursos y medios de aprendizaje

La satisfacción de los estudiantes con los recursos y medios de aprendizaje está estrechamente vinculada a la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico. Estudios recientes indican que la disponibilidad y accesibilidad de recursos tecnológicos y pedagógicos influyen positivamente en la percepción que los estudiantes tienen en su formación (Travers-Pichardo, 2021), La transición hacia modalidades de enseñanza virtual ha resaltado la importancia de contar con recursos adecuados para mantener la satisfacción y el compromiso de los estudiantes. La calidad de los recursos digitales y el soporte técnico son fundamentales para asegurar una experiencia de aprendizaje efectiva (Montes de Oca, H. et al 2023).

Competencias genéricas

Las competencias genéricas, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, son esenciales en la formación docente. Investigaciones señalan que la integración de estas competencias en los programas educativos mejora la capacidad de los futuros docentes para enfrentar desafíos en entornos educativos diversos (Asún, R., et al, 2013). Además, el desarrollo de habilidades de autoevaluación y autorregulación contribuye al crecimiento profesional continuo de los docentes. (Corredor, M. (2016).

Competencias profesionales

Las competencias profesionales abarcan habilidades específicas necesarias para la práctica docente efectiva, como la planificación educativa, la evaluación del aprendizaje y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. (Hurtado-Palomino, A.,2021). La formación por competencias ha demostrado ser efectiva en la preparación de docentes capaces de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptativas. (Avela, V. et al, 2018) La satisfacción de los estudiantes con su formación está relacionada con la percepción de haber adquirido estas competencias de manera adecuada.

Interrelación entre las variables

La literatura sugiere una interconexión significativa entre la satisfacción de los estudiantes con los recursos de aprendizaje y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. Un entorno de aprendizaje bien equipado y recursos accesibles facilitan el desarrollo de competencias clave lo que a su vez incrementa la satisfacción general de los estudiantes con su formación. (Falcones, M., y Sosa, M. (2022). La implementación de metodologías activas y el uso de tecnologías educativas potencian el desarrollo de competencias y mejoran la percepción de la calidad educativa (Hernandez, E., y Tayo, E., 2017).

La satisfacción de los estudiantes con los recursos y medios de aprendizaje es un componente crucial en la formación docente. La disponibilidad de recursos adecuados, junto con el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, contribuye a una formación integral y efectiva de los futuros docentes. La literatura reciente destaca la necesidad de invertir en recursos educativos de calidad y en el diseño de programas que integren de manera efectiva estas competencias para mejorar la satisfacción y el desempeño de los estudiantes en formación docente.

Metodología

Con un enfoque exploratorio y descriptivo, la investigación se centra en analizar y evaluar la satisfacción de los egresados con respecto a la pertinencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje en la formación recibida en las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza.

La investigación se lleva a cabo mediante un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transaccional y correlacional, ya que en ningún momento se manipulan las variables (Hernández-Sampieri, R., 2018) y la recolección de los datos se centra en los egresados de la generación 2018.

Los sujetos de investigación en este estudio son los egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y de la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, correspondiente a la cohorte generacional 2018-2022, en la ciudad de Mexicali, Baja California. Las variables evaluadas se registraron en preguntas divididas en las siguientes dimensiones: Datos generales del egresado, datos profesionales, información laboral, desempeño laboral, formación recibida, formación continua y opinión sobre la organización institucional.

La población de estudio se conforma por 44 egresados que cumplieron con su programa académico en el periodo mencionado, participando de manera voluntaria. Para obtener la muestra de los egresados se tomó en consideración la fórmula de población finita y se determinó un muestra de 40 egresados, lo cual garantiza un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Su selección responde a la necesidad de evaluar su satisfacción con respeto al desarrollo de competencias genéricas y profesionales en la formación recibida.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Para la recolección de datos, se diseñó una encuesta de tipo Likert. Se seleccionó ya que esta encuesta permite captar la percepción, actitudes u opiniones de los encuestados de manera estructurada y cuantificable. La encuesta se implementó utilizando el formato Google Forms. El instrumento se distribuyó mediante correo electrónico y Whatsapp, garantizando que todos los participantes tuvieran acceso a la encuesta. La escala de Likert constó de tres niveles, (1) Regular, (2) Buena, (3) Excelente, lo que facilitó la interpretación de los resultados.

Conceptualmente, la competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. (SEP, 2018).

Operacionalmente, la satisfacción fue evaluada con dieciséis ítems que abordan las competencias genéricas y profesionales, así como las sugerencias sobre modificaciones al plan de estudios en cuanto a contenidos teóricos, prácticas escolares y profesionales, entre otros.

Para validar la fiabilidad del instrumento, se utilizó el Software SPSS, versión 27. Al realizar el cálculo del Alfa de Cronbach, arrojó un valor de 0.712 para un total de 17 ítems, lo que sugiere una consistencia interna adecuada.

Hipótesis

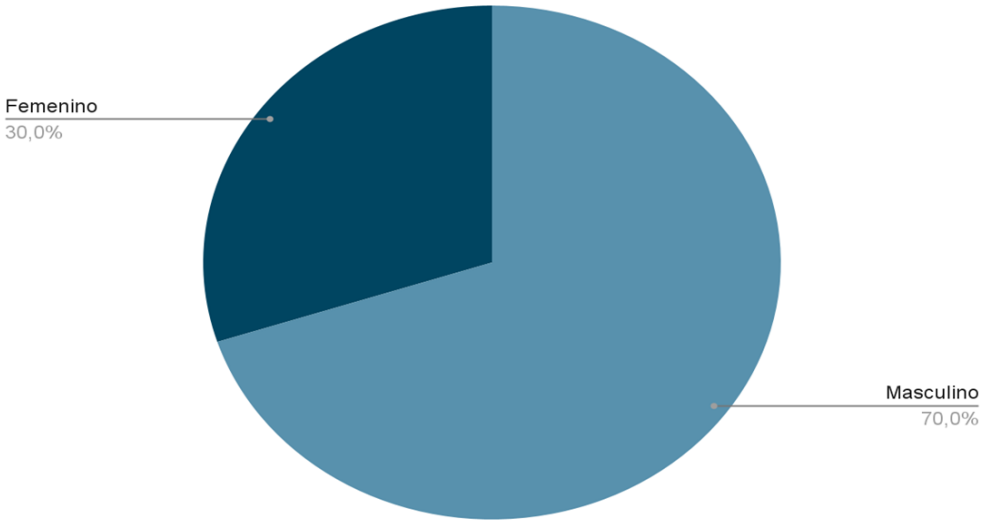
Un mayor grado de satisfacción con la formación recibida en BENUFF está asociado a con una percepción positiva de la aplicación de las competencias genéricas y profesionales en su desempeño docente, específicamente en áreas como la solución de problemas, la colaboración con diferentes actores para generar proyectos innovadores y el diseño de espacios de aprendizaje incluyentes.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis estadístico realizado a los 40 egresados de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje del español y de las matemáticas. Se incluyen las estadísticas descriptivas con la finalidad de obtener una visión general de las respuestas de los egresados, centrándonos principalmente en la dimensión de formación recibida para conocer su grado de satisfacción con respecto de la misma.

Figura 20.1

Género



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al perfil demográfico, de acuerdo a la participación femenina, es significativamente mayor que la masculina, ya que el 70% de los encuestados son mujeres, mientras que solo el 30% son hombres. Esto demuestra una clara predominancia femenina en este grupo de personas. (Véase Figura 20.1)

Tabla 20.1

Satisfacción de los encuestados en relación a las competencias genéricas para solucionar problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	1	2.5	2.5	2.5
Buena	13	32.5	35	35
Excelente	26	65	65	100
Total	40	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La Tabla 20.1 muestra la satisfacción de los encuestados con la formación docente recibida en la BENUFF, específicamente en relación a las competencias genéricas para solucionar problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo. La mayoría de los encuestados, el 65%, están muy satisfechos con la formación docente recibida en la BENUFF, considerándola Excelente en el desarrollo de competencias para resolver problemas y tomar decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo. Un 32.5% la consideran Buena, lo que también refleja un alto nivel de satisfacción. Solo un pequeño porcentaje (el 2.5%) tiene una opinión mixta o considera la formación regular.

Tabla 20.2

Satisfacción de los encuestados en relación a la competencia genérica de aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	1	2.5	2.5	2.5
Buena	12	30	30	32.5
Excelente	27	67.5	67.5	100
Total	40	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 20.2 muestra cómo los encuestados evalúan su satisfacción con la formación recibida en la BENUFF, específicamente en relación con la competencia genérica de aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal. La gran mayoría de los encuestados, con un 67.5% evaluando su satisfacción como Excelente y un 30% como Buena, tienen una percepción muy positiva de la formación recibida en la BENUFF en cuanto al desarrollo de la capacidad para aprender de manera autónoma y auto-regularse. Solo un 2.5% de los encuestados consideró que esta competencia fue desarrollada de manera Regular. En general, los resultados reflejan una alta satisfacción con el desarrollo de esta competencia esencial.

Tabla 20.3

Satisfacción de los encuestados en relación a la competencia profesional de detectar los procesos de aprendizaje de los alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional

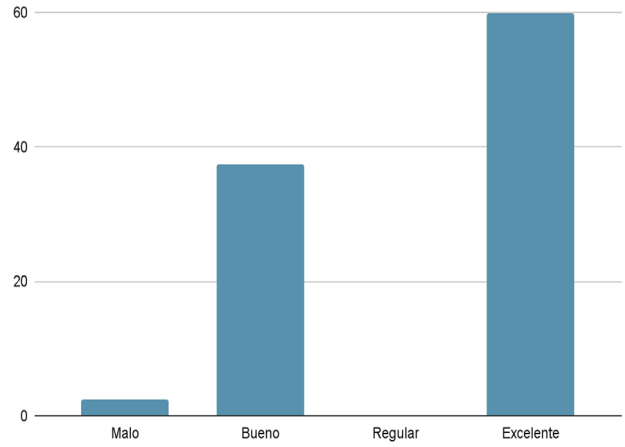
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	2	5	5	5
Buena	13	32.5	32.5	37.5
Excelente	25	62.5	62.5	100
Total	40	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las competencias profesionales, la tabla 3 refleja una alta satisfacción de los encuestados con la formación recibida en la BENUFF en la competencia profesional de detectar los procesos de aprendizaje y favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos. El 62.5% calificó la formación como excelente, el 32.5% como buena y solo el 5% como regular, lo que evidencia una percepción mayoritariamente positiva y efectiva de esta competencia profesional.

Figura 20.2

Satisfacción de los encuestados en relación a la competencia profesional de aplicar el plan y programa de estudio para contribuir al desarrollo educativo y de las capacidades de los alumnos

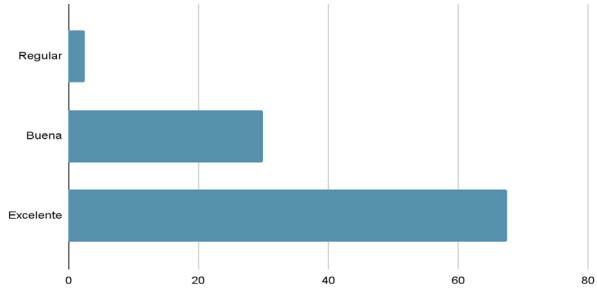


Fuente: Elaboración propia.

La Figura 20.2 revela una alta satisfacción de los encuestados con la formación recibida en BENUFF respecto a la aplicación del plan y programa de estudio, con un 60% calificandola como excelente, un 37.5% como buena y solo un 2.5% como mala. Esto reafirma que la formación en esta competencia ha sido percibida como muy eficaz por la mayoría.

Figura 20.3

Satisfacción de los encuestados en relación a la competencia profesional de diseñar planeaciones educativas



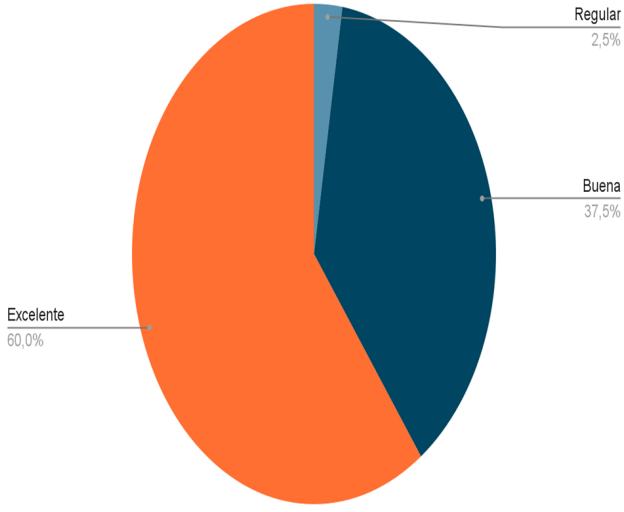
Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En relación con el grado de satisfacción de los encuestados con la formación docente recibida en la BENUFF, centrada en la competencia profesional de diseñar planeaciones educativas que aplican diversos conocimientos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de los alumnos, la mayoría de los encuestados tiene una opinión muy positiva sobre la formación recibida en la BENUFF en cuanto a diseñar planeaciones que respondan a las necesidades educativas de los alumnos de manera incluyente. Con un 67.5% calificando la formación como Excelente y un 30% como Buena, la satisfacción general es alta. Solo un 2.5% de los encuestados la evaluó como Regular, lo que sugiere que la formación en esta competencia ha sido en su mayoría efectiva, aunque con algunas oportunidades de mejora. (Véase Figura 20.3)

Figura 20.4

Satisfacción de los encuestados en relación a la competencia profesional de integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las respuestas de los encuestados referente a la competencia profesional de integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, con una frecuencia de 24 (60%), indicaron su satisfacción como excelente; el 37.5% indicó un nivel de satisfacción bueno y por último, con un 2.5% (1), seleccionaron la respuesta regular.

En resumen, los resultados indican una alta satisfacción general con la formación recibida en la BENUFF, particularmente en áreas clave para el desarrollo profesional, aunque se identifican áreas de mejora relacionadas con la ampliación de prácticas y el fortalecimiento de la capacitación tecnológica.

La correlación de Pearson mostró una relación muy fuerte y positiva ($r=0.914$, $p < 0.001$) entre las competencias genéricas y profesionales, lo que indica que los encuestados que perciben una formación sólida en una de estas dimensiones también tienden a valorar positivamente la otra. Esto respalda la hipótesis de que a mayor grado de satisfacción con la formación recibida en BENUFF está asociado con una percepción positiva de la aplicación de las competencias en el desempeño docente.

Discusión

El presente estudio aborda un vacío significativo en la literatura sobre el impacto de la formación inicial docente en Escuelas Normales, particularmente en relación con la satisfacción de los egresados y la percepción de la pertenencia de las competencias genéricas y profesionales adquiridas. Si bien la literatura existente señala la importancia de las competencias en el desempeño docente, faltaban estudios empíricos que analizarán específicamente cómo los egresados perciben su formación en contextos específicos como el de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF). Este estudio al enfocarse en una generación específica de egresados (2018- 2022), contribuye a llenar ese vacío, proporcionando un análisis detallado sobre la satisfacción en dimensiones clave como la solución de problemas, el aprendizaje autónomo, y el diseño de planeaciones educativas inclusivas.

Los resultados confirman que los egresados tienen una percepción altamente positiva de su formación en la BENUFF, lo cual valida la pertinencia de los programas académicos implementados. Por ejemplo, más del 60% de los encuestados calificaron como "excelente" su formación en competencias genéricas y profesionales esenciales para el desempeño docente. Esto incluye la capacidad de resolver problemas utilizando pensamiento crítico y creativo, así como el aprendizaje autónomo y autorregulado. Estos hallazgos respaldan la hipótesis inicial de que una formación sólida está correlacionada con una percepción positiva del desempeño profesional. Sin embargo, áreas como la integración tecnológica representan una oportunidad importante para innovar y mejorar la formación docente. Algunas implicaciones prácticas incluyen el fortalecimiento del uso de la tecnología en el aula mediante capacitaciones continuas para el manejo de plataformas digitales, recursos interactivos y herramientas pedagógicas que optimicen tanto la enseñanza como el aprendizaje. Asimismo, resulta esencial actualizar de manera constante los contenidos curriculares para reflejar las demandas actuales del sistema educativo, priorizando competencias digitales y estrategias innovadoras. (López-Anguiano, M. del C., 2023).

A pesar de los altos niveles de satisfacción reportados, los hallazgos también revelan áreas de oportunidad que merecen atención. Si bien las competencias relacionadas con la

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

integración de recursos de investigación educativa y el diseño de planeaciones inclusivas fueron bien valoradas, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer ciertos aspectos, como la capacitación tecnológica y la ampliación de prácticas escolares. Esto se alinea con la creciente demanda de habilidades tecnológicas en el ámbito educativo contemporáneo. En ese sentido, se recomienda diseñar talleres específicos sobre herramientas como pizarras interactivas y software educativo, así como ampliar las oportunidades de prácticas en contextos diversos que incluyan el uso intensivo de tecnología. Estás acciones no solo favorecerán la preparación de los futuros docentes, sino también asegurarán su capacidad para responder a las demandas del entorno educativo actual.

Adicionalmente, para responder de forma más integral a estas necesidades, se proponen estrategias específicas como el establecimiento de laboratorios tecnológicos equipados con herramientas avanzadas para que los estudiantes desarrollen competencias digitales aplicadas a la enseñanza. Como lo menciona, Cotán-Fernandez et al, (2024), los recursos tecnológicos utilizados por los docentes mejoran significativamente el aprendizaje de los estudiantes. También es importante fomentar la realización de proyectos colaborativos interdisciplinarios que utilicen herramientas tecnológicas, la incorporación de plataformas de simulación para la gestión de clases virtuales, y la capacitación para integrar tecnología de manera efectiva en las planeaciones didácticas. Estas estrategias permitirán que los futuros docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos del sistema educativo en constante transformación.

La correlación significativa entre las competencias genéricas y profesionales ($r=0.914$, $p<0.001$) destaca la interdependencia entre estas dimensiones. Este hallazgo subraya la importancia de diseñar programas que no sólo se enfoquen en competencias técnicas, sino que también promuevan habilidades transversales críticas para un desempeño integral en el aula.

En resumen, este estudio aporta evidencia empírica relevante que respalda el diseño curricular actual de la BENUFF, al tiempo que señala áreas clave para su fortalecimiento. Al integrar las percepciones de los egresados se establece una base para mejorar los programas de formación docente y adaptarlos a las demandas cambiantes del sistema educativo mexicano.

Conclusiones

Este estudio destaca el impacto positivo de la formación inicial docente impartida por la BENUFF en la generación 2018-2022. Los principales aportes incluyen la confirmación de altos niveles de satisfacción en competencias esenciales cómo la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la planificación educativa inclusiva. La correlación significativa entre competencias genéricas y profesionales subraya la efectividad del enfoque formativo actual y la importancia de mantener una integración equilibrada de estas dimensiones en los programas educativos.

No obstante, las limitaciones del estudio deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra, aunque representativa, está restringida a una generación específica y a 2 licenciaturas, lo que limita la generalización de los hallazgos a otras cohortes o contextos educativos. Además, la metodología cuantitativa utilizada, si bien útil para obtener tendencias generales, no permite explorar a profundidad las experiencias individuales de los egresados. Futuras investigaciones podrían adoptar un enfoque mixto que combine datos cuantitativos con entrevistas o grupos focales para obtener una comprensión más rica y detallada.

Asimismo, es necesario considerar futuras líneas de investigación. Entre ellas, se sugiere evaluar la eficacia de las modificaciones curriculares a lo largo del tiempo, explorar el impacto de la formación inicial en contextos educativos diversos, y analizar la relación entre competencias desarrolladas y resultados de aprendizaje de los estudiantes en el aula. También se recomienda profundizar en el análisis de habilidades tecnológicas y su integración en la formación docente, un aspecto crucial en el contexto actual de transformación digital en la educación.

En conclusión, este estudio proporciona una base sólida para la mejora continua de los programas de formación inicial docente en la BENUFF. Los resultados obtenidos no sólo evidencian la efectividad de los enfoques actuales, sino que también abren camino para la implementación de estrategias innovadoras que respondan a las necesidades emergentes del sistema educativo. Con ello, se reafirma el compromiso de las escuelas normales con la excelencia educativa y la formación de docentes capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2003). Esquema para estudios de egresados. México: Biblioteca de la Educación Superior.

Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., Hortigüela, D., y Solano, H. (2018). Determinantes de la calidad, la satisfacción y el aprendizaje percibido de la e-formación del profesorado universitario. Revista mexicana de investigación educativa, 23(78), 733-760. Recuperado en 02 de diciembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300733&lng=es&tlng=es.

Asún, R., Zúñiga, C., y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. Calidad en la educación, (38), 277-304. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008

Benemérita Escuela Normal Veracruzana, (2020). Seguimientos de Egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz. https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2021/05/Reporte-Seguimiento-de-Egresados-2020.pdf

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Corredor, M. (2016). La satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 39-48. https://www.redalyc.org/journal/3498/349860896003/349860896003.pdf

Cotán-Fernández, A., Fernández-Cereno, M.del C., & Fernández-Batanero, M.J.(2024). Recursos tecnológicos y formación docente para la inclusión educativa en Educación Superior. Revista española de Pedagogía y Sociedad Internacional de Investigación Educativa, 28(3), 163-184. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/820

Falcones, M., y Sosa, M. (2022). La Satisfacción de los Estudiantes: un Reto en la Formación Integral Universitaria. Rev. Hallazgos21, 273-282. Vol. 7, No.3, ISSN-e 2528-7915 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9052420

Ferra-Torres, G.E., Edel-Navarro, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. Revista iberoamericana de educación superior, 15(43), 26-49. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1343

Garcia, C., Treviño, A. y Banda, F. (2019).Caracterización del Seguimiento de egresados universitarios. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(1), 23-38. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322019000100023&script=sci_arttext

Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F., Lazo-Cerón, Y., y Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 12(3), 217-228. https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559

Hernández, E., y Tayo, E., (2017). La satisfacción de docentes y estudiantes en una experiencia de aprendizaje apoyada en la tecnología. (2017). Revista Publicando, 4(12 (1), 334-350. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/663

Hernández-Sampieri, y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

López-Anguiano, M. del C., Hernández-González, J.L. y Rámirez- Montoya, M. del R. (2023). La integración de la tecnología en los docentes universitarios: un análisis desde el modelo TPACK. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14(25), 120-137. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802023000200120&script=sci_arttext

Montes de Oca, H., Bazán, A., y Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. Propósitos y Representaciones, 11(2), e1792. Epub 31 de agosto de 2023.https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792

Traveras-Pichardo , L. C., Paz-López, A., Silvestre, E. ., Montes-Miranda, A. ., y Figueroa-Gutiérrez, V. (2021). Satisfacción de los estudiantes universitarios con las clases virtuales adoptadas en el marco de la pandemia por COVID-19. EDMETIC, 10(2), 139–162. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12908

Capítulo 21. La consolidación del perfil del educador físico en la Nueva Escuela Mexicana

Dulce Maria Rangel Boyzo
Blanca Alicia Galicia Pérez
Berenisse Penélope Cruz Vargas
Jaime Martínez Alonso

Escuela Normal No. 1 De Nezahualcoyotl

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.21

Resumen

La investigación, rescata las narrativas pedagógicas de los estudiantes que cursaron el último grado de la Licenciatura en Educación Física al realizar sus prácticas de intervención en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Fue un estudio cualitativo con alcance descriptivo y muestreo intencional, el objetivo fue recuperar mediante sus narrativas pedagógicas las experiencias vividas en sus prácticas, así como las aportaciones hacia el logro del perfil de egreso, recuperadas en cuatro categorías de análisis que permitieron analizar logros, avances y dificultades enfrentadas por los estudiantes durante su trabajo.

Palabras clave

Competencias, educación física, prácticas profesionales y perfil de egreso

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue incorporada a las aulas de Educación Básica desde una visión que se caracterizó por controversias, aciertos y dificultades para los docentes que laboraban en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, a inicios del ciclo escolar 2023-2024 se brindó la información de que el Nuevo Modelo Educativo sería aplicado de manera gradual y que se estaría trabajando solo con ciertos grados de los niveles antes mencionados. Situación que no fue así, ya que el acuerdo 08/08/23 emitido en el Diario Oficial de la Federación estableció que todos los grados de Preescolar, Primaria y Secundaria trabajarían a partir de lo establecido en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), derogando los Planes 2011 y 2017 establecidos con anterioridad.

Por lo tanto, se dio la indicación de aplicar los principios básicos de la NEM, el cambio repentino generó que los docentes entendieran a marchas forzadas elementos cómo; el programa sintético con sus campos formativos, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), la construcción de los programas analíticos y las características de las metodologías sociocríticas para el diseño de los proyectos plasmados desde una planificación y planeación que para muchos docentes adquirió el nombre de plano didáctico.

Todo el panorama que en ese momento se desarrollaba en las escuelas de Educación Básica impactó en la formación inicial de los estudiantes que en ese momento cursaban el último grado de la Licenciatura en Educación Física en la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl, debido a que empezarían las prácticas profesionales que involucraban tres aspectos esenciales; la construcción de los documentos para poder titularse, el cumplimiento de un servicio social inmerso en las prácticas con una duración de 24 semanas, divididas en 8 para 7mo semestre y 16 para 8vo semestre y la preparación para sustentar el examen de ingreso al servicio profesional docente el cual requiere vivenciar los consejos técnicos escolares, los acuerdos y marcos legales, mismos que se adquieren y entienden desarrollando las prácticas en el último grado al vivir condiciones reales de la docencia. Y aunque como Escuela Normal se tenía claridad de lo que involucraba el trabajar las prácticas con los estudiantes normalistas de 7mo y 8vo, las escuelas de Educación Básica nos estaban dificultando dichos procesos al no tener construido su programa analítico del cual se desprendía el plano didáctico (planeaciones) y que vinculaba los campos formativos para poder generar los proyectos de aula, escuela y comunidad por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física.

Con el panorama anterior y a partir de las experiencias obtenidas durante el ciclo escolar 2023-2024, se da la construcción de la siguiente investigación que tuvo como objetivo recuperar mediante las narrativas pedagógicas las experiencias vividas al desarrollar las

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

prácticas profesionales en el área de Educación Física en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria desde la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana con la finalidad de consolidar el Perfil de egreso. Teniendo como pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los aportes que realizó la Nueva Escuela Mexicana en la consolidación del Perfil de los futuros educadores físico, a través de la Narrativa Pedagógica?

A continuación, serán descritos los procesos vividos de los estudiantes normalistas del último grado a partir de la recuperación de la narrativa pedagógica que categorizó 4 aspectos esenciales.

Revisión de la Literatura

Rasgos del Perfil de Egreso, Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física enmarca tres competencias esenciales para el logro del Perfil de egreso, siendo estas, genéricas, profesionales y específicas. La finalidad es que los estudiantes normalistas puedan movilizar conocimientos, actitudes y destrezas favoreciendo la integración de la teoría y la práctica mediante la comprensión de conceptos, principios y teorías que son adquiridas mediante diversas experiencias educativas durante la formación que se oferta al interior de la Escuela Normal como la obtenida en los diversos períodos de las Prácticas Profesionales.

Para el último grado de la formación inicial se genera un énfasis en las competencias profesionales y específicas, que son las que permiten llegar a la consolidación del perfil de egreso al impactar en los procesos sustanciales que se generan al desarrollar las prácticas de intervención en las escuelas de educación básica. Dichas competencias macadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2018) son;

1. Competencias profesionales

• Las profesionales refieren a la utilización de los conocimientos de la educación física, al diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el plano curricular de los planes y programas de estudio vigentes, así como evaluar desde un enfoque formativo que propicie un desarrollo integral y que involucre una innovación de la práctica mediante valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

2. Competencias específicas

• Las específicas involucran el diseño de proyectos de intervención socioeducativos que responden a enfoques y metodologías de la educación física relacionando la competencia

motriz, la corporeidad, la motricidad, la creatividad, los estilos de vida saludables, la convivencia social con énfasis en la inclusión, en pro de un desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.

Para fortalecer el panorama marcado por la DGESuM (2018), se hace necesario retomar a Perrenoud (2004), cuando menciona que una competencia pasa por operaciones mentales complejas, mismas que son sostenidas por esquemas de pensamiento que determinarán el realizar acciones adaptadas a la situación. Por lo tanto, la comprobación de la adqusición de las competencias, es cuando se movilizan conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión para dar control a una situación en tiempo real, elementos que fueron puestos en juego por los estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Física ante los panoramas de las Escuelas de Educación Básica aplicando la Nueva Escuela Mexicana y que permiten identificar un logro de adquisición, en lo que respecta a la visión de los objetivos de la enseñanza y las actividades de aprendizaje.

La Nueva Escuela Mexicana

El primer panorama por la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2019), permitió identificar las características de la Nueva Escuela Mexicana, donde enmarcaba el brindar una formación integral coadyuvando aprendizajes de excelencia, ambientes inclusivos, colaborativos y equitativos, los cuales estarán presentes en la formación que se brinde a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que cursen los niveles de la educación básica.

La Nueva Escuela Mexicana en Educación Básica, enmarca las siguientes particularidades esenciales para el trabajo con los estudiantes. Como primer elemento la división de cuatro campos formativos, siendo estos los siguientes;

- Lenguajes: busca que los estudiantes comprendan, interpreten, reflexionen y entiendan su realidad, puedan comunicarse con personas de otros contextos consolidando una formación integral.

- Saberes y pensamiento científico: orientado a posibilitar una actitud científica caracterizada por la curiosidad, el interés por cuestionar, indagar, pensar, explorar e interpretar fenómenos naturales y sociales de los distintos contextos.

- Ética naturaleza y sociedad: se fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad y la naturaleza, se garantiza la convivencia, la dignidad humana, la cultura de paz, los valores y los principios democráticos.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

• De lo humano y lo comunitario: la construcción personal, la interacción social y la participación afectiva son elementos de un proceso continuo de construcción personal. Este campo formativo entrelaza saberes que provienen de la reflexión y la identidad personal que requiere el cuerpo humano.

A su vez, los campos formativos se subdividen en siete ejes articuladores, los cuales son:

1. Inclusión
2. Pensamiento crítico
3. Interculturalidad crítica
4. Igualdad de género
5. Fomento a la lectura y la escritura
6. Educación estética
7. Vida saludable

Estos ejes articuladores se relacionan directamente con la planeación y la evaluación de los aprendizajes, al aproximarse a los contenidos del programa de estudios respondiendo al género, al sexo, a la condición física, al grupo étnico, entre otros. Finalmente, la Nueva Escuela Mexicana propone una organización curricular por fases, las cuales se dividen en seis y abarcan desde la educación inicial hasta el tercer grado de secundaria.

• Fase 1: Educación Inicial
• Fase 2: Educación preescolar
• Fase 3: Primero y segundo de primaria
• Fase 4: Tercero y Cuarto grado de primaria
• Fase 5: Quinto y sexto grado de primaria
• Fase 6: Educación secundaria

Así mismo, se propusieron metodologías sociocríticas alineadas a los campos formativos que permiten que los docentes favorezcan en los alumnos la construcción cognitiva, creativa y experimental, para poder utilizarlo en su vida cotidiana, la intención es el diseño y desarrollo de escenarios pedagógicos donde los estudiantes tengan un rol activo, promoviendo la participación y resolución de problemáticas, el análisis del entorno, motivando a realizar actividades que lo desafíen, ser inclusivos y reconocer la diversidad en cada persona y sociedad.

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios
- Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Aprendizaje servicio (AS)

De tal manera que el Aprendizaje Servicio es la metodología sociocrítica asignada para el campo formativo de lo Humano y lo Comunitario ligado a la Educación Física que busca mediante las prácticas sociales favorecer estilos de vida saludable contribuyendo al bienestar personal y social, ya que;

> favorece la apropiación de aprendizajes a partir de escenarios lúdicos, en los que NNA desarrollan su potencial cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y afectivo, al tiempo que aprecian la importancia de convivir, relacionarse y colaborar con las demás personas, como medio para enriquecer su identidad y sentido de comunidad (SEP, 2023, p. 9).

La metodología ofrece la integración del estudio académico al servicio a la comunidad, con sentido de responsabilidad y compromiso, donde el estudiante desarrolle conocimientos y habilidades que le permitan insertarse en un rol social. Aprendizaje Servicio, con base a la SEP (2022), detecta una necesidad social, diseña un servicio como respuesta y desarrolla los aprendizajes que se precisan para que se pongan en práctica, consta de cinco etapas:

- Etapa 1. Punto de partida
- Etapa 2. Lo que sé y lo que quiero saber
- Etapa 3. Organicemos las actividades
- Etapa 4. Creatividad en la marcha
- Etapa 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido

Metodología

Se retoma el cualitativo desde la conceptualización de Hernández, Fernández & Baptista (2014), a partir de la recolección y análisis de datos que generarán un proceso de interpretación. El enfoque se centra en el estudio de los fenómenos en su contexto natural, con el objetivo de comprenderlos desde la perspectiva de las personas que los viven y exploran su complejidad y diversidad, utiliza la recolección de datos a través de métodos que permiten la observación directa, la entrevista y el análisis de documentos, entre otros. Estos métodos permiten recolectar información importante y detallada acerca de las experiencias, percepciones, valores y comportamientos de las personas, a su vez analiza de manera sistemática la información para generar interpretaciones y comprensiones profundas del fenómeno estudiado.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Es especialmente útil en situaciones en las que se busca explorar aspectos complejos, contextuales y subjetivos de un fenómeno, así como en el desarrollo de teorías y modelos que expliquen y describan los procesos sociales y culturales. En general, el enfoque cualitativo busca comprender y explicar la complejidad y diversidad de la realidad social y humana, a través de una investigación detallada y profunda que valoriza la subjetividad y la contextualización de los fenómenos estudiados.

El alcance de la investigación con base a Ramos-Galarza (2020), es descriptivo, ya que la esencia es la identificación de las narrativas, donde se describen representaciones subjetivas de los fenómenos seleccionados.

Se retoma a Czarniawska (2004, como se citó en Hernández, Fernández & Baptista, 2014), con los diseños narrativos, que albergan pensamientos, sentimientos, emociones en los hechos y/o situaciones a las que enfrenta el sujeto que llevará a cabo dicho diseño. Los autores recomiendan emplear herramientas de recolección de datos, como son las entrevistas, audios, biografías, autobiografías, los cuales rescatan la esencia de la persona, el problema o el fenómeno y que dan pie a las narrativas individuales.

De tal manera que la información será recopilada mediante las narrativas de experiencias pedagógicas que generen los estudiantes normalistas del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, Suárez (2007), las señala como estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente, donde se organizan una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Así mismo, se atiende la recuperación, sistematización y conceptualización de saberes que fueron adquiridos y recreados en la práctica escolar, a través de reflexiones que permiten convertirlos en dispositivos de formación.

El tipo de muestreo fue intencional, Stewart (2024) lo define como aquel donde se elige deliberadamente a los participantes en función de las características de una población y de los objetivos del estudio. Reside en la selección de casos ricos en información. Puede tratarse de individuos, grupos o sucesos relevantes para el tema estudiado.

Resultados

Se trabajó con 24 estudiantes de 4º I de la Licenciatura en Educación Física, distribuidos siete en el nivel Preescolar, seis en Primaria y once en Secundaría para la realización de las prácticas profesionales, las narrativas brindadas por los estudiantes fueron desprendidas en cuatro categorías;

1. Aplicación de la Nueva Escuela Mexicana en la escuela de prácticas

2. Vinculación de la Educación Física con las asignaturas de los Campos Formativos

3. Realización e impacto de los proyectos; aula, escuela y comunidad

4. Consolidación del Perfil de egreso desde lo aportado por la Nueva Escuela Mexicana

Una vez identificadas y analizadas las narrativas pedagógicas, se sistematizó la siguiente información clave para la detección de cada categoría previamente establecida.

Categoría 1. Aplicación de la Nueva Escuela Mexicana en la escuela de prácticas.

Se identificó que siete estudiantes ubicados en el nivel Preescolar, tres en Primaria y tres Secundaria, estuvieron trabajando desde el inicio del ciclo escolar por proyectos de aula, escuela y comunidad de acuerdo con el campo formativo y los PDA seleccionados, eligiendo la problemática a partir de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, priorizando temas realacionados al bienestar, al cuidado personal de los alumnos, la atención a los aspectos físicos, mentales y emocionales, así como la aplicación de los valores y la promoción de la salud.

Se destaca la importancia de que los docentes en las sesiones de Consejo Técnico se ponían de acuerdo para identificar, realizar y desarrollar los proyectos, por lo que los estudiantes normalistas de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física tenían que esperar hasta la sesión del CTE para poder identificar qué proyecto seguía, situación que de cierta manera permeaba en la revisión y autorización que se daba por parte del titular del curso de prácticas, pues la Escuela Normal tenía que visar dichos planos didácticos que desarrollarían los estudiantes con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Por su parte los 11 estudiantes restantes que no se incorporaron de manera inmediata al enfoque propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, siguieron trabajando diversos contenidos de manera aislada, esto debido a que sus programas analíticos no mostraban una concreción para que los docentes frente a grupo pudieran diseñar el plano didáctico (planeación didáctica), lo que ocasionó incluso el manejo de contenidos establecidos en los programas de Aprendizaje Claves 2017. Los estudiantes normalistas que enfrentaron dichas situaciones destacan que al momento de planear ya con base a la metodología Aprendizaje Servicio y sus cinco etapas les fue muy confuso, ya que las miradas al entender cada fase era totalmente diferente entre ellos y los docentes titulares.

La categoría permite detectar que no todas las escuelas de práctica con las que se trabajo, atendieron de manera inmediata el acuerdo 08/08/23, lo que influyó en que los estudiantes normalistas pudieran vivenciar desde inicio de ciclo escolar el acercamiento con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Categoría 2. Vinculación de la Educación Física con las asignaturas de los Campos Formativos.

Las narrativas coinciden en aspectos como que los docentes siguieron con clases tradicionales, no todos desarrollaron proyectos, se observaban y solicitaban las mismas estrategias didácticas aplicadas antes de la Nueva Escuela Mexicana. Los estudiantes del nivel secundaria narran que ellos al estar ubicados en el campo formativo de lo humano a lo comunitario, mismo que alberga las asignaturas de artes, tecnología, tutoría y educación socioemocional, mostraron dificultades para diseñar y evaluar cada proyecto, aunque se destinaban tiempos y espacios de trabajo para que la academia pudiera reunirse, era difícil seleccionar un proyecto que pudiera involucrar a todas las asignaturas, por lo que se decidía por proyectos orientados a los hábitos saludables, salud sexual y reproductiva, así como reciclaje, alcoholismo y drogadicción. Por lo tanto, los proyectos no surgían de una problemática real de la institución, si no del interés personal de los docentes para facilitar el trabajo y cumplir con lo solicitado de la dirección escolar de los diversos planteles.

Para el caso de los preescolares y primarias, fue diferente la situación, debido a que las titulares solicitaban a los estudiantes la realización de proyectos interdisciplinarios donde se trabajaba el aspecto lúdico, como los juegos tradicionales, torneos, rondas, circuitos de acción motriz y que involucraban temas de español, matemáticas, inglés y lo socioemocional con el famoso monstruo de colores. Como tal no habia una vinculación de la educación física con los demás campos formativos, ya que los proyectos de aula, escuela y comunidad no respondian a los sugeridos en los libros de texto.

Categoría 3. Realización e impacto de los proyectos; aula, escuela y comunidad

Para los tres niveles se identifica que fueron muy contados los proyectos de escuela y comunidad por la falta de comunicación entre los docentes, salvo si algún docente tuviera la iniciativa o que fuera solicitado desde la dirección escolar, pero si no había iniciativa o indicación no se llevaban a cabo. Los proyectos generados en su mayoría eran propuestos por los estudiantes normalistas debido a que la Escuela Normal les solicitaba dicho requisito que eran remitidos en el informe semestral y final de servicio social y al proponerlos con los directivos de las escuelas la mayoría eran aceptados, siendo entonces los estudiantes responsables operativos que coordinaban a los docentes para su realización. Se logra rescatar que el impacto al aplicarlos permitió el involucramiento de los padres de familia, señalan que en el proyecto de juegos tradicionales, se obtuvo una gran participación, ya que algunos padres jugaron con sus hijos el avión, las canicas, doña blanca, el lobo feroz, stop, atrapadas, resorte entre otros, resctando las tradiciones que son importantes dentro de la identidad como mexicanos.

Categoría 4. Consolidación del Perfil de egreso desde lo aportado por la Nueva Escuela Mexicana

El ciclo escolar 2023-2024, permitió a los docentes en formación del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física vivenciar el nuevo modelo educativo que desde el punto de vista de los estudiantes no fue aplicado en un 100%, pues hubo escuelas que siguieron trabajando con modelos anteriores al no querer cambiar las formas de enseñar, planear y evaluar. Por su parte, las escuelas y docentes que mostraron disposición al cambio generaron dinámicas de actualización en las sesiones del CTE, esto permitió en nuestros estudiantes el que se fueran involucrando y entendiendo un poco más el rumbo de la NEM, incluso hubo estudiantes que dentro de sus narraciones destacaron lo valioso que fueron los sesiones del CTE, debido a la organización y al desarrollo de temas prioritarios que les permitían a las escuelas trabajar su programa analítico y desprender el plano didáctico como fue llamado a las planeaciones. Entre las competencias con mayor incidencia de desarrollo para los estudiantes están las referidas a; diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje, evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo, sustenta una práctica docente integral al contrastar enfoques y metodologías de la educación física, diseña proyectos de intervención socioeducativos y emplea las competencias de la formación inicial del profesional de la educación física para adecuarlas en diversos escenarios laborales.

Discusión

Para cerrar, dentro de la discusión se reitera la importancia que tuvo el objetivo mencionado con anterioridad, donde a partir de ello se identifican las cuatro categorías de análisis, mismas que permitieron sistematizar la información vertida por los estudiantes normalistas de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, para esta investigación se vislumbró la importancia de agregar lo referido por los participantes para realizar un contraste entre lo realizado y lo que propone la Nueva Escuela Mexicana para hallar convergencias y divergencias, que permitan en un futuro generar nuevas investigaciones. Las siguientes redacciones fueron rescatadas de dichas narrativas y que impactan por las aportaciones realizadas hacia la consolidación del educador físico:

• Me falta entender como tal el objetivo de la Nueva Escuela Mexicana, ya que se habla mucho de humanismo e inclusión, pero las acciones realizadas por docentes, alumnos y padres de familia dejan entrever actos que puedan ayudar o afectar a los alumnos.

• Estoy asimilando todo lo necesario para poder vincularlo con mi Perfil de egreso como educador, a lo que me permite identificar rasgos que retoman, el solucionar problemas y la toma de decisiones utilizando un pensamiento crítico y creativo. El de colaborar

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo. Y el de caracteriza la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos, los planes y los programas. Estos tres perfiles convergen con los postulados de la NEM, porque se contextualiza el aprendizaje, se parte de una problemática y sobre todo se vinculan diversos actores para construir el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica.

• Las sesiones de educación física planteadas con los alumnos permitieron abarcar un pensamiento crítico, una innovación, una autonomía, así como generar el diálogo y la equidad, esto lo relaciono mucho con la nueva escuela, porque dice que los alumnos deben ser los constructores del aprendizaje, que sepan para qué y por qué aprenden, y sobre todo que le vean la utilidad y en educación física pasa que no muchos identifican la importancia de que se aprende en las sesiones.

• El escuchar las experiencias de mis compañeros cuando se llevaban a cabo los análisis de las prácticas, me permitió identificar que no todas las escuelas contribuyen con sus acciones a mejorar la calidad educativa, que muchas de ellas son las que generan desigualdades, por qué no abordan los contenidos o bien no permiten el logro de los enfoques o de los rasgos del Perfil de egreso, esto genera en mí una reflexión sobre la educación que quiero para mis alumnos, como dice la NEM una educación para la vida donde el aprendizaje sea permanente, de calidad, de inclusión y desarrollo social. El reto del ser docente es transformar el sistema educativo y ojalá las nuevas generaciones que egresemos de las Escuelas Normales podamos contribuir a esa mejora y no generemos más segregación entre los alumnos.

• Recuerdo en mis prácticas de semestres anteriores el rol que jugaba el padre de familia, donde se identificaba que hay padres que no se involucran en la formación de sus hijos, ahora con la Nueva Escuela Mexicana se busca el involucramiento de la escuela y la comunidad al haber proyectos que solicitan que el padre de familia sea copartícipe en las actividades, estos aspectos me confunden por que sigo observando poco apoyo e involucramiento hacia la educación. Espero que cuando este en servicio, no me toquen padres conflictivos, porque hasta el momento con la formación recibido considero no tener elementos para saber cómo tratarlos o dar solución a sus exigencias.

Conclusiones

Como parte de esta investigación, se lograron identificar algunos elementos plasmados por los estudiantes normalistas que pueden ayudar a consolidar las siguientes discusiones;

1. Elementos que deben ser contemplados para que la educación física pueda vincularse de manera objetiva con los libros de textos gratuitos, ya que existen proyectos que por su contenido son relevantes, pero los docentes titulares al no comprenderlos en su totalidad

simplemente desarrollan proyectos que sean fáciles para ellos, aunque no resuelven ninguna problemática detectada a nivel aula, escuela o comunidad.

2. El papel que tiene que jugar el docente de educación física en la Nueva Escuela Mexicana, ya que en niveles como preescolar y primaria se seguía observando que, aunque la educación física es una asignatura de la cual se puede obtener muchos aprendizajes, sigue siendo reprimida y omitida por las instituciones.

3. El atender de manera real los problemas a nivel comunidad, pues estos repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje y la escuela con base a la Nueva Escuela Mexicana no puede seguir quedándose como un espectador, tiene que, desde los proyectos vincularse con su comunidad.

4. La forma en que se emplean los contenidos ante los distintos escenarios escolares, pues el objetivo primordial de la Nueva Escuela Mexicana es resolver problemáticas de manera efectiva y abordar los procesos mediante proyectos comunitarios.

5. El saber qué hacer en dado caso de no encontrar algún contenido o PDA que se relacione con la necesidad o problemática que se está atendiendo y la manera de llevar a cabo la evaluación formativa que para los docentes sigue siendo entendida o comparada con la evaluación sumativa.

Por lo tanto y para concluir con el presente escrito, se determina lo siguiente; los estudiantes normalistas del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl, mediante sus narrativas pedagógicas, logran identificar que su último grado de formación inicial les permitió adentrarse y conocer los contextos escolares de manera real al desarrollar 24 semanas de prácticas encaminadas a la aplicación de la NEM, siendo esencial el comprender los momentos, fases y/o etapas de cada metodología sociocrítica que embona con los campos formativos, ejes articuladores, contenidos y PDA para la construcción del plano didáctico, mismo que se relaciona con la intervención de la práctica y que se liga a la edificación del perfil de egreso, lo que conlleva a emplear diversas competencias en la atención y resolución de problemas que enfrentaron durante dicho ciclo escolar.

La detección de la problemática en el aula, escuela y comunidad es primordial para el diseño o selección de los proyectos, no se puede partir de suposiciones, imaginarios o comodidades de directivos o docentes, se tiene que diagnosticar de manera eficaz para poder en colegiado identificar el proyecto y la temporalidad. El vivir condiciones reales durante la realización de las prácticas, permite a los estudiantes normalistas la consolidación del perfil de egreso e identificar que las problemáticas enfrentadas son motivo para autorregular su aprendizaje, reflexionar y criticar acciones que edifican su figura como educadores físicos,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

pues les queda claro que en las escuelas de Educación Básica, los docentes de educación física no son bien vistos, por el rol que juegan y desarrollan al tener algunos poco compromiso con la formación motriz de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Así mismo se concluye por parte de los estudiantes que falta mucho por saber y aprender, ya que siempre habrá cambios en los modelos educativos, los contextos educativos no siempre presentarán las mismas condiciones de trabajo y sobre todo los ambientes laborales son distintos, aunque pertenezcan a una misma zona escolar, localidad o municipio, por lo que siempre se debe tener un motivo para seguir creciendo como profesional de la educación. La Nueva Escuela Mexicana aportó elementos a los estudiantes que ayudaron en la consolidación del Perfil de egreso, refiriendo el logro de competencias enfocadas a las transposiciones, al diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la innovación y a los valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a la labor profesional.

Referencias

Diario Oficial de la Federación. (2023). Anexo Acuerdo 08-08-23 Programas de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a la 6. [Archivo PDF] https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]. (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física . Obtenido de Planes 2018. Licenciatura en Educación Física : https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126

Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Grw Hill. Education. México. Sexta Edición

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación Julio – diciembre de 2020. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientación pedagógicas. [Archivo PDF] https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%2 0orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. [Archivo PDF] https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo. Educación Física en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. [Archivo PDF] https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf

Stewart, L. (2024). El muestreo intencional en la investigación cualitativa. https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-intencional

Suárez, D. (2007) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares en SVERDLICK. I. (comp.) La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas, Buenos Aires

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 22. La práctica profesional en la Nueva Escuela Mexicana

Georgina Monroy Segundo
Omar Román Cruz Albarrán
Cynthia Ramírez Pérez
Valentín Garduño Nava

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.22

Resumen

Ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es necesario repensar el acompañamiento que se brinda a los docentes en formación en las Escuelas Normales durante el desarrollo de su práctica profesional en las escuelas de educación básica. Esta investigación tiene como propósito visibilizar los retos que enfrentan los docentes formadores al acompañar a los docentes en formación en su práctica profesional, así como las estrategias a las que recurren para responder a las demandas del contexto educativo actual, orientados por la investigación-acción como metodología para la mejora de la práctica educativa.

Palabras clave

Formación docente, modelo educativo, práctica profesional, retos

Introducción

Una de las tareas fundamentales de las Escuelas Normales es el desarrollo de las habilidades pedagógicas, disciplinares y didácticas a través del ejercicio de la práctica profesional de los docentes en formación en las escuelas de educación básica. Atender la práctica profesional es una tarea compleja ya que no solo se depende del plan y programa de estudio para la formación de docentes, también se precisa el conocimiento profundo de los planes de estudio de educación básica, por ello, cuando acontece una reforma educativa surgen necesidades de formación para los futuros docentes quienes deben estar a la vanguardia porque cada semestre desarrolla jornadas de práctica profesional en las escuelas primarias y secundarias de la región.

En el caso de la NEM, su implementación fue bastante rápida en comparación con reformas anteriores, esto representó retos para los docentes formadores ya que el docente en formación requería orientación inmediata en cuanto a los nuevos planes de estudio de educación básica para que de esta forma realizaron planeaciones didácticas adecuadas al nuevo marco educativo. Se tenía la impresión que la NEM era completamente nueva en relación con programas educativos anteriores y ante ellos, los docentes formadores de las escuelas normales, develaron la necesidad de refutar dicha afirmación, basándose en la intervención, así como en la reflexión y análisis de esa intervención para concluir las habilidades que un docente debe desarrollar durante su formación inicial y que le permitirán afrontar los retos que le imponga cualquier reforma educativa.

La investigación de corte cualitativo que se presenta tiene como objetivo dar a conocer los principales retos que enfrentaron cuatro docentes formadores al acompañar la práctica profesional de los docentes en formación del séptimo y octavo semestres, en el marco de la implementación del modelo educativo de la NEM en las escuelas de educación básica. El objetivo general se logra a través del alcance de los objetivos específicos: Identificar los principales desafíos pedagógicos que enfrentaron los cuatro docentes formadores y analizar las estrategias implementadas para superar los retos identificados con el fin de proponer recomendaciones que fortalezcan la formación en el marco del nuevo modelo educativo. Estos objetivos específicos buscan profundizar en los retos concretos y en las posibles soluciones que los docentes formadores implementaron, lo cual es útil para mejorar el proceso de formación docente en el futuro.

Revisión de la Literatura

La formación inicial que se desarrolla en las Escuelas Normales brinda espacios de práctica profesional en educación básica, la cual posibilita a los futuros docentes consolidar las competencias disciplinares, pedagógicas y didácticas para el ejercicio del quehacer cotidiano en

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

las aulas. Al considerar que la práctica profesional es un conjunto de actividades, estrategias y reflexiones que los profesores llevan a cabo en su ejercicio educativo, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su propio desarrollo profesional, lo cual implica no solo la transmisión de conocimientos sino también la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, el uso de metodologías innovadoras y la evaluación continua de los procesos educativos, es preciso hacer visibles los retos que la implementación de la NEM como modelo educativo actual en las escuelas primarias y secundarias ha contrapuesto a cuatro docentes formadores de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP), de San Felipe del Progreso en el Estado de México, así como las estrategias de acompañamiento implementadas y los resultados que se han obtenido.

Una aproximación conceptual reciente sobre la práctica profesional puede encontrarse en el trabajo de Darling- Hammond et al. (2020), quienes destacan la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes como elementos clave para mejorar la calidad educativa. Según estos autores, las prácticas efectivas de enseñanza incluyen la adaptación a las necesidades diversas de los estudiantes, la integración de tecnología en el aula y la colaboración entre colegas para compartir mejores prácticas.

Esta concepción permite comprender el rol del docente en formación no sólo como un operador de programas educativos sino como un sujeto que interviene y convive con otros sujetos que participan también en el proceso, toman decisiones y por tanto son capaces de crear y recrear la interacción con el propósito de dotar de sentido y significado al proceso que se desarrolla en el aula. Por tanto, la práctica docente no está definida, es dinámica y evoluciona conforme a las condiciones sociales, económicas, políticas que imperan en el contexto y las características particulares de quienes intervienen.

En el contexto del país, la NEM es un proyecto educativo que representa un cambio profundo en la forma de enseñar y aprender y prioriza la atención de poblaciones en desventaja con la finalidad de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019). Este cambio profundo en la forma de enseñar y aprender ha planteado también cambios en los procesos de formación de los docentes en las Escuelas Normales porque:

El Sistema Educativo Nacional actual requiere de docentes conocedores de la historia de la comunidad, del país y del mundo; con un conocimiento didáctico y pedagógico sólido acorde con las tendencias actuales en materia de derechos humanos, inclusión y diversidad, comprometidos con su tarea y sensibles a la realidad educativa. (Sandoval, 2023, párr. 1)

Shulman (2005) aporta a la comprensión de una enseñanza efectiva en el diseño de una mejor educación. Sus aportaciones ayudan a comprender que, en el marco de cualquier reforma educativa, existen ciertos elementos a considerar para una concreción exitosa o para una transición de la docencia basada en la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión. Es un excelente referente conocido por su trabajo sobre el conocimiento pedagógico del contenido, un concepto clave en la enseñanza efectiva que integra el conocimiento disciplinar con las estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje en los estudiantes.

Hattie y Zierer (2020), retoman y amplían algunos de los principios de Shulman en el contexto de la educación contemporánea. En su libro 10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success, los autores describen diez marcos mentales que los docentes efectivos deben desarrollar para maximizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Estos marcos son: el de la orientación al aprendizaje, de la confianza en los estudiantes, de la regulación emocional, de la claridad de las expectativas, de la adaptación y flexibilidad, del desarrollo profesional continuo, de la alta exigencia y el apoyo adecuado, del aprendizaje activo, de la gestión en el aula y de la evaluación formativa.

Estos elementos están alineados con la idea de Shulman de que la enseñanza efectiva requiere una combinación de conocimiento disciplinar, pedagógico y contextual, pero Hattie y Zierer enfatizan la importancia de la mentalidad del docente y su capacidad para reflexionar y adaptarse.

Esta investigación cualitativa presenta el análisis de los resultados de la intervención realizada, desde el marco interpretativo de teoría fundamentada. Esta investigación está orientada por la pregunta ¿cuáles son los principales retos que enfrentan como docente formador al acompañar la práctica profesional de los docentes en formación del séptimo y octavo semestres, en el marco de la implementación del modelo educativo de la NEM en las escuelas de educación básica?

Metodología

La investigación como tarea sustantiva del quehacer docente brinda la oportunidad de observar, analizar, realizar interpretaciones y transformar la práctica educativa a partir de los retos que se enfrentan. La experiencia práctica que se comparte en este documento está orientada por la investigación-acción emancipadora como metodología para la mejora de la organización y práctica educativa de los docentes formadores de la Escuela Normal. Esta metodología permite pasar de un proceso de investigación-acción neutral de comprensión y práctica a un proceso crítico de intervención y reflexión.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Elliot, 1993).

Los momentos por los que transita la investigación que se propone están inscritos en el modelo propuesto por Elliot en 1993. Este proceso está integrado por las siguientes fases o momentos interrelacionadas:

Figura 22.1

Las fases de la investigación-acción de acuerdo con Elliot (1993).

Fuente: Adaptación de Latorre (2003).

A partir de la consideración de estos momentos, se analiza la acción de cuatro formadores de docentes de la ENSFP, al acompañar la práctica profesional de los docentes en formación del séptimo y octavo semestre en el marco de la implementación del modelo educativo de la NEM en las escuelas de educación básica, los retos que ha conllevado y la acción que emprendieron para atender las exigencias actuales. Esta acción fue analizada utilizando las técnicas e instrumentos que se muestran en la Tabla 22.1, con una aproximación conceptual desde los aportes de Blanc (2020).

Tabla 22.1

Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

Técnica	Instrumento	Preguntas
Entrevistas en profundidad	Guion de entrevista semiestructurada	• ¿Cómo describiría su experiencia en el acompañamiento de los docentes en formación en la implementación del modelo educativo de la NEM? • ¿Qué desafíos han enfrentado durante este proceso? • ¿Cómo ha influido este modelo en su forma de acompañar la práctica profesional de los docentes en formación?
Diario reflexivo	Plantilla del diario reflexivo	• Descripción de la experiencia: ¿Qué sucedió hoy en relación a la implementación del modelo educativo? • Reflexión personal: ¿Cómo me sentí durante esta experiencia? ¿Qué pensamientos o emociones surgieron? • Aprendizajes y desafíos: ¿Qué modifiqué en mi forma de acompañar a los docentes en formación? ¿Qué desafíos enfrenté y cómo los abordé? • Propuestas de mejora: ¿Qué cambios o ajustes considero necesarios para mejorar el acompañamiento a los docentes en formación para una efectiva concreción de la NEM en las escuelas de educación básica?

Fuente: Elaboración propia.

La ENSFP como Institución de Educación Superior formadora de docentes de educación básica tiene entre sus objetivos perfeccionar los procesos para que los estudiantes en la formación inicial de maestros adquieran elementos que les permita atender los procesos educativos. En este contexto, la hipótesis de este trabajo afirma que acompañar la práctica profesional, en el marco de la implementación del modelo educativo de la NEM en las escuelas de educación básica, ha presentado retos para el docente formador que ha afrontado a la par del estudiante normalista durante el ejercicio de la docencia. El modelo educativo actual se inició con el Acuerdo Educativo Nacional, que se implementó en el ciclo escolar 2021-2022 y a diferencia de procesos de implementación de modelos educativos que le antecedieron, hubo escasa capacitación previo a su concreción en las aulas. Este panorama significó la presencia de dificultades de orden epistemológico, didáctico y pedagógico para los docentes en servicio y en formación inicial.

Para identificar los retos afrontados por el docente formador se recurrió al muestreo de conveniencia hasta la saturación, en el que, de acuerdo con Strauss y Corbin (1998) se seleccionaron a los participantes que estaban disponibles y que aseguraban cubrir la diversidad de puntos y experiencias en relación a la hipótesis de investigación. La saturación se alcanzó

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

cuando se observó que la información obtenida de los instrumentos no proporcionaba información nueva o relevante.

Finalmente, para dar credibilidad, confiabilidad y rigor a los hallazgos, se recurrió a dos métodos: revisión por pares y verificación con participantes. El primero implicó la discusión de los hallazgos con colegas investigadores parra verificar la interpretación de los datos y en el segundo se recurrió a los cuatro participantes del estudio para revisar y confirmar la precisión de los hallazgos y las interpretaciones, lo cual asegura que los resultados reflejan las perspectivas de los participantes (Birt, Cavers, Campbell y Walter, 2020).

Resultados

El análisis de resultados producto de los datos cualitativos que se han obtenido de la intervención de los formadores en el curso de práctica profesional, se hizo bajo el marco interpretativo de la teoría fundamentada. Este marco interpretativo permite el desarrollo de teoría a la vez que puede usarse para realizar buenas descripciones fundamentadas. Esta forma de aproximarse a la construcción del conocimiento facilita la comprensión profunda de las concepciones y prácticas de los docentes, promoviendo una reflexión crítica sobre su labor (Palacios Rodríguez, 2021).

Alternar la recolección de datos cualitativos con el análisis de los conceptos teóricos que están en evolución permitió que la información obtenida del proceso de intervención realizado por los docentes formadores en el curso de práctica profesional, se categoriza bajo los marcos mentales que los docentes efectivos deben desarrollar para maximizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie y Zierer, 2020).

a. Conocimiento de la NEM

El marco mental de la claridad de las expectativas desde los aportes de Hattie y Zierer (2020) enfatiza en la capacidad del docente de comprender los objetivos, las finalidades, los valores educativos, los fundamentos filosóficos e históricos de lo que se enseñan. Esta contribución permite tomar conciencia que sin una adecuada comprensión de la filosofía del nuevo proyecto educativo la concreción en las aulas carece de propósito y dirección. Este es el primer reto enfrentado por los docentes formadores al encontrarse con docentes en formación que desconocen los fundamentos epistemológicos, filosóficos y legales de la NEM, es decir, no se tiene claridad de lo que se espera de su enseñanza.

El docente formador 1 menciona que "el implementar el nuevo modelo educativo en todos los niveles en este ciclo escolar ha exigido abordar superficial y apresuradamente los conceptos fundamentales que permitan al docente en formación planear de acuerdo a lo

que le solicitan en la escuela primaria, lo cual a su vez muchas veces tampoco es congruente con la NEM ya que los maestros en servicio comentan que tampoco han comprendido bien la nueva forma de trabajo". Ante esta dificultad, los docentes formadores han insistido en la necesidad de que los docentes en formación asistan a cada una de las sesiones del consejo técnico y talleres de formación continua, como espacios alternos y privilegiados para fortalecer la formación inicial y comprender la política educativa nacional y la forma en cómo se concretiza en el trabajo cotidiano en la escuela.

Aunado a lo anterior, al ser los consejos técnicos espacios de reflexión y diálogo, el trabajo colaborativo, horizontal y colegiado que realizan con los titulares de las escuelas de educación básica fortalece la comprensión de las implicaciones de los planes de estudio y las alternativas para reorientar la práctica docente. Esto también ha requerido para el docente formador, aperturar espacios a la par del ejercicio de las funciones sustantivas para formarse en los mismos temas que se abordan en los consejos.

Cuando un docente tiene claridad sobre los objetivos y las finalidades de la enseñanza, puede organizar y estructurar las actividades y lecciones de manera coherente, asegurando que todos los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos. Los docentes efectivos deben tener una comprensión profunda de los objetivos y finalidades de lo que enseñan parra poder guiar adecuadamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

b. Reconocimiento del contexto educativo

El segundo reto que se ha identificado en esta investigación tiene que ver con lo que Hattie y Zierer (2020) denominan marco mental de la adaptación y flexibilidad. Este marco refiere la capacidad del docente para adaptarse a las circunstancias cambiantes dentro del aula y el contexto más amplio de la institución educativa. El docente en formación requiere capacidad de adaptación que le permita encontrar las soluciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes en un entorno específico.

Un docente efectivo no solo debe tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, sino también reconocer el contexto social, cultural y económico en el que opera. Esto incluye factores como el ambiente escolar, los recursos disponibles, las políticas institucionales, y las condiciones externas que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. Además, este marco implica la capacidad de los docentes para ajustar sus métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza según los recursos y las limitaciones del contexto educativo, como la gestión del aula, el grupo de estudiantes, y las condiciones institucionales (incluida la financiación posible). Un docente flexible puede optimizar el uso de recursos, ajustarse a los desafíos y encontrar soluciones creativas dentro de las limitaciones que pueden surgir en el funcionamiento de las instituciones educativas.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Por tanto, un docente que establezca vínculos entre la escuela con la comunidad es imprescindible para el desarrollo de los proyectos comunitarios propuestos por la NEM. Los proyectos comunitarios suelen involucrar a los padres de familia como actores clave en la educación de sus hijos. El docente debe ser capaz de crear una relación de confianza y colaboración, ajustando las actividades para que los padres se sientan cómodos y capacitados para participar de manera efectiva. Sin embargo, esto se ha visto obstaculizado por la falta de participación de los propios padres de familias.

El docente en formación planeó un proyecto comunitario; sin embargo, cuando lo fui a observar, no lo estaba desarrollando, me dijo que su titular le pidió que no lo hiciera ya que algunos papás no tendrían tiempo de ayudar a sus hijos con las actividades que se requerían que hicieran en casa, tuvieron la junta para firmar las calificaciones y eso le dijeron algunos papás, además le pidieron que los niños hicieran apuntes en sus libretas, sino cómo iban a saber ellos que sí estaban aprendiendo. Entonces, le pidió que cambiara las actividades de tal forma que la mayoría lo hicieran en la escuela para tener apuntes". (Docente formador 2)

Este tipo de dificultades que se presentan en la ejecución de los proyectos que se planean, representan para los docentes formadores la necesidad de que el docente en formación sea identificado y reconocido por los padres de familia desde el primer día en que es asignado a la institución de educación básica. Posteriormente, la comunicación constante a través de reuniones informativas generales o charlas informales al término de la jornada escolar sobre los avances o dificultades en el aprendizaje, es de ayuda para fortalecer la colaboración y promover la cercanía con la educación de sus hijos.

c. Evaluación formativa

El marco mental de la evaluación formativa se centra en el uso de evaluaciones continuas para monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, en lugar de simplemente usar evaluaciones sumativas. Un docente efectivo con este marco mental utiliza diversas herramientas y estrategias para recoger datos sobre el progreso de los estudiantes, identificando fortalezas y áreas de mejora de manera regular.

El docente formador 3 refiere que reconocer el enfoque formativo de la evaluación como orientador para valorar los aprendizajes de los estudiantes de la escuela primaria, fue un proceso significativo para lograr la implementación efectiva de la NEM. Además, reconoció que los estudiantes normalistas estaban habituados a este tipo de evaluación pues ya se trabaja en el anterior modelo educativo. Sin embargo, el énfasis que coloca la NEM en la evaluación formativa exigía mayor cuidado por parte de los estudiantes normalistas en la elección de los instrumentos que les permitirían realmente dar cuenta de un enfoque formativo.

Si bien el marco mental de la evaluación formativa nos permite comprender la importancia que tiene que un docente efectivo monitoree el progreso de sus estudiantes a lo largo del aprendizaje, otros marcos como el de claridad de expectativas (porque los estudiantes deben comprender claramente lo que se espera de ellos en las evaluaciones) o de alta exigencia y apoyo adecuado (ya que un docente efectivo establece estándares altos mientras brinda apoyo para que los estudiantes puedan alcanzarlos) influyen en cómo los docentes implementan la evaluación en su práctica.

d. Alta exigencia y apoyo adecuado

Este marco mental que da cuenta de la efectividad de la enseñanza de un docente, no solo implica mantener altos estándares de rendimiento y expectativas para los estudiantes, sino también ofrecer apoyo adecuado para que los estudiantes puedan alcanzar esos estándares. Para que un docente pueda mantener esa alta exigencia, necesita profundo conocimiento pedagógico que le permita diseñar y aplicar estrategias de enseñanza eficaces, identificar las necesidades individuales y fomentar el desarrollo integral del estudiante.

El conocimiento pedagógico de un docente efectivo le permite equilibrar la exigencia académica con el apoyo necesario para ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial, lo que está estrechamente relacionado con el marco mental de alta exigencia y apoyo adecuado.

En este sentido, el docente formador 4 reconoce que uno de los elementos fundamentales para acompañar a los docentes en la implementación de la NEM fue la reflexión sistemática sobre su práctica que han estado habituados a realizar desde el primer semestre de su formación inicial a través del uso diario del profesor, porque esta práctica permite al docente en formación mejorar continuamente su enseñanza y adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes. En tanto que aquellos docentes en formación que no estaban habituados al uso del diario del profesor como una herramienta eficaz para la sistematización de su práctica, les fue difícil identificar en sus estudiantes las necesidades o elementos de la enseñanza susceptibles de mejora para una adecuada implementación de la NEM.

La reflexión sistemática sobre la práctica docente también propicia que el profesor analice constantemente su enfoque pedagógico, identifique sus fortalezas y áreas de mejora, y ajuste sus estrategias para ofrecer una enseñanza más efectiva. Larrivee (2020) destaca que la reflexión crítica es clave para que los docentes desarrollen una mayor conciencia sobre sus decisiones pedagógicas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta reflexión continua permite que el docente ajuste sus prácticas y mantenga un alto nivel de exigencia mientras ajusta el apoyo necesario para cada estudiante. Además, a través de la reflexión de la

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

práctica, los docentes adaptan su enseñanza a las características individuales de los estudiantes, creando un ambiente en el que se pueden mantener altos estándares de rendimiento, pero con el apoyo adecuado. Según Pinto (2020), los docentes reflexivos son capaces de identificar mejor las necesidades de sus estudiantes y ajustar sus métodos para responder a esas necesidades, lo que facilita el establecimiento de un balance entre alta exigencia y apoyo.

Discusión

En lo que respecta al primer reto, se ha identificado que los consejos técnicos, ahora comunidades de aprendizaje, son espacios privilegiados que contribuyen a la comprensión del nuevo modelo educativo dado el conocimiento que se construye en colaboración con otros docentes. Tener en cuenta que el estudio de los fundamentos de una reforma educativa es esencial para una adecuada implementación ya que en ellos reside el tipo de sistema educativo que se busca para atender las necesidades sociales, económicas y políticas del contexto en turno. Por ello se ha colocado el conocimiento de la NEM como el primer reto que afrontaron los docentes formadores y el cual requirió acciones tendientes a la capacitación y formación tanto de docentes formadores como de los docentes en formación.

Con la afrontación de este reto también se dejó claro que el conocimiento a profundidad del modelo educativo en turno es uno de los primeros pasos para poder concretar cualquier reforma educativa en las aulas, pues es en los fundamentos donde reside el sentido del proyecto educativo, el enfoque, las metodologías propuestas, así como los objetivos que se esperan lograr.

Para el segundo reto, asumiendo que el docente en formación conoce a profundidad los planes de estudio específicamente la metodología del trabajo por proyectos como fundante de la didáctica en las aulas de educación básica, es necesario que el docente en formación fortalezca la cercanía con todos los actores educativos que contribuyan al desarrollo de los proyectos escolares, comunitarios y de aula. Sin embargo, el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad requiere recursos económicos, cero rotaciones del personal docente, colaboración familiar, organización de los horarios de las escuelas priorizando las actividades académicas y el abordaje de los contenidos conforme a la realidad de los estudiantes. Al tomar consciencia de esas necesidades, se pueden diseñar acciones tendientes a garantizar que los proyectos sugeridos en la NEM o los que diseñen los docentes, realmente impacten en la mejora de las problemáticas de la comunidad y de esta forma, el proceso de aprendizaje adquiera mayor sentido.

Para el tercer reto, que refiere a la diversidad de instrumentos de evaluación que permitan al futuro docente concretar el enfoque formativo, se han identificado espacios en la

malla curricular de los planes de estudio para la formación de maestros, unidades de estudio que le aportaran este conocimiento desde los semestres iniciales de su formación. Por lo que es indispensable que los estudiantes normalistas reconozcan el propósito formativo y la intencionalidad en cada uno de sus cursos desde el primer semestre que ingresan a la Escuela Normal porque esto les permite tener claridad sobre los objetivos de su formación y cómo estos se relacionan con su futura práctica.

Este reconocimiento también fomenta una práctica profesional más reflexiva, crítica y consciente, ayudándoles a identificar estrategias pedagógicas que sean efectivas para atender la diversidad de estudiantes con pertinencia y calidad.

El cuarto reto, develó la necesidad de esa capacidad reflexiva e incluso autocrítica de todo profesional de la educación, cuando se es consciente que la práctica profesional también es un proceso susceptible de mejora, entonces se desarrolla una mente abierta, flexible y tendiente al cambio. Al ser la NEM un proyecto educativo que conlleva cambios profundos en la forma de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente en formación requiere desarrollar un pensamiento más estratégico que le permita tomar decisiones adecuadas para potencializar su proceso de formación inicial y los que desarrollan en el aula.

Conclusiones

En esta investigación se identifican cuatro grandes retos en el acompañamiento que realiza el docente formador a la práctica profesional de los docentes en formación del séptimo y octavo semestres, los cuales tienen que ver con el desconocimiento y por tanto falta de comprensión de los fundamentos epistemológicos, filosóficos y legales de la NEM, las dificultades que representa para el docente en formación el establecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad, un precepto fundamental de la NEM, el cuidado por parte de los estudiantes normalistas en la elección de los instrumentos que les permitan realmente dar cuenta de un enfoque formativo y, la necesidad de formar docentes reflexivos de su propia práctica profesional capaces de identificar las necesidades de sus estudiantes y ajustar sus métodos para responder a esas necesidades y a las implicaciones de una reforma educativa como la NEM.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., y Walter, F. (2020). Member Checking:A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? Qual tative Health Research, 30 (11). 1802-1811. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732316654870

Blanc, M. I., Pereyra, S. y Brusadelli, M. (2020). Desde la narración: el diario reflexivo como herramienta de comprensión profesional. Archivos de Ciencias de la Educación, 14(17), e083. https://doi.org/10.24215/23468866e083

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24 (2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Hattie, J., y Zierer, K. (2020). 10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success. Routledge.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

Larrivee, B. (2020). Transforming Teaching: Reflective Practice for Educational Change. Routledge.

Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. Intersticios sociales, (22), 47-70. Epub 03 de noviembre de 2021. Recuperado en 13 de febrero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es.

Pinto, M. (2020). Teaching and Learning in the 21st Century: Challenges and Strategies. Springer.

Sandoval F., E. (2023, 05 de septiembre). Nueva Escuela Mexicana, ¿nuevo maestro? Repensar la formación inicial. Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación. https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-nueva-escuela-mexicana-propone-una-formacion-docente-que-impulse-la-justicia-social-mejoredu

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de curriculum y formación del profesorado. 9 (2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202

Subsecretaria de Educación Media Superior. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage publications

Capítulo 23. Análisis del impacto del liderazgo y las tutorías en la formación integral del educador físico

Jacqueline Conzuelo Nava
Miriam Honorato Bastida
Germán Pereyra Flores
Diego Flores Hernández

Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.23

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar cómo la integración de los enfoques de liderazgo tradicional y constructivista en la formación de educadores físicos mejora su práctica pedagógica. Se utiliza un enfoque cualitativo y comparativo para evaluar ambos modelos de liderazgo y su impacto en el desarrollo profesional. El principal aporte radica en demostrar que combinar la estructura del liderazgo tradicional con la flexibilidad del liderazgo constructivista enriquece la enseñanza y fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico. Además, resalta la importancia de las tutorías virtuales como complemento en el acompañamiento académico y socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave

Educador físico, formación profesional, liderazgo, práctica pedagógica, tutoría

Introducción

La presente investigación tiene como el objetivo de este estudio es analizar cómo la integración de los enfoques de liderazgo tradicional y constructivista en la formación de los educadores físicos impacta en la calidad educativa y en la práctica pedagógica, evaluando sus efectos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito educativo. Este tema es de gran relevancia porque los modelos de liderazgo escolar influyen directamente en la calidad educativa, especialmente en áreas como la educación física, que requieren un enfoque tanto estructurado como flexible para promover un aprendizaje integral y participativo. Sin una integración adecuada de ambos enfoques, los educadores físicos pueden enfrentar dificultades para adaptarse a los diversos contextos escolares, limitando su capacidad para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En el ámbito educativo, el liderazgo tradicional se caracteriza por estructuras jerárquicas y decisiones unilaterales, donde el control y la disciplina son prioritarios. Si bien este enfoque puede garantizar el orden y la eficiencia, puede restringir la participación activa de los estudiantes y su desarrollo integral. Por otro lado, el liderazgo constructivista promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo, reflexivo y participativo, donde se valoran tanto las interacciones entre educadores y estudiantes como la construcción compartida de conocimiento. Este enfoque empodera a los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas y físicas de manera más holística.

El vacío en el conocimiento actual radica en la falta de investigaciones que exploren cómo integrar efectivamente estos dos enfoques en la formación y práctica de los educadores físicos. Aunque existen estudios sobre cada enfoque por separado, no se ha abordado de manera integral cómo combinar las estructuras rígidas del liderazgo tradicional con la flexibilidad del liderazgo constructivista. Esta falta de claridad sobre la integración de ambos modelos impide que los educadores físicos puedan adaptarse plenamente a las necesidades cambiantes de los estudiantes y los contextos escolares.

El objetivo de la investigación es evaluar cómo la combinación de los enfoques tradicional y constructivista influye en la formación y práctica de los educadores físicos, especialmente en términos de su capacidad para generar un aprendizaje activo y participativo. A través de un análisis teórico y práctico, se busca comprender cómo cada enfoque impacta la gestión educativa, el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de proponer recomendaciones para una integración más eficaz en los programas de formación pedagógica.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La integración de los enfoques de liderazgo tradicional y constructivista en la educación física es un área poco explorada, pero de gran potencial. La investigación busca llenar este vacío, ofreciendo un marco conceptual y práctico que permita a los educadores físicos adaptarse mejor a las necesidades del siglo XXI. De esta forma, se pretende contribuir al desarrollo de un enfoque educativo más inclusivo, flexible y participativo, que fomente el aprendizaje integral de los estudiantes y mejore la práctica pedagógica en el ámbito de la educación física.

Revisión de la Literatura

Rosalynn Carter, ex primera dama de Estados Unidos en (TEAMFACTORY, 2018), menciona que "Un buen líder lleva a las personas a donde quieren ir. Un gran líder las lleva a donde no necesariamente quieren ir, pero deben estar".

En este sentido para el desarrollo de esta actividad, desde la Licenciatura en Educación Física, se pretende lograr como objetivo identificar los procesos directivos en los que se genera la participación activa de los sujetos, mediante un análisis para determinar la forma en que estos fortalecen el ejercicio de la dirección escolar.

El liderazgo escolar, especialmente al integrar enfoques de liderazgo tradicional y constructivista, tiene un impacto significativo en la formación y práctica del educador físico. Como se menciona en estudios previos, la función de los educadores físicos es crucial para promover un desarrollo sano y seguro entre los estudiantes, especialmente en un contexto educativo que enfrenta desafíos como el sedentarismo y la falta de hábitos saludables. En este sentido, es necesario que las acciones del educador físico sean respaldadas por un trabajo conjunto entre la escuela, los padres de familia, la sociedad y el gobierno para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes (Conzuelo et al., 2021, p. 45).

Como punto nodal debemos realizarnos la siguiente interrogante, ¿Cómo es entendido el concepto de, director escolar?, este es la figura que lidera, dirige y asume la responsabilidad profesional y moral ante la autoridad, la comunidad escolar y contexto social; en este sentido M. Fullan en (Campo, 2006, p. 203) lo concibe como: El profesor o profesora con poderes mágicos, que puede hacer más con menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones, aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella tendrán carta blanca para innovar, pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se les asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo.

Esta reflexión genera grandes vacíos ante este reto de ser director en una escuela normal, no solo por las funciones que se deben atender, sino, por la complicada plantilla de personal que integra el equipo de trabajo y la responsabilidad de coordinar.

De acuerdo con el Manual de Organización y Funciones 2003 del Estado de México, que rige a las Escuelas Normales (EN), la función del director se resume en las siguientes funciones:

1. Proponer ante los órganos colegiados, las políticas, normas y criterios técnicos de organización y administración que orienten las acciones de la institución educativa.
2. Establecer sistemas y procedimientos para normar la planeación, administración y evaluación de la institución y sus anexos.
3. Dirigir académica y administrativamente a la institución educativa.
4. Vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales aplicables a la institución educativa.
5. Vigilar el cumplimiento y desarrollo de planes y programas.
6. Seguir y evaluar los programas y proyectos planteados por los departamentos de la institución.
7. Representar legalmente a la institución educativa ante diferentes instancias, y en aquellos eventos que le encomiende su autoridad inmediata superior.
8. Establecer los lineamientos para difundir o proporcionar información de los servicios y eventos que ofrece la institución educativa.
9. Resguardar el patrimonio institucional.
10. Aprobar el proyecto del ejercicio presupuestal anual y observar su aplicación con base en la normatividad.
11. Autorizar y/o validar la documentación oficial que se genere en la institución.
12. Proporcionar la información que soliciten las autoridades competentes.
13. Proponer a las autoridades correspondientes los movimientos de personal de la institución educativa a su cargo.
14. Integrar comisiones, grupos o redes de trabajo para la realización de proyectos diversos.
15. Atender las audiencias del público que lo solicite.
16. Tomar acuerdos con el personal bajo su responsabilidad.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

17. Proponer la participación y corresponsabilidad de los organismos de participación social que por su naturaleza coadyuven a la misión institucional.
18. Canalizar las concertaciones y convenios de la vida académica institucional.
19. Atender las demás que sean necesarias para el cumplimiento de sus atribuciones. (Secretaria de Educación Básica y Normal, 2003)

Para este trabajo, se atendieron las siguientes Preguntas de investigación:

¿Cuál es la diferencia entre el liderazgo constructivista y el liderazgo tradicional en la formación y práctica de los educadores físicos?

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada enfoque de liderazgo en el contexto de la educación física?

¿Cuál es la manera de mejorar la calidad de la práctica pedagógica mediante la integración efectiva del liderazgo tradicional y constructivista en la formación profesional del educador físico?

Donde el objetivo permitió examinar las peculiaridades y consecuencias del liderazgo constructivo y tradicional en el educador físico y su práctica.

Esto para analizar la influencia que cada enfoque de liderazgo tiene en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes sobre la educación física. La mejora de la calidad educativa en el campo de la educación física depende de este estudio y el Desarrollo de estrategias más efectivas para preparar a los educadores físicos y sea posible comprender cómo los diferentes estilos de liderazgo afectan la formación y la práctica pedagógica, reafirmando que una apropiada integración de estos enfoques puede crear un ambiente escolar más colaborativo y dinámico, lo cual mejora el aprendizaje en los estudiantes.

Por ello se analizaron algunos conceptos básicos, como lo menciona Lambert (1995), el cual remarca algunos rasgos que definen el liderazgo tradicional con otros, lo cual lo caracterizan al liderazgo constructivista:

Tabla 23.1

Liderazgo tradicional vs. Liderazgo constructivista

Liderazgo Tradicional	Liderazgo Constructivista
Fragmentado	Coordinado, colaborativo
Dependiente	Potendador de capacidades
Competitivo	Cooperativo-complementario
Dominado por agentes externos	Dirigido por miembros del centro
Centralizado	Descentralizado
Trabajo en paralelo	Trabajo en redes
Basado en expertos	Construido y facilitado
Entrenamiento	Conversación, conexión
Orientado al servido	Orientado al apoyo
Relaciones no igualitarias	Relaciones recíprocas

Fuente: Tomado de Navarro (2009). El cuadro refiere a las características de un Liderazgo tradicional vs Liderazgo constructivista.

Definitivamente, el liderazgo tradicional se queda corto para cubrir el cargo de un director en estos tiempos, pues es limitativo. Luego entonces, implica un reto poder cubrir las características de un liderazgo constructivista con el que se aspiraría atender las demandas académicas y administrativas que una Institución de Educación Superior (IES) requiere, porque para ofrecer una educación de calidad, no solo implica la responsabilidad profesional en la formación de las nuevas generaciones de docentes que laboraran en el Sistema Educativo Mexicano, también se requiere de entereza humana, un perfil académico específico o a fin, conciencia humana, neutralidad, carácter, entre otras.

Existen tres esquemas donde se integran criterios e indicadores que son determinantes para el funcionamiento de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio Beteta", (Estructura, funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración de una institución educativa, Organización del espacio, el tiempo y los recursos, Procesos directivos: dirección, gestión, administración y coordinación de la actividad escolar). Estas se vincularon con una Institución de Educación Superior (IES), en este caso, la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México.

Lo anterior se complementa con las funciones que de manera cotidiana se atienden, por parte de los integrantes del equipo de trabajo, aunado a esto, algunas otras actividades que se asignan por la autoridad educativa por medio de comisiones.

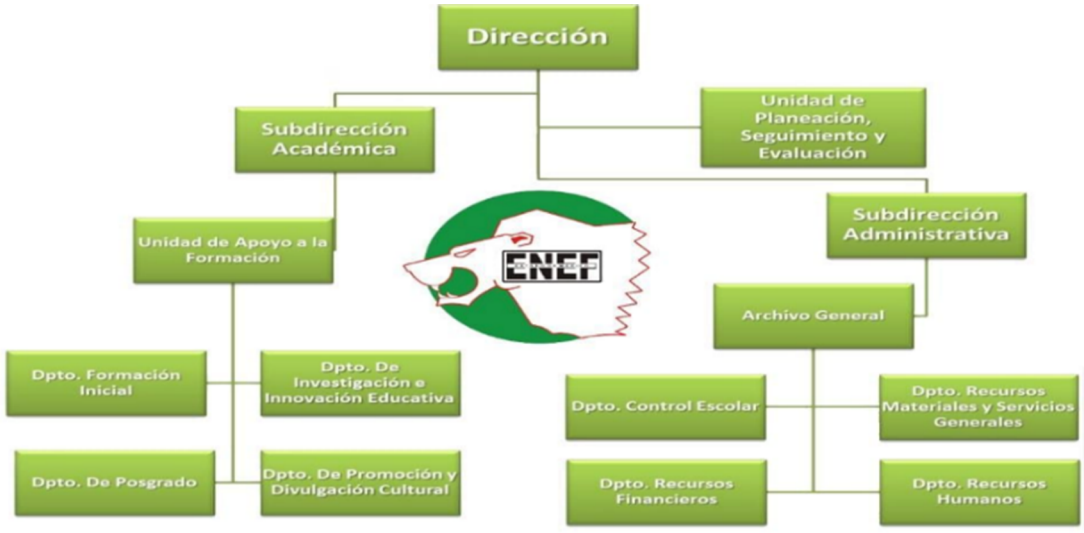
Por otra parte, cada institución para su funcionalidad y ordenación cuenta con un Organigrama Institucional, donde se presenta gráficamente su composición orgánica, en-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

cabezado por la dirección escolar, que a su vez cuenta con un staff que es la Unidad de Planeación y Seguimiento y Evaluación, posteriormente en orden de relevancia la Subdirección Académica con un staff que es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación, los Departamentos de Formación inicial, Posgrado, Desarrollo Docente, Promoción y Difusión Cultural, y el Departamento de investigación e innovación Educativa, asimismo cuenta con una Subdirección Administrativa, que de igual forma tiene un staff que es el área de Archivo General, y los departamentos que la apoyan los constituye Control Escolar, Recursos Humanos, Recursos Materiales y Servicios Generales, y Recursos Financieros.

Figura 23.1

Organigrama Institucional. Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"



Fuente: Tomada de ENEF (2024), Unidades y departamentos que integran el organigrama de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta". Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta".

Todas estas áreas se articulan de una u otra forma y sus funciones se regulan de manera formal por el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México 2003, el cual se estableció para orientar las políticas y líneas académicas de organización, que garanticen la consecución efectiva de los fines y objetivos del subsistema estatal de educación normal. Organización del espacio, el tiempo y los recursos.

Figura 23.2

Plano de ubicación de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"

Fuente: Tomada de ENEF (2024), Se muestra la distribución de aulas y áreas administrativas de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta".

Para la organización del espacio escolar se ejemplifica a través de un plano de ubicación de la ENEF, donde claramente se encuentran situados los espacios físicos con los que cuenta y estos son: un Auditorio, una biblioteca escolar, una sala de danza, dos salas Isópticas, una sala de Enciclomedia, una sala de Usos múltiples, una Dirección, áreas asignadas a los departamentos académicos y administrativos, ocho salones, dos cafeterías, baños, una bodega, un Gimnasio con dos canchas de básquetbol y otra de voleibol (actualmente se encuentra en reparación, debido a que una tromba derrumbo parte del techo y dos bardas, teniendo pérdida total de la duela).

Además, se cuenta con una cancha de fútbol, dos canchas externas de básquetbol, caseta de vigilancia, dos estaciones de servicios, asimismo hay una explanada, un patio escolar y amplias áreas verdes, que se enmarcan con la vista del Nevado de Toluca.

Con respecto a la organización del tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el calendario escolar para el ciclo 2023-2024 aplicable para escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) públicas y particulares, así como para las escuelas de educación normal. Acuerdo número 10/06/24 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2024-2025, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica. (DOF, 2024)

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En esta ocasión se determinan 195 días de labores y se establece el receso de clases, periodo de planeación y habilitación docente, inicio de cursos, fin de cursos, participación de estudiantes en prácticas de Consejo Técnico Escolar (CTE), suspensión de labores docentes, vacaciones, periodo de exámenes profesionales, días conmemorativos.

Cabe destacar que, a través de este calendario se planea cada uno de los cursos y la ejecución de las acciones académicas y administrativas que se encuentran en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN)

Figura 23.3

Calendario Escolar 2024-2025 de 195 días para Educación Normal de maestros y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica.

Fuente: Tomada de: SEP. (2024), Este calendario es el referente para integrar planeaciones y organización de actividades académicas y administrativas en las Escuelas Normales.

De manera particular se realza la responsabilidad de participar en el Departamento de Investigación e Innovación Educativa (DIIE), con el Proyecto de Investigación: "Impacto del programa de tutoría académica, en el rendimiento académico, y desarrollo social y personal de los estudiantes de la L.E.F Plan 2018"

Vinculando la labor docente con el proceso directivo, a partir de los hallazgos de la investigación se puede afirmar que el Programa de Tutoría Académica en la ENEF, requiere establecer estrategias colegiadas para la formación de tutores, generando en los estudiantes experiencias de impacto en su trayecto formativo, en el rendimiento académico, desarrollo social y personal por medio de la innovación en las tutorías.

Las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, asumen el compromiso de proporcionar un servicio de calidad que cumpla con los requisitos de las leyes y normatividad, orientado a la mejora continua de la eficacia de los procesos directivos, sustantivos y de apoyo, que para fortalecer su objetivo se sustenta en áreas que se suman a su propósito.

Con respecto al Proceso Directivo de Planeación de la Subdirección de Educación Normal y la Administración del SGC de las 36 ENPEM, en este caso la ENEF es parte de estas. El Proceso Sustantivo de Aplicación de Planes y Programas de Estudio y Proceso de Control Escolar, de manera particular actualmente la EN cuenta con dos planes y estudio para la Licenciatura en Educación Física, Plan 2018 y Plan 2022.

Figura 23.4

Los procesos directivos: dirección, gestión, administración y coordinación de la actividad escolar

Fuente: Proceso del Sistema de Gestión de la calidad alojada en la página oficial de la ENPEM, Tomado de SEN (2017) https://enpemsgc2017.wixsite.com/iso9001/guia-de-la-calidad

Y para el proceso de apoyo de Recursos Humanos, Recursos Financieros y Recursos Materiales y Servicios Generales, y en miras de fortalecer todos estos procesos las Escuelas Normales (EN) del Estado de México, se integran a un Sistema de Gestión de Calidad (SGC), estableciendo un el objetivo de calidad: "Consolidar la migración y ampliar el alcance del SGC implementado en la Subdirección de Educación Normal y las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, hacia la Norma ISO 9001:2015 para ofrecer servicios educativos de calidad", citado en (GOB, 2015)

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Por lo que se refiere a la Políticas de calidad, la ENEF por medio de los programas de tutoría, asesoría, actividades de apoyo y complementarias, debe asegurar la excelencia en la formación de estudiantes de las Licenciaturas en Educación Física (LEF) Plan 2018 y Plan 2022.

En relación a la participación que tiene el Departamento de Investigación e Innovación Educativa (DIIE), este, por pertenecer a un Proceso Sustantivo, debe coadyuvar en el desarrollo y consolidación de la Escuela Normal de Educación Física, porque de manera estratégica al pertenecer al Sistema de Gestión de Calidad (SGC), sus procesos fortalecen la formación de los profesionales de la educación, motivo, que genera un compromiso en la construcción de las investigaciones y los productos con base en los lineamientos para investigación e innovación educativa que proveerán criterios.

Metodología

La población en la que se enfoca el proceso de esta investigación son los estudiantes del Plan 2018, el cual se encuentra conformado por una matrícula total de 265; donde de primer grado son 61 hombres y 4 mujeres, dando un total de 65, de segundo grado 49 hombres y 11 mujeres dando un total de 60, de tercer grado 75 hombres y 19 mujeres con un total de 94, y en cuarto grado 33 hombres y 13 mujeres con un total de 46, estos últimos pertenecientes a la generación 2020-2024. Las edades de los estudiantes se encuentran en un rango de 18 a 36 años de edad; cabe destacar que estos datos han sido considerados de la Estadística de Educación Superior 911.

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo para obtener una comprensión integral del impacto de los enfoques tradicionales y constructivistas en la formación y práctica del educador físico. Para ello se trabajó con algunos objetivos de la metodología, donde el general permitió Identificar y analizar las características de los enfoques de liderazgo tradicional y constructivista en el contexto educativo, para evaluar su impacto en la formación y práctica del educador físico.

Esto con la finalidad de una vez terminado de analizarse, se propusieran estrategias para la integración efectiva de ambos enfoques en la práctica pedagógica.

Así mismo, la Revisión de Literatura, recae en la descripción, donde se realizar una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre liderazgo escolar, enfoques tradicionales y constructivistas, y su impacto en la educación física.

Donde el objetivo permitió Identificar las principales teorías, modelos y estudios previos que informan sobre la práctica del liderazgo en el contexto de la educación física.

Por otra parte, las entrevistas en profundidad, consistió en conducir entrevistas semi-estructuradas con educadores físicos, directores escolares y expertos en liderazgo educativo.

Para ello la muestra fue diversa de participantes, incluyendo tanto profesionales con experiencia en liderazgo tradicional como constructivista con la finalidad de obtener perspectivas detalladas sobre cómo cada enfoque de liderazgo afecta la práctica pedagógica y la formación profesional.

Con respecto a las encuestas se diseñaron y administraron de manera estructurada a una muestra amplia de educadores físicos y estudiantes de programas de formación en educación física; utilizando un muestreo aleatorio estratificado para asegurar una representación adecuada de diferentes contextos educativos.

Para el análisis de datos, la utilización de herramientas estadísticas para analizar los datos de las encuestas, identificando patrones y correlaciones entre los enfoques de liderazgo y las variables relacionadas con la formación y la práctica, permitió combinar los hallazgos para desarrollar una comprensión holística del impacto de los enfoques de liderazgo.

En la validación, se presentaron los resultados y el modelo propuesto a un panel de expertos en educación física y liderazgo para recibir retroalimentación y validación. Otros recursos necesarios que se utilizaron, fue el identificar el personal de investigación, herramientas de análisis, y fondos para cubrir los costos de las entrevistas, encuestas y otros aspectos del estudio.

Resultados

El análisis de los enfoques de liderazgo tradicional y constructivista en la formación y práctica de los educadores físicos muestra que ambos tienen un impacto diferenciado en el proceso educativo. El liderazgo tradicional se caracteriza por su énfasis en la estructuración del aula, el control y la transmisión directa de conocimientos. Este enfoque es útil para el desarrollo de habilidades técnicas y la transmisión de información específica en contextos donde la disciplina y el orden son fundamentales. Sin embargo, su limitación radica en que puede restringir la autonomía del estudiante, dificultando su participación activa y la creatividad en el aprendizaje.

Por otro lado, el liderazgo constructivista promueve un aprendizaje más autónomo, participativo y colaborativo. Este enfoque favorece la exploración, la reflexión y la toma de decisiones por parte del estudiante, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y personalizado. No obstante, uno de los desafíos de este enfoque es que puede generar una sensación de falta de estructura, lo que podría ser problemático en contextos donde se requiere una mayor orientación y supervisión.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En cuanto a las ventajas y desventajas de cada enfoque en el contexto de la educación física, los resultados revelan que el liderazgo tradicional es ventajoso para enseñar habilidades técnicas, ya que proporciona claridad, control y una estructura rígida en el proceso de enseñanza. No obstante, este tipo de liderazgo puede limitar el desarrollo de la creatividad y la capacidad de los estudiantes para aprender de manera independiente. En contraste, el liderazgo constructivista favorece la autonomía de los estudiantes y su participación activa, lo que puede conducir a un aprendizaje más profundo y duradero. Sin embargo, este enfoque puede generar dificultades en la gestión de clases con una estructura más flexible, debido a la falta de un marco rígido.

Finalmente, los resultados sugieren que la integración de ambos enfoques de liderazgo tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad educativa en la formación de los educadores físicos. Si bien cada enfoque tiene sus ventajas y limitaciones, su combinación permite abordar las diversas necesidades de los estudiantes. El liderazgo tradicional aporta la estructura necesaria para el aprendizaje técnico, mientras que el liderazgo constructivista facilita la autonomía, la reflexión y el aprendizaje participativo. La clave para mejorar la práctica pedagógica es encontrar un balance adecuado entre ambos enfoques, adaptándolos a las situaciones y características específicas de los estudiantes.

Además, los resultados subrayan la importancia de las tutorías virtuales y la capacitación continua de los tutores. Las tutorías virtuales, especialmente en pares, se presentan como herramientas clave para apoyar tanto el desarrollo académico como el socioemocional de los estudiantes. La implementación efectiva de estas estrategias depende de una gestión adecuada de los recursos humanos, materiales y tecnológicos disponibles, los cuales deben ser utilizados de manera eficiente para beneficiar directamente a los estudiantes. La participación activa de los tutores en la implementación de nuevos enfoques educativos, que incluyan no solo la formación académica sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes, es crucial para mejorar el rendimiento académico y contrarrestar el bajo desempeño observado.

En resumen, los resultados indican que un enfoque combinado de tutorías académicas virtuales y formación integral para los tutores, que aborden tanto lo académico como lo socioemocional, contribuye significativamente al mejoramiento de la calidad educativa en la Licenciatura en Educación Física. Es fundamental que los tutores reciban una capacitación continua que les permita adaptar sus métodos a las necesidades de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y eficaz.

Discusión

La Licenciatura en Educación Física (LEF), enfrenta el desafío de ofrecer una formación integral que no solo cubra los aspectos académicos, sino que también promueva el desarrollo

socioemocional de los estudiantes. En este contexto, los tutores juegan un rol fundamental, no solo como facilitadores del aprendizaje académico, sino también como apoyo emocional y psicológico. Sin embargo, se observa un vacío en la investigación que explore en profundidad cómo el acompañamiento académico y socioemocional, especialmente a través de tutorías virtuales, impacta en el rendimiento y bienestar de los estudiantes, particularmente en el ámbito de la LEF.

Este vacío limita nuestra comprensión de cómo los enfoques de liderazgo pueden influir en el éxito de las tutorías, y más aún, en cómo estos enfoques se pueden integrar efectivamente para mejorar la calidad educativa. Aunque existen estudios que destacan los beneficios generales de las tutorías presenciales, la investigación sobre tutorías virtuales sigue siendo incipiente, especialmente en cuanto a su impacto combinado con el seguimiento socioemocional de los estudiantes.

En este sentido, esta investigación responde a la necesidad de cerrar ese vacío de conocimiento, proponiendo que la integración de tutorías académicas virtuales, acompañadas de evaluaciones continuas tanto del rendimiento académico como del bienestar socioemocional de los estudiantes, es una estrategia clave para mejorar la calidad educativa en la LEF.

Por un lado, las tutorías virtuales, como parte del enfoque constructivista, favorecen un modelo de aprendizaje autónomo, participativo y reflexivo, en el que los estudiantes toman un papel activo en su proceso de aprendizaje. Este enfoque se complementa perfectamente con el liderazgo tradicional, que aporta la estructura, organización y control necesarios para establecer un marco dentro del cual los estudiantes puedan desarrollarse con mayor claridad y guía, especialmente en áreas técnicas y académicas específicas, como es el caso de la educación física.

La integración de ambos enfoques de liderazgo en la práctica pedagógica tiene el potencial de crear un ambiente educativo equilibrado y flexible, donde las tutorías virtuales pueden ofrecer la estructura académica necesaria mientras fomentan la autonomía y la participación activa de los estudiantes. Este enfoque integrado no solo mejora el rendimiento académico, sino también contribuye al desarrollo socioemocional de los estudiantes, aspecto que es esencial para la resiliencia y adaptación en entornos educativos cada vez más digitales y dinámicos.

Además, es imprescindible que los tutores reciban una formación continua y de calidad que les permita integrar ambos enfoques de liderazgo, adaptando sus métodos pedagógicos y emocionales a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La formación de los tutores debe ser integral, abarcando tanto aspectos pedagógicos como tecnológicos y socioemocionales, lo que les permitirá responder de manera efectiva a las dificultades académicas y emocionales de los estudiantes.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

El impacto positivo de las tutorías virtuales depende de contar con una estrategia sólida de formación para los tutores que garantice un acompañamiento de calidad. En este contexto, los resultados de las evaluaciones continuas del rendimiento académico y del bienestar socioemocional de los estudiantes deben ser utilizados de manera efectiva para tomar decisiones informadas a nivel institucional.

Conclusiones

El análisis del liderazgo escolar, al integrar enfoques tradicionales y constructivistas, ha demostrado un impacto significativo en la formación de educadores físicos. El liderazgo tradicional, enfocado en el control y la estructura del aula, es efectivo para enseñar habilidades técnicas y mantener la disciplina, aspectos clave en contextos de alto riesgo como la educación física. Sin embargo, este enfoque limita la creatividad y autonomía de los estudiantes, dificultando el desarrollo de habilidades críticas necesarias para la formación profesional. Por otro lado, el liderazgo constructivista, que promueve el aprendizaje autónomo y la participación activa, fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, pero puede resultar desorganizado si no se estructura adecuadamente, especialmente en disciplinas donde la seguridad y coordinación son esenciales.

Ambos enfoques presentan ventajas y desventajas. El liderazgo tradicional asegura un entorno controlado y enfocado en la técnica, pero restringe la innovación. El liderazgo constructivista, por su parte, favorece un aprendizaje más flexible, pero puede generar incertidumbre en el manejo del aula. La integración de ambos enfoques es clave para mejorar la calidad educativa. La combinación de estructura y flexibilidad permite adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes y a las características del contexto educativo, proporcionando un balance entre control y creatividad.

En el contexto de la Licenciatura en Educación Física (LEF), es fundamental que la formación de los tutores sea integral, abarcando herramientas pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales. Las tutorías virtuales juegan un papel crucial en este proceso, permitiendo un acompañamiento más flexible y personalizado, alineado con los principios del constructivismo. Sin embargo, su efectividad requiere evaluación continua. Esta investigación resalta la importancia de realizar estudios adicionales sobre la integración de tutorías presenciales y virtuales, así como la adaptación de los tutores a nuevas tecnologías para implementar estrategias pedagógicas innovadoras en la educación superior.

Referencias

Campo, A. (2006). dialnet. (A. Abierta, Editor) Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684423.pdf

Conzuelo-Nava, J., Bastida, M. H., Pereyra Flores, G., & Hernández Mendoza, J. (2021). La política educativa en la formación profesional del educador físico. Acoyauh, 65(65), 40–59.

DOF. (22 de 07 de 2024). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5729964&fecha=10/06/2024#gsc.tab=0

ENEF. (2024). enef. Obtenido de http://enef.edomex.gob.mx/organigrama

ENEF. (2024). Plano de ubicación de la escuela normal de educación física "general Ignacio, M. Beteta". Toluca: ENEF.

ENPEM. (2017). enpemsgc2017. Obtenido de https://enpemsgc2017.wixsite.com/iso9001/procesos-y-formatos

GOB. (2015). normalvalle. Obtenido de http://normalvalle.edomex.gob.mx/sistema_gestion_calidad

Gobierno del Estado de México. (2003). Manual de organización y funciones 2003 del Estado de México que rige a las Escuelas Normales. Gobierno del Estado de México

Lambert & M.E. Gardner (Eds.), The constructivist leader (pp. 83-103). Teachers College Press.

Navarro, M. J. (2009). (X. R. Educación, Editor)

Secretaria de Educación Básica y Normal. (2003). Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México. Toluca: secretaria de Educación, Cultura y Bienestar social.

SEN. (23 de 07 de 2024). Subdirección de Escuelas Normales. Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad. Obtenido de https://enpemsgc2017.wixsite.com/iso9001/procesos-y-formatos

SEP. (2024). Calendario Escolar 2024-2025. Escuelas Normales. Obtenido de https://calendarioescolar.sep.gob.mx/2024-2025_escuelas_normales

TEAMFACTORY. (12 de 01 de 2018). amazonia. Obtenido de https://amazonia-teamfactory.com/blog/50-frases-celebres-sobre-liderazgo-empresarial/

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 24. Construyendo habilidades investigativas con ChatGP: Una propuesta de intervención educativa

Leticia Isabel Fletez Gutiérrez
Denisse López Sing
Omar Ramirez Miramontes

Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.24

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar la eficacia del ChatGPT en el desarrollo de las habilidades investigativas a través de una propuesta de intervención educativa (PIE) en un grupo de estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos. Este estudio cualitativo se llevó a cabo a partir de la investigación acción participativa (IAP). Como resultado se identificó que la PIE realizada en tres etapas (inmersión, profundización y despliegue) a través del ChatGPT, desarrolló habilidades investigativas como el pensamiento crítico, la alfabetización digital, la exploración y el análisis de datos.

Palabras claves

Alfabetización digital, habilidades investigativas, inteligencia artificial, intervención educativa

Introducción

La integración de las tecnologías al aula ha sido un tema por demás polarizado durante un largo periodo dentro de la educación, sin embargo, a partir de la reciente pandemia, en donde se dio cabida a las metodologías emergentes y al uso de la tecnología para tratar de subsanar la falta de presencialidad y lograr atender a los miles de estudiantes desde los diversos hogares y contextos, es que se logró utilizar la tecnología como una principal herramienta de acceso para garantizar que el proceso de enseñanza - aprendizaje no se detuviera. Como lo menciona Ambuludí-Maríny Cabrera-Berrezueta (2021) las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tomaron protagonismo durante la pandemia, dado que, permitieron dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (p. 198). Tras la contingencia sanitaria, el regreso a las aulas en la educación superior trajo consigo nuevos desafíos y adaptaciones curriculares que han llegado para quedarse.

En 2022, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, p. 34) recomendó a los países miembros "impartir a todos los niveles, conocimientos adecuados en materia de Inteligencia Artificial (IA), a fin de empoderar a la población y reducir las brechas digitales y las desigualdades en el acceso a la tecnología digital resultantes de la adopción a gran escala de sistemas de IA". Frente a este contexto, se ha impulsado la adopción de modelos educativos innovadores a través de la reestructuración de los planes de estudio, así como la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Conocimiento, el Aprendizaje y la Docencia (TICCAD). Como resultado, han emergido nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que requieren una adaptación continua tanto de los educadores como de los estudiantes, quienes enfrentan los retos derivados de este renovado enfoque curricular. Sin embargo, para lograr un adecuado uso de estas herramientas tecnológicas, la implementación de estas en el ámbito educativo debe estar guiada por un propósito pedagógico y orientado por el docente en el aula, de lo contrario pueden surgir problemáticas que poco favorecen al proceso académico.

Por desgracia, como lo señala Fernández y Ladrón de Guevara (2016) la incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la Educación Física no ha sido bien recibida por la mayoría de los docentes. Esto debido a las dificultades que presentan su implementación en sus sesiones prácticas, lo que lleva a los autores a resaltar la importancia de promover su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente.

En México, en el nivel superior se han realizado significativos cambios curriculares a favor del contexto digital, un ejemplo claro de esto, es el presentado dentro del marco de la reforma educativa del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física (LEF), en

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

donde se ha puesto énfasis en la integración de tecnologías, la creación de ambientes virtuales y la implementación de la gamificación, no solo como herramientas para el aprendizaje en el aula, sino también como recursos para que los futuros docentes puedan incorporar estas herramientas en su práctica profesional. Acorde al Acuerdo 16-08-22, y en el caso de las instituciones que imparten la Licenciatura en Educación Física, específicamente el Anexo 9, se menciona dentro del perfil de egreso que, el futuro docente: "Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje…" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 15).

Ante la tarea de incorporar las tecnologías en el aula, surge el interés por utilizar esta IA como herramienta didáctica con base en la problemática presentada por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física (LEF) de la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP). En primera instancia se identificó la necesidad del conocimiento general del uso del ChatGPT, el manejo de ChatGPT con fines investigativos y el desarrollo de investigación estudiantil a través de esta herramienta. La propuesta de intervención desarrollada, brinda los espacios necesarios para que el estudiante, explore, utilice e implemente el uso del ChatGPT como herramienta para el desarrollo de habilidades investigativas.

La inclusión de tecnologías específicas, como la IA de ChatGPT en educación, cobra sentido en el hecho de que su capacidad para el acceso a información variada puede servir de apoyo en el desarrollo de habilidades académicas y promover la alfabetización tecnológica tanto en docentes como en estudiantes. Esto es crucial para la relevancia educativa en un mundo digitalizado. El objetivo de esta investigación es identificar la eficacia del ChatGPT en el desarrollo de las habilidades investigativas a través de una propuesta de intervención educativa (PIE) con el fin de contribuir al avance del conocimiento en el campo tecnológico - educativo.

Revisión de la Literatura

El uso de la IA en diversos ámbitos, especialmente en el educativo es una realidad, demostrando que puede mejorar si es utilizada y regulada de forma adecuada. Acorde a la UNESCO (2024), "La IA proporciona el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual, innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje." Sin embargo, es importante que exista un manejo ético y normativo, dado los riesgos y desafíos que esto puede representar.

Acorde a una investigación realizada en la Universidad de Barcelona sobre el grado de conocimiento y percepción sobre ChatGPT del profesorado universitario, como la capacidad para distinguir trabajos de autoría humana de otros originados por la IA, se detectó que el profesorado universitario no dispone de mecanismos para discernir entre textos generados

por ChatGPT y textos redactados por estudiantes. Además, se reconoce de manera general que, el docente desconoce aún este tipo de herramientas e ignora su potencial uso práctico (Consuegra-Fernández et al., 2024).

Dada la situación de desconocimiento o poco manejo de las tecnologías por parte del docente universitario, algunos académicos no permiten el acceso a este tipo de herramientas tecnológicas en el aula y cuestionan abiertamente el uso ético y moral de estas en el ámbito educativo, debido a la posibilidad de plagio o la producción de material académico. Aunado a esto, la privacidad y la seguridad de los datos, son otro tema que requiere atención y regulación. Sin embargo, a pesar de esto, el uso de las IA en el aula sigue siendo una posibilidad de mejorar la intervención docente y el aprendizaje del estudiante universitario de forma innovadora y creativa.

Torres (2015) menciona dentro de su investigación, que los docentes de Educación FÍsica no integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, debido a que estos no han sido formados suficientemente para el desarrollo de los recursos tecnológicos en su área disciplinar, esto permitiría implementarlas de manera natural y como un recurso más dentro de sus clases. Es decir, acorde a este estudio, el uso de las herramientas tecnológicas debe ser desarrolladas durante su periodo de formación como futuros docentes de educación física.

La diversidad de trabajo que estas nuevas tecnologías permiten crear, así como, el aprendizaje que la IA desarrolla a partir de la interacción con el usuario, la vuelve una herramienta sumamente útil. La facilidad con la que puede desarrollar los temas, los idiomas que maneja, el acceso a un sin fin de informaciones, la apropiación incluso de la forma del lenguaje que el usuario utiliza, son parte de las ventajas de esta herramienta con respecto a otras.

Diversas instituciones de educación superior en Ecuador, han implementado el ChatGPT como una herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje, evidenciando un progreso significativo en cuanto a agilizar actividades como crear mapas mentales, establecer rúbricas de evaluación entre otros, incentivando a los docentes en ampliar la gama de recursos tecnológicos que puedan utilizarse en el aprendizaje para proporcionar un valor adicional en las clases (Arias et al., 2023, p. 63).

Ante el desafío de la implementación de nuevas formas de aprendizaje, así como, el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes, se han ido incorporando dentro de los diversos cursos impartidos en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), el uso de herramientas tecnológicas como plataformas digitales, aplicaciones interactivas y más recientemente la incorporación de asistentes virtuales como ChatGPT, que trabajan a través de

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

la inteligencia artificial (IA). Dado la atención que la IA ha desarrollado en el ámbito educativo, en específico el ChatGPT como apoyo al desarrollo de aprendizaje de los estudiantes de educación superior, se hace necesario definir esta herramienta tecnológica.

Acorde a Diaz et al., (2023, p. 52):

> ChatGPT es un modelo de lenguaje natural creado por OpenAI, basado en la arquitectura GPT (Generative Pre-trained Transformer). Es capaz de generar texto coherente y relevante en respuesta a una pregunta o entrada de texto dada. ChatGPT ha sido entrenado con una gran cantidad de datos de texto en varios idiomas y campos, lo que le permite comprender y responder a una amplia gama de consultas y conversaciones de manera efectiva. También se conoce como una forma de Inteligencia artificial generativa por su capacidad para producir resultados originales.

El acceso a una herramienta tan versátil como ChatGPT puede brindar a los estudiantes la posibilidad de eficientar el trabajo de investigación, especialmente al consultar documentos académicos que les permita profundizar en alguna problemática de interés. Además, en el ámbito de la investigación, el ChatGPT también ha tenido la oportunidad de presentarse como una herramienta de utilidad, en donde a través de la búsqueda de información, bibliografía académica y artículos con temas variados, así como, la creación de contenidos académicos, síntesis, resúmenes, etc. ha facilitado al estudiantado tareas y actividades a una velocidad de respuesta indiscutible (Galli y Kanobel, 2023, p. 189).

Acorde a una investigación realizada en la Facultad de Ciencias Administrativas Económicas y Financieras de la Fundación Universitaria del Área Andina, sobre la experiencia del uso de la herramienta de inteligencia artificial (IA) ChatGPT en los procesos de investigación formativa, se destaca que ChatGPT es una herramienta muy potente a la hora de diseñar instrumentos de recolección de la información para el ejercicio investigativo, tales como cuestionarios, encuestas, entrevistas, guiones, diseños etnográficos, ejercicios de investigación acción - participación, entre otros (Ariza, 2023, p. 38).

Sin duda, la integración de ChatGPT a las aulas, tiene una repercusión en cuanto a la dinámica del aula y el proceso de enseñanza del docente. Asimismo, se promueve en el estudiantado habilidades investigativas como la indagación, la recopilación, el análisis de la información y el descubrimiento de nuevos conocimientos. Al respecto, la investigación documental realizada por Larico (2024, p. 16) sobre el impacto de la inteligencia artificial generativa ChatGPT en la enseñanza universitaria, muestra que existe una influencia significativa en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, así como, una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, "se destaca que existe [sic] preocupaciones por parte de los docentes, con respecto al mal uso que podrían realizar los estudiantes de esta tecnología…".

En México, un estudio hermenéutico realizado por Velasco et al (2023) sobre el impacto del ChatGPT en la docencia menciona que:

> "Desde la perspectiva de la investigación, se han explorado diferentes posibilidades que ofrece el uso del GPT en el campo educativo. En primer lugar, se puede utilizar como una herramienta para ampliar el alcance de la enseñanza, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a una gran cantidad de información y recursos en línea, accediendo a una variedad de recursos educativos y obteniendo respuestas a preguntas específicas en cualquier momento y lugar, lo que les permite avanzar a su propio ritmo. Además, puede ser beneficioso para mejorar la retroalimentación del aprendizaje." (p.11).

En este sentido, se puede mencionar que ChatGPT permite al alumno contar con acceso a la consulta de información de manera rápida y efectiva, desarrollando habilidades investigativas como el análisis, búsqueda y revisión de información, así como, el pensamiento crítico en la discriminación y selección de esta.

Metodología

Para el desarrollo de este estudio, se estableció como metodología la investigación acción participativa (IAP), la cual se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en donde a través de tres etapas de intervención: se identifica, se planifica y se implementa, una propuesta educativa con el fin de recopilar información que dé cuenta del proceso vivido en los participantes de esta investigación.

De acuerdo con Colmenares (2012, p. 114):

> La investigación-acción participativa o investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

Es decir, la IAP, permite que los involucrados participen activamente en la transformación de la realidad que es objeto de estudio, a partir de un diagnóstico establecido con ellos, en donde se identificaron las problemáticas y posibles soluciones. En el caso de este estudio, se plantea una propuesta de intervención ante la falta de conocimiento sobre el uso de IA por parte de los estudiantes, para el desarrollo de sus habilidades investigativas.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con un grupo de la LEF en su segundo año de estudios en una universidad pública. Los participantes se eligieron mediante un muestreo no probabilístico e intencionado, considerando que esta era su primera incursión en este tipo de actividades con fines investigativos. El grupo estuvo integrado por el total de estudiantes que fueron nueve,

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

de los cuales ocho eran hombres y una mujer, con edades que iban de los 19 a los 25 años, a excepción de dos integrantes que tenían 40 años. Es importante señalar que no se consideró la paridad de género, ya que en este grupo específico predominan los varones, reflejando la composición general de la matrícula en este contexto educativo.

Características de la muestra

La muestra refleja una diversidad limitada en cuanto al género, pero muestran una variabilidad en la edad, el estado civil y las responsabilidades familiares, así como en el nivel socioeconómico y el contexto laboral.

Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó una triangulación con el fin de enriquecer la validez y confiabilidad de los hallazgos, integrando tres métodos de recolección: observación directa, diario de campo y encuesta. La observación directa permitió capturar comportamientos en tiempo real, brindando un contexto detallado sobre el uso de ChatGPT en el aula. El diario de campo, como registro reflexivo del docente-investigador, complementó los datos obtenidos y proporcionó una comprensión más profunda de las experiencias de los participantes, minimizando errores y mejorando la precisión del registro (Piza at al, 2019).

La encuesta, realizada en Google Forms con cuatro preguntas abiertas (¿Cuál fue tu experiencia al utilizar la inteligencia artificial? ¿Cómo podrías utilizarla en tu educación? Cómo futuro docente ¿Cuál crees que sería el beneficio o desafío al utilizar las IA con tus alumnos? ¿Qué fue lo que más te gustó de tu experiencia con la IA?), recogió percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de ChatGPT. Para analizar los datos, se utilizó el software ATLAS.ti 24.1, que facilitó la organización y gestión sistemática de la información.

La combinación de estos métodos permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado, identificando patrones y discrepancias, lo que fortaleció el análisis y proporcionó una interpretación más completa de los resultados. El estudio se estructuró en tres categorías: inmersión, profundización y despliegue.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención educativa hacia los futuros educadores se estableció a partir de tres etapas: inmersión, profundización y despliegue en el uso y manejo de la herramienta ChatGPT para el desarrollo de la investigación estudiantil. Esto con el fin de desarrollar de manera paulatina el uso y manejo integral de herramientas tecnológicas en el proceso educativo que faciliten el desarrollo de las habilidades investigativas como el pensamiento crítico, la alfabetización digital, la exploración y análisis de datos, así como, la comunicación eficaz en los estudiantes.

La primera etapa llamada de "inmersión", tenía como fin explorar de manera general y espontánea el uso de la IA por parte de los estudiantes, en donde se les motivó para realizar búsquedas y preguntas sobre temas de su interés. En la segunda etapa denominada "profundización", se tenía el propósito de desarrollar actividades que movilizarán sus habilidades de investigación, a partir de preguntas generadoras, búsqueda de artículos académicos sobre temas de educación física, así como, estrategias de apoyo para el desarrollo de sus planeaciones docentes y por último, la etapa de "despliegue", en donde se buscaba establecer la aplicación de las metodologías de investigación cualitativa, a través de diversas estrategias de trabajo colaborativo. En esta etapa, los jóvenes organizados por equipos desarrollaron cuestionarios, listas de observación, guiones para entrevistas semiestructuradas, entre otros, a través del uso del ChatGPT.

Esta intervención educativa se fundamenta en el supuesto de que a partir de estas de tres etapas (inmersión, profundización y despliegue) se establece un espacio para la exploración, el uso e implementación del ChatGPT como herramienta para impactar positivamente en el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

Resultados

En el análisis desarrollado de la información proporcionada por los estudiantes a partir de las tres etapas de implementación de la propuesta, se obtuvieron los siguientes resultados:

Con respecto a la implementación de la "etapa de inmersión" hacia la exploración y uso del ChatGPT de manera general, los estudiantes comentaron que existía un desconocimiento del uso de esta herramienta, que al principio resultó difícil interactuar con ella e incluso hubo frustración dada la falta de conocimiento al respecto.

> "jamás había utilizado alguna aplicación de inteligencia artificial, así que para mí en mi opinión se me hizo muy sorprendente y divertido…" (Alumno 2, comunicación personal,14 de junio del 2024).

> "fue algo complicada ya que es la primera vez que interactuó con algo así..." (Alumno 3, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

Se destaca en las intervenciones de los estudiantes que el uso de ChatGPT ha influido en las diferentes áreas de su aprendizaje. Con respecto a las habilidades investigativas, los estudiantes desarrollaron habilidades de adaptabilidad, dado que tuvieron que adaptarse a una nueva tecnología, lo que implicó aprender a interactuar con una herramienta desconocida y dominarla progresivamente. Aunado a lo anterior, al enfrentarse a dificultades iniciales y frustraciones, los estudiantes tuvieron que buscar soluciones para comprender y utilizar la herramienta de manera efectiva, movilizando de esta manera, sus habilidades para la resolución de problemas. Cabe destacar que esta etapa fue la más compleja, debido a las condicio-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

nes escolares, problemas de conectividad, limitado acceso a equipo de cómputo, así como, en general a una falta de cultura digital, lo que dificultó el uso de esta IA en los diferentes espacios educativos. Para lo cual, antes de iniciar la segunda etapa, se gestionó ante las autoridades correspondientes el apoyo en este sentido.

Al término del primer momento de la propuesta y resuelto el problema de conectividad, se continuó con la "etapa de profundización". Con respecto al manejo del ChatGPT para la búsqueda de información con fines académicos e investigativos y la elaboración de textos académicos, el resultado obtenido fue que los estudiantes desarrollaron habilidades para realizar búsquedas de temas específicos, ensayos, fragmentos de texto, opiniones de temas de interés, así como, actividades que fueran viables para su planificación de aula en las escuelas de práctica. Se observó la capacidad para el análisis y selección de información, la reflexión a partir de los resultados obtenidos, así como el manejo práctico de la IA.

> "Me agradó que es una herramienta útil, para crear ideas que tenemos en mente, nos facilita en muchas cosas por ejemplo la escuela y en el trabajo…" (Alumno 6, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

> "Me fue útil en una tarea específica para la búsqueda de algún tema a desarrollar por la rapidez" (Alumno 8, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

De acuerdo a los estudiantes, ChatGPT es una herramienta educativa eficaz. A partir de esta etapa, han empleado la inteligencia artificial no solo para obtener respuestas, sino también como un apoyo constante para resolver dudas, mejorar su escritura y desarrollar sus proyectos, lo cual incrementa su autonomía en la investigación. Por otro lado, reconocen cómo estas tecnologías han enriquecido su experiencia de aprendizaje, haciendo posible una mayor comprensión y acceso a contenidos complejos. Esto sugiere que los estudiantes no solo aprenden los temas, sino que también se adaptan a las herramientas tecnológicas, lo que mejora tanto su aprendizaje como su capacidad para investigar.

> "la use para una actividad de mis planeaciones claro con unas modificaciones propias" (Alumno 4, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

> "me pudo ayudar para crear diseños de juegos para imprimir, también utilizarlo para recomendaciones para actividades con NNE…" (Alumno 7, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

> "Te puedes apoyar de ellos al intentar tener información de un tema. Crear diseños o incluso tipos de herramientas…" (Alumno 6, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

Como se observa en los comentarios vertidos por los estudiantes, el uso de ChatGPT ha contribuido al progreso en el desarrollo de habilidades investigativas como la búsqueda y selección de información, el análisis crítico en la discriminación sobre los resultados obtenidos, así como, la aplicación práctica de la IA en procesos educativos. Si bien el objetivo de esta

etapa con respecto al desarrollo de las habilidades investigativas, se logró, se debe reconocer que como limitante se detectó la necesidad de establecer directrices para el uso apropiado de la tecnología en el entorno educativo. Además, el docente debe supervisar el uso de la misma con el fin de evitar el riesgo de plagio y mal uso de los datos.

Por último, en la "etapa de despliegue", en cuanto a la utilización del ChatGPT como herramienta para el desarrollo de investigación, se observa una inmersión significativa en el uso de la IA con respecto a la investigación. Los estudiantes han podido utilizar ChatGPT para formular preguntas, obtener respuestas iniciales, reflexionar sobre los datos obtenidos y generar ideas para sus proyectos investigativos. Esto refleja una mejora en sus habilidades investigativas como el pensamiento crítico y reflexivo, debido a que han podido explorar fuentes de información de manera más dinámica, cuestionar los resultados obtenidos, dialogar y compartir las ideas que surgen a partir de estas exploraciones, ayudando a estructurar mejor sus proyectos de investigación y el desarrollo de posibles hipótesis.

> "Mi experiencia en utilizar la AI es que es una buena herramienta me ayuda para muchas cosas de mi equipo y en actividades para la escuela…" (Alumno 5, comunicación personal, 14 de junio del 2024).
>
> "Te puedes apoyar de las IA al intentar tener información de un tema. Crear diseños o incluso tipos de herramientas como cuestionarios, listas de observación, cotejo. Que tengan una mejor información o especificación al momento de utilizarlo." Alumno 1, comunicación personal, 14 de junio del 2024).
>
> "Que tengan una mejor información o especificación al momento de utilizarlo, cuestionar la información que me da…" Alumno 9, comunicación personal, 14 de junio del 2024).

Discusión

El análisis de los resultados sugiere que el uso del ChatGPT herramienta tecnológica tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes. Aunque el proceso se desarrolló de manera progresiva y estuvo acompañado de ciertos retos al inicio.

En la fase de inmersión, los estudiantes experimentaron sentimientos de frustración en el manejo de la herramienta, pues al desconocerla, esto supuso movilizar habilidades desconocidas para ellos. Sin embargo, una vez familiarizados con la misma, comenzaron a integrar su uso en actividades de la clase. Esto es consistente con el Modelo de SAMR de Rubén Puentedura (2006) el cual a través de cuatro niveles progresivos de impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en un ambiente de aprendizaje: Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir (SAMR) busca transformar las actividades de aprendizaje mediante la creación de entornos significativos que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Para la fase de profundización, el desarrollo de habilidades fue en aumento, se observó más autonomía en el manejo de la herramienta y mejoró sus habilidades en la búsqueda de información. Para este momento, los alumnos no solo utilizaban la plataforma para encontrar respuestas, sino también como un recurso constante de aprendizaje. Habilidades como el análisis y la reflexión de la información obtenida, sugiere que fueron capaces de comprender el potencial de la inteligencia artificial como herramienta para enriquecer su trabajo investigativo y de alfabetización digital, dando pie a un proceso constructivista educativo. En coincidencia con el modelo SAMR, el uso de las TIC pasa a manos de los estudiantes, quienes de una forma más activa interactúan con las tecnologías, en este caso con el ChatGPT, con el fin de realizar las tareas que el docente propone.

En la última fase, la de despliegue, se observó que los estudiantes mejoraron significativamente sus habilidades investigativas, pues no solo obtuvieron información, sino que también eran capaces de formular preguntas estructuradas y realizar un análisis de los resultados, utilizando el pensamiento crítico y una comunicación eficaz, logrando una investigación más dinámica y reflexiva. Al igual que en el modelo de Puentedura (2006) en donde se fomenta un pensamiento crítico, reflexivo y creativo en los estudiantes, la implementación de esta propuesta de intervención logró que habilidades de alto nivel como las antes mencionadas, se desarrollarán a partir del uso de la IA.

Conclusiones

Esta intervención resalta la importancia de integrar tecnologías como la IA en el ámbito educativo, especialmente en el desarrollo de competencias investigativas. Un enfoque gradual y supervisado en su implementación facilita la adopción y el uso adecuado de estas herramientas. A lo largo de las tres etapas de la propuesta, se observa un fortalecimiento en las habilidades investigativas de los estudiantes, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de analizar información de manera más profunda, lo que les permite llevar a cabo prácticas más autónomas, críticas y eficaces en sus proyectos de investigación.

A pesar de los logros alcanzados, se identificaron algunas limitaciones, como la necesidad de establecer directrices claras para el uso de la tecnología en el aula, para evitar el mal uso de los datos y el plagio. Es decir, la intervención depende en gran medida de la infraestructura tecnológica disponible y del acompañamiento docente en el proceso de integración de la IA en el aula.

Referencias

Ambuludí-Marín, J. L., y Cabrera-Berrezueta, L. B. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia: Retos y aprendizajes desde una perspectiva docente. EPISTEME KOINONIA, 4(8), 185. https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1352

Arias, S. M., Montero, S. E., & Araujo, O. I. (2023, diciembre 7). El futuro de la enseñanza y el aprendizaje de ChatGPT como herramienta clave en la educación universitaria. Libro de memorias. I Simposio de investigadores emergentes en ciencia y tecnología. I Simposio de Investigación Científica y Formativa. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.115.p6

Ariza, E. (2023). ChatGPT: Una mirada desde la investigación. Revista Investigaciones Andina, 25(46). https://doi.org/10.33132/01248146.2256

Consuegra-Fernández, M., Sanz-Aznar, J., Burguera-Serra, J., & Caballero-Molina, J. (2024). ChatGPT: El dilema sobre la autoría de las actividades evaluables en educación universitaria. Revista de Investigación Educativa, 42(2). https://doi.org/10.6018/rie.565391

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 3(1), 102–115. https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07

Consuegra-Fernández, M., Sanz-Aznar, J., Burguera-Serra, J., & Caballero-Molina, J. (2024). ChatGPT: El dilema sobre la autoría de las actividades evaluables en educación universitaria. Revista de Investigación Educativa, 42(2). https://doi.org/10.6018/rie.565391

Diaz, J., Peña, D., Fabara, Z., Ruiz, A., & Macías, D. (2023). Estudio comparativo experimental del uso de chatGPT y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera Tecnologías de la información de la Universidad de Guayaquil. Revista Universidad de Guayaquil, 137(2), 51–63. https://doi.org/10.53591/rug.v137i2.2107

Fernández-Espínola, C., & Ladrón-de-Guevara Moreno, L. (2016). El uso de las TIC en la Educación Física actual. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 5, 17. https://doi.org/10.33776/remo.v0i5.2740

Galli, M., & Kanobel, M. (2023). ChatGPT en Educación Superior: Explorando sus potencialidades y sus limitaciones. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35(2), Article 2. https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815

Larico, R. (2024). Impacto de la inteligencia artificial generativa chatgpt en la enseñanza universitaria. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9332

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000381137_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_50daf52c-56dc-4375-ba1f-3574cd3d9b3f%3F_%3D381137spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000381137_spa/PDF/381137spa.pdf#484_22_S_SHS_Recommendation%20Ethics%20of%20AI_int.indd%3A.17466%3A125

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2024). La inteligencia artificial en la educación [Aprendizaje digital y transformación de la educación]. UNESCO. https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence

Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology, and Education. http://hippasus.com/resources/tte/

Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias.

Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2022, agosto 16). Anexo 9: Acuerdo 16/08/22. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Torres, M. (2015). Inclusión de las TIC en el área de Educación Física (tercer ciclo de Educación Primaria). Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 84–89. https://doi.org/10.51302/tce.2015.30

Velasco, I., Gutiérrez, M., Ulloa, H., Simancas, I., & Gutiérrez, S. (2023). Impactos del Chat GPT en la docencia. CISA, 5(5), 116–125. https://doi.org/10.58299/cisa.v5i5.58

Capítulo 25. Factores Psicosociales y el bienestar de los Normalistas

María Gabriela Flores Jiménez
Ka Wa Ho
Fidel Santoyo Cruz
Lorena Isabel Vargas García

Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.25

Resumen

El presente artículo analiza los factores psicosociales y su impacto en el bienestar integral de los estudiantes normalistas. Con un enfoque cuantitativo y una muestra de 131 estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez." Los resultados obtenidos indican que la dimensión emocional es la más débil, con altos niveles de estrés, mientras que las dimensiones académica, social e institucional son percibidas positivamente. Se sugiere que un entorno de apoyo y equilibrio académico son clave para mejorar tanto la formación docente como su bienestar integral durante su proceso formativo.

Palabras claves

Bienestar psicosocial, clima escolar, formación docente, motivación, redes de apoyo

Introducción

La formación de los futuros profesionales de la educación es el principal compromiso que tienen las escuelas normales en México. Los retos a los que se enfrentan las Instituciones de Educación (IE) son diversos ya que aún se tiene la creencia de que la formación del estudiante normalista es solo en el ámbito académico, olvidando que son seres humanos multifacéticos y que cada fase tiene su impacto en el bienestar integral que es fundamental para que puedan adquirir los saberes y dominios necesarios para enfrentar las futuras responsabilidades en el ámbito educativo e impactar positivamente en la sociedad.

Considerando que los aspectos psicosociales influyen en los estudiantes, y pueden ser un apoyo o un obstáculo, construir un entorno de colaboración y apoyo entre los miembros de la comunidad escolar puede fomentar el crecimiento personal y profesional, y que la falta de esto a su vez trae consecuencias que en algunos casos se manifiesta en una competitividad que puede generar ambientes poco idóneos para el desarrollo y formación integral del estudiante normalista, observándose individualismo que genera estrés y ansiedad en el aula, lo cual no contribuye a la sana formación del futuro docente. Siendo así que la presente investigación tiene relevancia en la comprensión de estos factore,s ya que permite identificar las áreas que requieren de intervención y eso apoya a la mejora en el bienestar de los estudiantes normalistas, promoviendo así su permanencia, así como el fortalecimiento del perfil de egreso y su compromiso con la sociedad.

Se espera que el presente artículo otorgue un beneficio práctico para el área de tutoría académica y psicopedagogía de las escuelas normales como estrategia para identificar los factores psicosociales en diferentes contextos normalistas y como un medio que faciliten el desarrollo de estrategias de intervención efectivas para reducir los distintos riesgos que afectan en el aspecto de enseñanza – aprendizaje. A su vez se presentan distintos beneficios metodológicos para la contribución de nuevas fuentes que enriquezcan el campo de la investigación educativa; de la misma forma será base para futuras intervenciones en las políticas educativas que giran en torno del bienestar estudiantil.

El objetivo del estudio es analizar y comprender la dinámica de los factores psicosociales en relación con su influencia en el bienestar de los estudiantes normalistas, específicamente en el término de salud mental – emocional; su perspectiva sobre la satisfacción de su formación académica e institucional, su contexto social y su relación con el aspecto vocacional como futuros docentes. Se plantea como hipótesis que los estudiantes normalistas que cuentan con mayores redes de apoyo y estrategias de afrontamiento adecuadas presentan un bienestar superior en comparación con aquellos que enfrentan mayores niveles de estrés sin apoyo psicosocial.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la literaratura

Definición de bienestar psicosocial y su relación con el contexto escolar

El bienestar psicosocial tiene un concepto que ha ido evolucionado y en cada cambio se tiende a demostrar su complejidad debido a que abarca distintas dimensiones, sin embargo, tiene un denominador en común que es la satisfacción y el funcionamiento del mismo ser humano (Husain, 2022), haciendo que, el concepto del bienestar psicosocial, tome la importancia en considerar las múltiples dimensiones para su evaluación y así obtener una perspectiva completa y detallada desde una visión social hasta la personal que tiene el estudiante.

Desde un enfoque multidimensional, se propone una estructura de cuatro factores para entender el funcionamiento psicosocial de un individuo, que son: el bienestar, el funcionamiento básico, autodominio y relaciones interpersonales (Ro & Clark, 2009). Estos factores permiten desglosar el concepto de bienestar psicosocial en indicadores específicos, facilitando su estudio: el bienestar se asocia con un estado anímico y emocional estable y positivo, mientras el funcionamiento básico se relaciona con la capacidad de llevar a cabo las tareas diarias y en superación de retos cotidianos ordinarios y extraordinarios, el autodominio tiene relación con el autocontrol y autorregulación del propio estudiante y en mantener una relación y contacto en interacciones sociales funcionales con las otras personas dentro de su contexto social manteniendo un vínculo significativo.

El bienestar psicosocial se ha relacionado con el estado de salud mental haciendo que su estudio sea más complejo, entre el bienestar emocional, el funcionamiento social y el psicológico. Distintos estudios mencionan que el apoyo y contexto social estable tienen relación con el bienestar psicosocial del individuo (Fan et al., 2019), esto se traduce a que la estabilidad y bienestar dentro de un contexto escolar tienen una relevancia directa hacia el desempeño académico, lo cual se define como un nivel de autonomía, apoyo social, estabilidad y equilibrio entre esfuerzo y recompensa que contribuye a un mejor estado psicosocial.

El bienestar psicosocial está constituido por una diversidad de dimensiones y depende tanto de las características individuales como del contexto en el que se desenvuelve el estudiante. La promoción de un ambiente seguro, colaborativo y que ofrezca apoyo es fundamental para el desarrollo óptimo del bienestar psicosocial, lo cual tiene implicaciones importantes para la salud mental y el funcionamiento general de los individuos, siendo eso el estudio de los factores psicosociales en el contexto escolar se refiere no solo a la satisfacción emocional y social que experimenta los estudiantes dentro del ambiente académico, sino también la salud mental y los comportamientos de los estudiantes.

Dentro de las condiciones para el sano desarrollo psicosocial se hace referencia constante al tema de un ambiente escolar positivo, que aporta por medio de sus miembros, tanto alumnado como el personal docente, la percepción de seguridad escolar y sentido de pertenencia que juegan un rol importante en el desarrollo de un ambiente escolar positivo. Siendo este el que tiene una relación importante en el aumento de comportamiento que promueve una sana convivencia y una reducción de problemas de salud mental y conductas de riesgos escolares propiciando un ambiente escolar positivo, observándose desde la ejecución de la normativa de la institución educativa de manera clara, justa y consistentes y la existencia de mecanismos de apoyo, lo cual contribuye a una percepción de seguridad en el ámbito escolar. Este tipo de ambientes fomenta la conexión del alumnado hacia un sentido de pertenencia en la identidad escolar (Aldridge & McChesney, 2018).

Otro factor importante a considerar es la percepción que tiene el mismo estudiante con respecto al apoyo social y la autosuficiencia general que se relaciona en el aspecto de bienestar emocional, ya que representa la creencia en sus propias capacidades para enfrentar desafíos y se asocia positivamente con la sensación de la felicidad en el contexto escolar. Sin embargo, este fenómeno no es un aspecto unilateral de autopercepción del estudiante, sino una dinámica constante que involucra al personal docente y a sus iguales con los que tiene una relación más directa, con la disminución de síntomas psicosomáticos a partir del estrés académico que determina el concepto subjetivo de bienestar para el mismo alumno (Natvig et al., 2003a)

El estrés escolar, en cambio, es un factor que se asocia negativamente con la felicidad y el bienestar de los estudiantes. La presencia de un ambiente hostil promueve el aumento constante de estrés en el ambiente escolar disminuyendo significativamente el bienestar emocional. Lo que distintos autores sugieren es la importancia de un entorno inclusivo y libre de acoso. Un ambiente inclusivo, que promueve el respeto por la diversidad y actitudes positivas hacia las diferencias individuales, también contribuye al bienestar psicosocial, ya que permite a los estudiantes lograr dentro de su formación profesional el sano desarrollo de la personalidad (Aldridge & McChesney, 2018).

Estrés académico y clima institucional

Uno de los objetivos de la formación de los futuros docentes se relacionan con el desarrollo de habilidades para la solución de problemas en el aula que se presentan de forma emergente, en lo cual, tradicionalmente se ha normalizado la presencia de estrés académico dentro de la actividad de la docencia junto con el aumento de actividades académicas, además de comportamientos de hostigamiento y cinismo durante la estancia en las escuelas normales ya que son normalizados como parte del constructo de actitudes y aptitudes que debe de contar el personal docente. Sin embargo, la afectación del estado de salud mental influye constante-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

mente en el desempeño, el compromiso y la percepción negativa que tiene el futuro docente (Ho et al., 2024).

Esto hace entender que es de vital importancia el reforzar una educación socioemocional consciente del autocuidado del mismo estudiante, resaltando distintas dimensiones como la autocompasión, los recursos o habilidades psicológicos para el afrontamiento, y el apoyo social, en impactan como un factor protector que permita a los estudiantes manejar mejor las situaciones de retos académicos y adoptar metas adaptativas y de autoeficacia lo cual se destacaría como el predictor de bienestar, reduciendo el estrés y promoviendo el bienestar integral en el estudiante (Poots & Cassidy, 2020).

A si se considera que un equilibrio entre la vida escolar y el tiempo de ocio o recreación en el alumnado es importante, ya que señala que el conflicto que tienen ambas partes se puede reducir., siendo que el ocio un elemento crucial para el desarrollo del individuo y la satisfacción; sin embargo, las demandas académicas excesivas interfieren con este tiempo, generando un aumento en el estrés y por ende la disminución del bienestar psicológico (Pluut et al., 2015).

Otra dimensión de importancia es la percepción de felicidad en la formación profesional del estudiante, resaltando la autosuficiencia y el contar con redes de apoyo social en las distintas instancias de la comunidad escolar, haciendo parte de la labor del docente el contemplar una relación cercana con el alumnado ya que a ella se asocia la percepción positiva, mientras disminuye el malestar emocional académico. Esto se relaciona los aspectos interpersonales y experiencias significativas en la escuela que son esenciales para el bienestar estudiantil, y enfatizan la importancia de estrategias de promoción de la salud que mejoren las relaciones sociales y reduzcan el estrés en el contexto escolar (Natvig et al., 2003b)

Autopercepción de la imagen profesional y bienestar psicosocial

Un constructo de la autopercepción de la imagen profesional demuestra la confianza y compromiso que tiene el estudiante con su formación., el bienestar psicosocial positivo tiende a fortalecer esta percepción, promoviendo la seguridad y satisfacción.

La autopercepción es un proceso en constructo constante por distintas condiciones, que implica la percepción del prestigio y valor agregado de la propia ocupación, lo cual tanto en factores intrapersonales como ambientales (Abrassart & Wolter, 2020). Este concepto se define a partir de la percepción del valor social de una profesión, moldeada por los requisitos educativos y el contenido de las competencias de la misma profesión de manera que las habilidades más complejas en su formación tienden a reflejar a la carrera como de mayores prestigio, mientras que las que implican rutinas repetitivas o de menor autonomía son percibidas como menos prestigiosas.

Una de las condiciones relevantes de la autopercepción profesional se relaciona fuertemente con el bienestar psicosocial, en el cual es equivalente al valor que determina el individuo a su propia formación profesional y su visión de sí mismo en el campo profesional. Siendo así, una percepción positiva está relacionada con una autoestima sólida y una confianza en las capacidades personales. Una persona con una visión psicosocial positiva fomenta una visión favorable y segura de sus competencias profesionales y el prestigio percibido (Abrassart & Wolter, 2020).

Por otro lado, la identidad vocacional se relaciona con la formación de un sentido de pertenencia en el constructo ocupacional o profesional, siendo que implica la consolidación de una autoimagen profesional a través de la exploración activa a lo largo de la formación profesional. Factores como los rasgos de la personalidad, las relaciones interpersonales, el contexto social entre otros aspectos influyen en el desarrollo de la identidad. Social en el ambiente escolar influye en la exploración y el compromiso, aspectos importantes para una autopercepción profesional positiva (Hirschi, 2011).

De la misma manera, las relaciones interpersonales entre estudiantes y el personal docente tiene una influencia significativa en la formación de la imagen profesional. Las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento social, su capacidad de liderazgo, empatía en el trato y habilidades para el trabajo colaborativo, aporta en el constructo de un ambiente de aprendizaje positivo y seguro, lo cual favorece el bienestar socioemocional, reforzando una autopercepción profesional positiva donde el estudiante se siente valorado y respetado (Van Petegem et al., 2007).

El bienestar psicosocial y la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante

Siendo la motivación el proceso psicológico básico que estimula al individuo en realizar una conducta en escenarios específicos, tal como el aprendizaje en lo cual va desde una respuesta de los neurotransmisores durante la sinapsis como el constructor de un sistema de creencias que conlleva el estudiante con respecto a su percepción a su formación profesional influyendo significativamente en el rendimiento académico, la persistencia y el bienestar en general. Destacando la importancia de fomentar una motivación autónoma que impacte positivamente en la formación del normalista.

La motivación intrínseca surge a partir del interés personal y la satisfacción en la superación de retos académicos y en la adquisición de nuevas habilidades, además de la de regular de la capacidad que tiene en el contexto profesional. La valoración de la motivación intrínseca ha demostrado una relación directa con el bienestar psicosocial por otra parte la motivación extrínseca siendo por su naturaleza controlada por estímulos externos resulta

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

menos adaptativa y a menudo, perjudicial para el estudiante en educación superior (Howard et al., 2021).

Uno de los enfoques para el estudio de la motivación es la teórica de la autodeterminación, en donde se establece que la autoestima se determina ante la satisfacción de tres dimensiones psicológicas básicas tales como: la autonomía, la competencia y la relación, que por medio de ellas, se desarrolla una motivación saludable y sostenibles. En el aspecto de la autonomía por ejemplo, en el aprendizaje, cuando el estudiante tiene el apoyo del docente experimenta un mayor compromiso con el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020). A pesar de que la autonomía sea un factor más intrínseco que extrínsecos el uso de recompensas y elogios también tiene una relación significativa en el estudiante (Bear et al., 2017) aunque la práctica excesiva de dicha estrategia puede socavar la autorregulación y el compromiso del estudiante.

Cabe destacar que es de relevancia el identificar los distintos factores de riesgo en el aspecto de motivación en el estudiante tal como lo pudieran ser los comportamientos punitivos, responsabilidades académicas excesivas y repetitivas, el exceso de control en la realización de las tareas y la amotivación que se considera como un estado en el que el estudiante carece de interés y sentido de su formación académica que tienen consecuencias negativas en el rendimiento académicos y bienestar psicosocial impactando en el escaso sentido de competencia. (Howard et al., 2021; Ryan & Deci, 2020)

Metodología

El presente estudio se realizó bajo una metodología de investigación cuantitativa, transversal y descriptiva. La población seleccionada fueron estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar y de la Licenciatura en educación primaria de los semestres primeros, terceros y quintos semestres, con una población de N= 194 en lo cual se utilizó un muestreo aleatorio simple (n = Z2 * (p) * (1-p) / c2.) con un nivel de confianza de 95%, con un margen de error de 5% con el número de la población N, y se determinó una muestra n=131 y seleccionado de forma aleatoria simple con base a un sorteo de la lista de asistencia vigente.

La presente investigación se realizó por medio de una encuesta en escala Likert construida con un total de 50 reactivos divididos en cinco dimensiones que son: 1. Dimensión académica (DA) que evaluó los factores relacionados con el entorno académico, como la carga de trabajo, la dificultad del contenido, la evaluación y el apoyo de los profesores, que afectan el bienestar de los normalistas. También mide el nivel de satisfacción con el programa de formación y la percepción de éxito académico. 2. Dimensión emocional (DE) que examinó el estado emocional de los normalistas, incluyendo niveles de estrés, ansiedad, agotamiento, y cómo manejan las presiones académicas y personales, también midió la resiliencia

emocional, el afrontamiento del estrés y el bienestar emocional general. 3. Dimensión social (DS) que identificó las percepciones de apoyo social de los compañeros, la familia y las redes externas mediante frecuencias, medias y desviaciones estándar. 4. Dimensión institucional (DI) analizó la percepción de los recursos y el apoyo ofrecidos por la institución educativa, como programas de bienestar, asesoría psicológica, y el ambiente institucional en general. También mide cómo estas condiciones afectan el bienestar y rendimiento de los estudiantes y 5. Dimensión vocacional (DV) evaluó la motivación intrínseca de los estudiantes hacia la carrera docente, su sentido de vocación y satisfacción con la elección profesional mide la percepción de cumplimiento personal a través de la profesión y la alineación entre sus expectativas y la realidad de la formación. El presente instrumento fue validado por la prueba alfa de Cronbach en una población de 30 estudiantes de semestres avanzados en lo cual se obtuvo la puntuación de 0.927 en lo cual indica que es un instrumento confiable.

El instrumento utilizado para el presente estudio se aplicó de forma remota por medio del formulario Google a la muestra seleccionada, teniendo en cuenta que el presente estudio se considera de nivel de riesgo nulo, en lo cual solamente se le pidió el consentimiento informado previamente a la aplicación del instrumento.

Por medio del programa SPSS en su versión 26 se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo identificando la medida de tendencia central de las cinco dimensiones mencionadas, para que posteriormente se correlaciona cada una de ellas con la dimensión emocional (DE) por medio de la prueba chi cuadrada de Pearson para determinar la relación y significancia (alfa) con el criterio de p=> 0,05.

Resultados

Descripción de las dimensiones

En el presente estudio se analizaron los aspectos académicos, emocional, social, institucional y vocacional en una muestra de 131 participantes, en lo cual, el análisis descriptivo de cada dimensión indica la tendencia en su promedios, medianas, modas y rangos.

Dimensión académica (DA)

La puntuación de la media fue de 34.48, con una mediana de 34 y una moda de 33, con una distribución centrada y una dispersión moderada entre 25 y 44 puntos, lo cual indica un nivel de compromiso académico estable.

Dimensión emocional (DE)

De las cinco dimensiones tuvo la media más baja la cual fue de 29.52, con una mediana de 29 y moda de 29, reflejando una diferencia significativa con algunos participantes en el estado

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

emocional debido a la variante amplio en el rango de 15 a 43, y demuestra una insatisfacción en el aspecto de bienestar emocional en comparación con las otras áreas.

Dimensión social (DS)

Con una media de 34.87, mediana de 35 y una moda de 32, refleja un compromiso académico en nivel medio en satisfacción con su contexto social, con una variabilidad moderada.

Dimensión institucional (DI)

Se obtuvo una media de 35.92, mediana de 36 y moda de 32, lo cual refleja una percepción positiva hacia el entorno institucional. Aunque con una puntuación de rango de 18 a 49 lo que podría reflejar experiencias individuales muy diversas respecto a los recursos y apoyos de parte de la institución.

Dimensión institucional (DI)

Se obtuvo una media de 35.92, mediana de 36, y moda de 32. Lo que refleja una visión favorable de la institución educativa, que al igual que la dimensión institucional con un rango de 18 a 49 refleja una experiencia individual muy diversa.

Dimensión vocacional (DV)

Con la puntuación de la media más alta 28.57, mediana de 39, una moda de 35, y un rango de 19 y 49 refleja una orientación vocacional fuerte con niveles de certeza con respecto a los objetivos de la carrera.

Siendo que la dimensión vocacional sobresale con la mayor importancia en la puntuación para los participantes, destacando el interés, compromiso y motivación que tienen los participantes en el desarrollo profesional. Sin embargo, con una puntuación media en dimensión más baja de las cinco áreas, interpreta un alto enfoque en el desarrollo vocacional y profesional, de manera que se requiere de una intervención en el aspecto del bienestar

emocional.

Tabla. 25.1

Medida de tendencia central de las dimensiones académica, emocional, social, institucional, y vocacional

	Dimensión académica	Dimensión emocional	Dimensión social	Dimensión institucional	Dimensión vocacional
N	131	131	131	131	131
	0	0	0	0	0
Media	34.48	29.52	34.87	35.92	38.57
Mediana	34.00	29.00	35.00	36.00	39.00
Moda	33	28	32	32	35a
Rango Mínimo	25	15	23	18	19
Rango máximo	44	43	47	49	49

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la relación de los factores psicosociales y el bienestar emocional

Por medio de los cruces de las dimensiones con la dimensión emocional (DE) se analizó la relación que tienen los factores psicosociales y el bienestar emocional, en lo cual, de las 4 dimensiones analizadas, tres de ellas obtuvieron una relación estadísticamente significativa: la dimensión académica (DA) con un valor p=0.000, la dimensión social (DS), p=0.000, la dimensión institucional (DI) p=0.002, mientras que la dimensión vocacional obtuvo una puntuación p=0.787 lo cual indica que no cuenta con una relación estadística significativa.

Tabla 25.2

Resultados de la prueba chi cuadrada de Pearson de las dimensiones académica, social, institucional y vocacional con la dimensión emocional en una muestra de 131

	Valor	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square dimensión académica y dimensión emocional	596.566a	456	0.000
Pearson Chi-Square dimensión social y dimensión emocional	596.566a	456	0.000
Pearson Chi-Square dimensión institucional y dimensión emocional	624.410a	528	0.002
Pearson Chi-Square dimensión institucional y dimensión vocacional	642.532[a]	672	0.787
N of valid Cases	131		

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Discusión

El presente estudio aborda las distintas dimensiones que influyen en el aspecto del bienestar psicosocial en los estudiantes normalistas, siendo así la dimensión emocional el área de debilidad para los estudiantes, mientras las otras dimensiones demuestran una percepción positiva.

Unos de los aspectos importantes dentro del ambiente escolar positivo es el contar con redes de apoyo y una percepción de seguridad para el desarrollo del bienestar psicosocial de los estudiantes en lo cual coincide con el estudio de Aldridge y McChesney (2018) en donde se propone sobre el tema de la seguridad percibida y el sentido de pertenencia en el clima escolar. Resaltando que en un entorno escolar inclusivo y libre de acoso tiende a reducir significativamente los problemas de salud mental y a su vez fomenta una convivencia sana, lo que coincide con los hallazgos de la dimensión institucional del presente estudio, siendo de ella una percepción favorable hacia la institución ya que la refleja como un espacio de apoyo y colaboración.

En el estudio realizado por Natvig et al. (2003ª) se asocia el estrés escolar con un menor bienestar emocional:los datos del presente estudio presenta que la dimensión emocional obtuvo una puntuación debajo de la media, lo que refleja un alto nivel de estrés entre la comunidad normalistas, Sin embargo se requiere además, de un ambiente social inclusivo, además de reforzar las redes de apoyo emocional por medio de programas de psicoeducación y apoyo de orientación psicológica que tenga un impacto positivo en la reducción del estrés como lo menciona Fan et al. (2019).

En el presente estudio se resalta la importancia de la motivación del estudiante normalistas tanto de forma intrínseca como extrínseca como una parte del bienestar del estudiante normalistas, siendo de ella un resultado de la superación de los logros académicos en donde se refleja la autodeterminación como lo mención Ryan y Deci (2020). , competencia sana y la relación son dimensiones que fomentan una motivación intrínseca y un sentido de compromiso saludable, ambos factores son esenciales para la formación de futuros docentes. Según Howard et al. (2021), la motivación intrínseca tiene una aportación al bienestar psicosocial, mientras la extrínseca puede ser menos adaptativa, que concuerda con los hallazgos del presente estudio.

El presente estudio también hace énfasis de la relevancia que tiene las distintas estrategias de afrontamiento ante los factores de riesgos que en este caso se refiere al estrés aca-

démico y las redes de apoyo, teniendo en cuenta que los estudiantes normalistas que cuentan con estos tienen un nivel de bienestar superior, en concuerdo con el estudio de Poots y Cassidy (2020). Un equilibrio entre las capacidades de afrontamiento y responsabilidades académicas tienen menor incidencia de estrés y mayor satisfacción académicas.

Conclusión

Se concluye que el presente estudio coincide con los principales hallazgos que tiene las referencias teóricas, resaltando la importancia de un ambiente institucional de apoyo e inclusión, la colaboración y la percepción de un ambiente escolar seguro, a su vez con un nivel de retos académicos aceptable que tienen mayor favor en el desarrollo de la autonomía y un ambiente de colaboración el cual promueva una motivación intrínseca en el alumnado, siendo la recomendación en enfocar el esfuerzo institucional y la atención en el aspecto emocional del alumnado por medio de estrategias psicoeducativa y el seguimiento oportuno por las distintas áreas de atención al alumnado.

Referencias

Abrassart, A., & Wolter, S. C. (2020). Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. Journal of European Social Policy, 30(2), 225–240. https://doi.org/10.1177/0958928719855298

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. International Journal of Educational Research, 88, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S., & Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. Teaching and Teacher Education, 65, 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.001

Fan, J. K., Mustard, C., & Smith, P. M. (2019). Psychosocial Work Conditions and Mental Health: Examining Differences Across Mental Illness and Well-Being Outcomes. Annals of Work Exposures and Health, 63(5), 546–559. https://doi.org/10.1093/annweh/wxz028

Hirschi, A. (2011). Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. Applied Psychology, 60(4), 622–644. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x

Ho, K. W., Castañeda Muñoz, C., & Flores Jiménez, M. G. (2024). Capítulo 17. Explorando el burnout académico en la comunidad Normalista. In RELEN. Educación Normal

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en Latinoamérica. 2023 (pp. 221–233). iQuatro Editores. https://doi.org/10.46990/iQuatro.2024.08.5.17

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Husain, W. (2022). Components of psychosocial health. Health Education, 122(4), 387–401. https://doi.org/10.1108/HE-05-2021-0084

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003a). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. International Journal of Nursing Practice, 9(3), 166–175. https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003b). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. International Journal of Nursing Practice, 9(3), 166–175. https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x

Pluut, H., Curşeu, P. L., & Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. Learning and Individual Differences, 37, 262–268. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.018

Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. International Journal of Educational Research, 99, 101506. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506

Ro, E., & Clark, L. A. (2009). Psychosocial functioning in the context of diagnosis: Assessment and theoretical issues. Psychological Assessment, 21(3), 313–324. https://doi.org/10.1037/a0016611

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student Perception As Moderator For Student Wellbeing. Social Indicators Research, 83(3), 447–463. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5

Capítulo 26. La evaluación institucional: un medio para la mejora de la práctica docente

Nancy Castro Fragoso
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Cosme Esparza Flores

Escuela Normal de Ecatepec

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.26

Resumen

La educación normal en el Estado de México, como instituciones de educación superior, ha elevado la calidad en la educación básica. ¿La evaluación institucional en las áreas académicas y administrativas será un medio para la mejora de la práctica educativa? El objetivo es valorar cómo la evaluación institucional favorece los procesos de aprendizaje. La metodología fue de corte mixto, los resultados se han visibilizado al operar los sistemas de evaluación (SGS, CIEES y SEAES) donde se mejoró la práctica docente, se favoreció el perfil de egreso y se generó una cultura de la evaluación.

Palabras clave

Evaluación institucional, práctica educativa

Introducción

La educación es el eje rector para el desarrollo de una sociedad y una economía fundada en el conocimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), la educación debe consolidarse como el medio impulsor del desarrollo social y económico de un país, bajo la premisa de que las instituciones educativas estén en condiciones de promover una formación de calidad y pertinente. Sin embargo, la calidad es uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos a nivel internacional.

En el Estado de México, con el establecimiento de las instituciones normalistas en el ámbito de la educación superior (IES) tienen como obligación, hacer cumplir las funciones sustantivas al desarrollar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura.

La presente investigación centra su atención en la Escuela Normal de Ecatepec. Se plantea como problemática evaluar la funcionalidad institucional para la mejora de la práctica docente, a partir de la perspectiva de la comunidad, con el fin de identificar la pertinencia de los procesos sustantivos y adjetivos ante las evaluaciones externas e internas y el aprovechamiento escolar. Es indispensable analizar las condiciones institucionales, culturales, sociales y financieras, así como los recursos humanos, donde los actores académicos (directivos, docentes y estudiantes) sean quienes generen e implementen propuestas de cambio, que vean a la evaluación como un medio para la mejora y la transformación de la propia práctica educativa. Por lo anterior, la presente investigación se torna importante al concebir a la evaluación como una herramienta de valoración sistemática con los procesos de (SGS, CIEES y recientemente SEAES) para el ámbito educativo, al diagnosticar los problemas en la docencia, con el objetivo de valorar y buscar alternativas de mejora, y establecer la distancia entre los logros, resultados, aspiraciones, objetivos y metas que la propia institución educativa tiene proyectados desde el ámbito del sistema en su conjunto, la mejora de la práctica docente y el logro de aprendizajes de los estudiantes. Por ello, se requieren procesos reflexivos, alimentados por información cuantitativa y cualitativa, que contribuyan a dar sentido y orientación colectiva a las decisiones que se tomen, generando así una cultura de la evaluación.

Revisión de la Literatura

La práctica educativa y la evaluación institucional.

En México, las escuelas normales se han consolidado como las principales instituciones de formación inicial docente. A partir de la reforma educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el año 1984, hizo obligatorio el nivel de bachillerato para el ingreso a las escuelas normales elevó el nivel de estudios al grado de licenciatura, transformándose

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en instituciones de educación superior. La reciente incorporación a la Subsecretaría de Educación Superior resultó una medida insuficiente para integrarlas de manera efectiva en el sistema de educación superior, ya que, para que el cambio al sistema normalista mexicano se convierta y desempeñe las funciones de una institución de educación superior (IES) debe ser radical y exige impulsar la enseñanza de excelencia, fomentar y desarrollar la investigación, el posgrado y la difusión de la cultura (Casillas & López, 2006). Algo que aún está lejos de ser una realidad en muchas escuelas normales, ya que una de las problemáticas más importantes es que no se tiene una autonomía curricular.

Para Casillas y López (2006), mencionan que el sistema normalista debe mantener el objetivo de formar docentes; lo que es oportuno modificar es su organización, las dinámicas académicas al interior de la institución, cumplir con las características esenciales de colegialidad, la transformación de su forma de gestión, la vinculación con otras IES de manera recurrente no solo estatales, sino nacionales e internacionales. Estas características son una prioridad para considerarse como una institución de educación superior y que sin duda repercute en la formación docente.

La complejidad de los retos y la educación que demanda el formar docentes, se han distanciado en gran medida de los valores y objetivos que dieron origen a las escuelas normales en nuestro país, por lo que no es pertinente percibirlas como en sus inicios, pues las instituciones normalistas están supeditadas a mantener altos índices de calidad educativa, dado que simbolizan un factor determinante para el sistema de educación básica. Lo anterior será posible, como lo establece la Ley General de Educación Superior (LGES. 2021), que la escuela normal fomente y desarrolle de forma efectiva las funciones sustantivas de una IES, tendrá la capacidad de contribuir y satisfacer las necesidades de desarrollo científico, tecnológico, cultural, económico, social y humano, así como promover innovaciones y la capacidad de ajustarse a los cambios del contexto sociocultural al que pertenecen, todo ello, con la finalidad de cumplir el objetivo esencial de una escuela normal: formar a los futuros docentes de educación básica del Estado de México y del país.

La participación de todos asegurará que el proceso de evaluación sea integral, transparente e inclusivo, buscando siempre que la evaluación sea un elemento que contribuya a una mayor eficiencia en la utilización del tiempo de los actores y de los recursos institucionales para lograr su fin: el mayor aprendizaje de las y los estudiantes, la mejora de sus trayectorias a lo largo del currículum y el fortalecimiento del trabajo docente.

Al realizar evaluaciones periódicas sobre el aprovechamiento escolar, las evaluaciones que realizan los tutores de educación básica, directivos o supervisores, así como las evaluacio-

nes internas o externas, como lo son las auditorías del SGC (Sistema de Gestión de Calidad) bajo la Norma ISO 9001:2015, la acreditación ante los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) con la GAPES 2018 y recientemente la 2024; las rendiciones de cuentas que se presentan por departamento o área al finalizar cada semestre, pueden garantizar una resignificación en la propia práctica institucional, con la cual, se estaría en una constante transformación para la mejora.

De acuerdo a los Planes y Programas de Estudio (2022), entre los proyectos sustantivos que hoy cobran especial relevancia y que se abordan como prioritarios para una evaluación a fondo, se encuentran la tutoría, asesoría, la inmersión a las prácticas educativas, los cuales apoyan y atienden las necesidades de formación inicial en el trayecto académico de nuestros estudiantes. De la misma forma, se considera sustancial el seguimiento de egresados para fortalecer y elevar la calidad de los programas educativos que se ofrecen en la escuela; la producción académica como esencia de la investigación en la generación y aplicación de conocimiento, el uso de las TIC con miradas prospectivas que impulsen y fortalezcan nuestras competencias pedagógicas para su uso, las certificaciones de una segunda lengua, inglés y francés, así como impulsar la movilidad académica internacional y nacional, con el propósito de promover la formación inicial y continua que impacte en los resultados educativos de nuestros estudiantes.

Mejorar en estos rubros exige contraer un compromiso con la implementación de los objetivos estratégicos, los cuales se rescatan del PDI (Plan de Desarrollo Institucional) de la propia Escuela Normal de Ecatepec, decir, para que los objetivos y las políticas impacten en el desarrollo de las actividades sustantivas es necesario establecer rutas claras y estrategias de ejecución en congruencia con las características y necesidades locales, estatales, nacionales e internacionales; diseñarlas en colectivo generando sinergia institucional, definiendo una ruta donde se establece quién hace qué, con qué recursos, en qué tiempo y cómo valorar el impacto.

La comunidad de la Escuela Normal de Ecatepec reconoce que los objetivos se lograrán con base en el diseño de una estrategia real, que guíe las acciones que resulten de los procesos idóneos de formación profesional, pero, ¿estarán dispuestos los directivos y docentes a dar ese cambio en sus procesos académicos y administrativos?, ¿El compromiso profesional y la responsabilidad social, serán suficientes elementos para lograr un cambio en la mejora de los procesos educativos, la enseñanza y el aprendizaje? ¿Realmente la comunidad educativa se siente identificada y con una identidad sólida, para aceptar cambios y mejoras en los resultados negativos que se emiten tras una valoración? ¿Podremos transformar nuestra escuela, si modificamos nuestros estilos de evaluación desde la propia práctica educativa?

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La evaluación que va dirigida hacia la propia práctica educativa, permitirá promover el aprendizaje, fomentando la experimentación y la innovación, favoreciendo así una práctica formativa con sentido y pertinencia, conocer el status de nuestros alumnos en su aprovechamiento escolar, tanto dentro de la escuela como en sus escuelas de práctica, la evaluación que los tutores, directivos realizan tras el término de la propia práctica, va a favorecer indudablemente a mejorar el desempeño profesional, a identificar esas áreas de oportunidad que impactan directamente en la formación docente, a saber adaptarse a las circunstancias cambiantes, a responsabilizarse del cumplimiento de las metas, objetivos y políticas establecidos por la propia escuela.

La práctica educativa, como lo establece Valladares y Olive (2015), es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio, pues es común escuchar que a pesar de los cursos de capacitación que toman los docentes con mucha frecuencia su práctica se mantiene inalterada. Hay voces aún más pesimistas que como ya se ha mencionado, se resisten al cambio. Posiblemente la dificultad de transformar las prácticas educativas tenga que ver, en parte, con una mala comprensión de las mismas y, por lo tanto, con maneras inapropiadas de buscar su transformación y así mejorar la evaluación institucional.

La evaluación ejerce muchas funcionalidades y sirve a diversos fines, no sólo para el individuo evaluado, sino además para el evaluador, la propia institución educativa, la sociedad. La necesidad de evaluar no nace en enseñanza como un requerimiento pedagógico sino de un imperativo institucional: se evalúa por la funcionalidad social que está llamada a llevar a cabo. En otras palabras, se avalúa a través de una labor históricamente asignada a la escuela y en ella a los maestros, en un entorno dado con valores sociales específicos, por determinadas personas y con unos aparatos que no son neutrales. En este sentido la práctica de evaluar crea un currículo oculto, y como tal los maestros tienen que plantearse la doble visión de qué evaluar y cómo hacerlo, tanto a partir del punto de vista pedagógico como desde las funcionalidades que cumplen la evaluación que hacen.

Metodología

La presente investigación fue de corte cualitativo, donde para Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2010), mencionan que el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de

interpretación, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Se expone a la evaluación institucional y la implicación de la práctica educativa como medio para la transformación de la realidad educativa y elevar los estándares educativos de los estudiantes normalistas y con ello generar una cultura de la evaluación. La Escuela Normal de Ecatepec oferta tres Licenciaturas, en Educación Física, Educación Primaria e Inclusión Educativa.

Para esta investigación se aplicaron una serie de entrevistas de manera directa, así como formularios que nos brindaron la oportunidad de visualizar y comprender la importancia de una cultura de evaluación continua. Durante la fase de acopio de información, se dio el periodo de indagación con la realización de entrevistas semiestructuradas, en un primer momento a los directivos de la institución, para conocer el estatus de la misma, y en un segundo momento a los docentes que imparten curso y a los responsables de cada una de las áreas sustantivas y adjetivas, que son quienes directamente operan los programas y proyectos que se trabajan continuamente en la escuela, finalmente en un tercer momento, con los alumnos de las diferentes licenciaturas con las que se cuenta, con la finalidad de obtener información precisa e identificar algunas categorías para su análisis, utilizando los sistemas de evaluación del (SGC, CIEES SEAES) de manera objetiva se identificaron fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, se hizo la triangulación de la información también con los estudiantes de toda la comunidad, vislumbrando así, una oportunidad para que los actores del propio sistema puedan vincularse hacia una cultura de la evaluación continua y sistemática con indicadores precisos; el compromiso de pertenecer a una institución formadora de docentes como IES, tiene la misión de ser una de las mejores escuelas normales del país.

Resultados

Entrevista a los directivos

Los directivos de la institución mencionan que la docencia en una de las funciones sustantivas de la escuela normal de Ecatepec y en general de las IES para rescatar una evaluación institucional de manera objetiva, en ese sentido es prioritario fortalecer y consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen que los estudiantes logren el perfil de egreso establecido para cada programa educativo que se imparte en la institución.

En la realización de las entrevistas, resultó muy común, que los directivos expresen que la docencia está padeciendo una grave crisis, y a pesar de que es evaluada por diversas instancias (CIEES, SGC) se demuestra que un papel muchas veces no refleja lo que en realidad se vive día a día, aquí algunas respuestas que dieron los entrevistados:

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

- Las evaluaciones a las que nos hemos sometido, desafortunadamente solo son para simular lo que se están haciendo, solo se da el dato, la evidencia, porque de fondo hace falta dominar aspectos claves del área, y no se hace evidente el impacto en la formación inicial del docente.

- Considero que la evaluación institucional la hemos de realizar de manera sistemática, en todos los órdenes, antes durante y después de cada proceso y al final hacer la rendición de cuentas, pero esto muchas veces no se logra.

- Un directivo menciona que, para la evaluación externa, un procedimiento sustancial de acompañamiento es la tutoría y no se lleva acabo, debido a que no hay docentes con horas asignadas y la institución para la evaluación institucional, no se cuenta con el tiempo ni los espacios para esta función, en ese sentido, un docente responde, yo como tutor considero necesario realizar una inducción y capacitación para ser tutor, porque no tengo criterios claros.

- En toda evaluación se da el dato, pero no se profundiza en el análisis del dato, no se visibilizan las categorías, las observables, sólo es un indicador, un dato frío.

Entrevista a docentes

- Un docente menciona, nuestras multiplicidades de funciones han provocado que la docencia no se dé al 100%, hay veces que, por cumplir con trabajo administrativo, descuidamos el trabajo con los alumnos en las clases.

- Nos mencionan de una acreditación pendiente con los CIEES, dicen que, por no organizar el trabajo, llevamos más de 13 años sin ser evaluados en la normal de Ecatepec, pero yo soy nuevo y al tener un departamento debo ahora rastrear las evidencias de 5 años atrás, cuando me dieron la responsabilidad de este departamento, no me hicieron la entrega-recepción, ahora tengo que ver de dónde rescato esas evidencias, no sé nada del proceso y quieren que lo haga, no es justo, si ya pasaron por esta área cuatro docentes y no hicieron nada, ello da cuenta de una mala organización institucional.

- La docencia que lleva a cabo el proceso de docencia por el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) en la entrevista que se le hizo de ¿cómo evaluar la práctica docente? menciona que la docencia es el eje principal de toda institución y es a través de ella que se valora a una institución, aquí en la institución la evaluación se hace al observar la intervención del docente en el aula, la valoración de los estudiantes y la autoevaluación del docente estos tres indicadores reflejan la aplicación del plan y programas de estudio para el logro del perfil de egreso de cada Licenciatura.

- Un dueño de proceso, menciona cuando nos piden rescatar evidencias como insumos de nuestro trabajo para una evaluación con sustento objetivo, la buscamos para cumplir, pero no da cuenta del impacto o la verdadera función.

- Una docente menciona evaluación externa, ya sea del SGC o de CIEES, implica mucho nerviosismo y estrés, seguramente no todos los compañeros maestros piensan igual, pero a lo que a mí respecta me siento con el compromiso y la responsabilidad de hacer bien las cosas. Hecho que me hace reflexionar que se requiere generar una cultura de la evaluación.

- Yo no estoy implicada en ningún proceso ni procedimiento a evaluar, ni que significa para ellos, los veo preocupados, pero no entiendo, yo sólo doy mi clase y me retiro, por ello considero que se deben de buscar canales para la comunicación, para que toda la comunidad educativa de la institución.

- Estoy consciente que la evaluación es un medio indispensable para la mejora de la práctica docente, porque solo así se ve el avance y los aprendizajes de los estudiantes y a su vez a nosotros como docentes nos invita a reflexionar.

- En la pregunta ¿qué les hace falta o requieren para tener una práctica docente idónea? el 90% de los docentes que imparten curso mencionan que las condiciones y los recursos materiales, que la conectividad a veces es insuficiente, y eso hace que la intervención no sea activa e innovadora, las instalaciones requiere mantenimiento, con estas respuestas se hace evidente que se requiere una planeación, seguimiento y evaluación en todas las áreas y procesos que se realizan en la institución para tomar decisiones para la mejora.

- Algunos docentes mencionan que es importante tener un buen liderazgo para que una institución funcione correctamente, y no solo de parte del director, sino también de los subdirectores y los docentes como una comunidad educativa.

Los estudiantes

Antes de finalizar el semestre se hace la aplicación de un formulario a los docentes en formación donde hacen la evaluación a la práctica que desempeñan los docentes, así como a las dimensiones de la gestión educativa como aspectos importantes para generar una práctica efectiva, evaluando así el desempeño del docente y en general la organización institucional.

Hay coincidencias en relación a la evaluación, responden lo siguiente:

- Un problema que tienen nuestros docentes formadores, es el uso de estrategias e instrumentos que utilizaran para la evaluación, a veces no son claros.

- Mencionan que es importante que los docentes establezcan los criterios de manera oportuna al inicio de cada semestre para que sepan que van a evaluar.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

- Siempre se suscitan problemas y desacuerdos al final del semestre con algunos docentes y esto se debe a que los docentes a inicio del semestre no informan la manera de evaluar o en ocasiones no respetan lo establecido en la planificación todo ello ha generado que no se confíe en la forma de valorar los aprendizajes esperados para el logro del perfil de egreso, es por ello que se requiere la construcción de una cultura de la evaluación.

- Ojalá que todos los docentes tengan una misma línea de evaluación para mejorar los procesos.

Cabe mencionar, que al final dan una evaluación a la organización de la institución, donde mencionan que hace falta que tengan todos los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para su formación.

Discusión

Todos los sistemas de evaluación en las instituciones educativas tienen como fin último la mejora de la educación, que sea un insumo para mejorar los procesos sustantivos y adjetivos para el logro del perfil de egreso de sus estudiantes, al revisar los procesos y procedimientos, los objetivos de la calidad, respondan a lo que se debe alcanzar para elevar la calidad educativa de toda la comunidad educativa de la institución.

Un aspecto fundamental en educación es la docencia, tiene un extenso margen de posibilidades de transformación e innovación, al reconocer que ésta no se reduce a una aplicación de la teoría de manera prescriptiva y que pierde de vista al estudiante y el contexto en el que se desenvuelve. La relación entre teoría y práctica se identifica como un proceso de dialógico, es decir, la praxis constituye la base de la teoría y, y a la vez es dirigida por ella es una relación de mutua referencia (Gordillo,1985). Para ello, se reconoce a la docencia como parte fundamental de la evaluación institucional, evidenciando fortalezas y áreas de oportunidad en torno a procesos sustantivos orientados al desarrollo, fortalecimiento y consolidación de competencias profesionales de los estudiantes.

Es preciso reorientar los procesos de evaluación externa, en las instituciones de educación Normal (SGC, CIEES, SEAES) donde no sólo sea el cumplir, el dar el dato, sino el impacto que hay entre y para los estudiantes, cuyo fin último es la formación de docentes para la educación básica, alcanzando el perfil de egreso para un buen desempeño en su práctica docente.

Conclusiones

A manera de conclusión, la práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes. Destacando su implicación para lograr una evaluación institucional que recupere el sentido principal de las Escuelas Normales.

Los tres sistemas de evaluación educativa que se llevan en la escuela Normal (SGC, CIEES, SEASE) cumplen con los propósitos de elevar la calidad en educación normal al hacer énfasis en el logro de los aprendizajes para la formación del docente en la educación básica.

La evaluación institucional debe guiar a la transformación en beneficio de la propia comunidad educativa, el principal aporte del ejercicio de evaluación será el ejercicio reflexivo que permitirá identificar brechas y poder atenderlas de manera oportuna.

La práctica del docente es un parámetro para medir la evaluación institucional, ya que es un proceso fundamental que ayuda a las instituciones a alcanzar sus metas, objetivos, la misión y la visión, así como las políticas de la institución, identificando áreas de mejora.

Se requiere conformar una cultura de la evaluación institucional donde directivos, docentes y los diversos integrantes de la comunidad educativa estén conscientes que la evaluación es para mejorar.

En la Escuela Normal de Ecatepec como formadora de docentes su objetivo es formar los mejores docentes del país que responder a las políticas, metas y objetivos en todas sus dimensiones planteados en el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), y en sinergia con otras, así como de los costos y beneficios esperados de la misma.

Los escenarios de la educación, en particular de la escuela normal, deben generarse propuestas de atención y mejora. Quizás no sea el maestro el que solucione los conflictos, pero sí será el agente que brinde alternativas viables de solución, el compromiso es que como institución se les brinde a los docentes todos los tecnológicos, materiales y financieros para que ejerzan su función de manera eficaz ya que es una de sus demandas.

Los diferentes procesos de evaluación externa que se llevan a cabo, permitirán desarrollar una evaluación institucional con mayor sentido, enfocándose en las áreas o proyectos sustantivos para la mejora, logrando así, estímulos económicos que benefician en la movilidad académica y en la infraestructura escolar y con ello se logre favorecer a construir la cultura de la evaluación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Casanova M. A. (1998). Cap. 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. México, Biblioteca para la actualización del Maestro, SEP-Muralla.

Casillas, L. (2006). Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial". Revista de la Educación Superior. ANUIES, ISSN 0185-2760, México.

CIEES (2023). Mejor Educación Superior. Recuperado de https://www.ciees.edu.mx/

Diario Oficial de la Federación (1984). Secretaria de Educación, Poder Ejecutivo, SEGOB. Recuperado de: www.dof.gob.mx

GAPES (2018) Guía para la autoevaluación de programas de educación superior D.R. 2028. Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES)

Gordillo A. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa". Revista Española de Pedagogía, UNIR Revistas, No.167, Recuperado de https://reunir.unir.net/handle/123456789/7633

Guía de la Calidad (2017). Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad. Recuperado de: https://enpemsgc2017.wixsite.com/iso9001/guia-de-la-calidad

Hernández S., et al (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill, 4ª. Edición ISBN: 970-10-5753-8. México.

LGES (2021). Ley General de Educación Superior. Congreso de la Unión. México Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

PDI 2018-2023 (Plan de Desarrollo Institucional) de la propia escuela normal de Ecatepec.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach En J. Sikula (Ed.) Handbook of research on teacher education. (Segunda Edición) New York: McMillan.

SEP (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México.

SEP (2022). Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México.

UNESCO (1998) Informe mundial sobre la educción, 1998 Los docentes y la enseñanza en el mundo (Madrid, UNESCO/Santillana).

Valladares, L. Y Olivé L. (2015) ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. Vol. 10.

Capítulo 27. Habilidades, intereses y motivaciones hacia la investigación en estudiantes de la Licenciatura en educación primaria

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores
José Francisco Acuña Esquer
Emigdio Germán Martínez Vázquez
Julio César Pérez Mercado

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.27

Resumen

Este estudio identifica las habilidades, intereses y motivaciones hacia la investigación que posee el estudiantado de las escuelas Normales del sur de Sonora. Es de enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, de tipo no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se utilizó una encuesta tipo Likert, propuesta por RELEN aplicada de forma presencial. Los hallazgos reportan dominio de habilidades ofimáticas y tecnológicas para la investigación, así como la argumentación y planteamiento de objetivos de investigación, mostrando brechas en la generación de rutas metodológicas, uso de software y manejo de datos; así como de interés hacia la investigación.

Palabras clave

Educación normalista, formación docente, habilidades investigativas, investigación educativa

Introducción

La investigación para el desarrollo y desempeño profesional es una necesidad imperante; más aún cuando la profesión que se ejerce está relacionada con la atención de la niñez y la juventud de un pueblo. Por ello, las escuelas Normales de México (EN) han reorientado sus programas de estudio hacia la propuesta de un docente que investiga desde y para su práctica. En este sentido, se observa un viraje sustantivo hacia el despliegue de habilidades investigativas para los estudiantes normalistas.

Es importante señalar la postura de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, antes DGESPE), misma que ha puesto su empeño en promover acciones para fomentar y fortalecer las competencias investigativas de quienes cursan los distintos programas ofertados a través de las EN del país. Así, se aprecian los cambios que han experimentado dichos programas, que direccionan "lo que el profesional de la educación debe conocer, hacer y valorar referente a la investigación" (Chacón, Rodríguez y Gómez, 2024, p. 13).

En su artículo: Análisis de la formación de habilidades investigativas en Escuelas Normales de México; Chacón, Rodríguez y Gómez (2024); detallan los cambios en los programas de las escuelas formadoras de docentes. Señalan que la reforma de 2012, introduce cursos y herramientas relacionadas con la investigación educativa, promoviendo el desarrollo de habilidades investigativas desde el inicio de la formación docente.

El plan 2018, mantiene la postura del plan 2012, reafirmando la idea de que las habilidades de investigación se desarrollen de forma transversal, incluyendo en distintos cursos herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (Chacón, Rodríguez y Gómez, 2024). El plan 2022 elimina los cursos destinados hacia la investigación; en cambio, en el marco de la flexibilidad curricular, se promueve que las entidades o EN, incluyan dichos cursos (Chacón, Rodríguez y Gómez, 2024); siendo estos indispensables para el desarrollo y consolidación de las habilidades investigativas de los futuros docentes.

Para estimular la investigación entre los estudiantes normalistas, se han impulsado acciones como la participación en congresos, "por ello, en 2016 la DGESPE [DGESuM] crea el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal como un espacio para que las escuelas normales compartan lo que se está produciendo [y] para establecer redes de colaboración" (Cano, Hoyos y Cordero, 2022, p. 76).

Es importante destacar las acciones implementadas desde las esferas organizacionales de la DGESuM; así como de las distintas EN del país, en la participación activa en la investigación, dando a conocer los avances y producciones, tanto de docentes como de estudiantes; sin

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

embargo, es significativo preguntarse si las actividades y herramientas de los cursos ofrecidos al alumnado normalista, fomentan el gusto hacia esta tarea sustantiva. Por ello es imperativo cuestionarse: ¿cuáles son las habilidades, intereses y motivaciones que las y los estudiantes normalistas del sur del estado de Sonora presentan en relación hacia la investigación?

El objetivo planteado es: identificar la valoración que el estudiantado de las escuelas Normales del sur del estado de Sonora presenta sobre sus habilidades, intereses y motivaciones hacia la investigación.

Revisión de la Literatura

Durante muchos años la educación normalista en México se dedicó a instruir a los futuros docentes principalmente en la enseñanza a través de la didáctica, sin brindar la importancia que se requería a la investigación, a pesar de que en el plan de estudios de 1984 el objetivo se direccionaba al acercamiento a las ciencia de la educación; ya que se pretendía la profesionalización del docente, elevando a la educación Normal al grado académico de licenciatura, esta preparaba a los estudiantes para la investigación y experimentación con apertura a la innovación pedagógica; a través de su carga curricular se pretendía "una vinculación entre la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes" (Secretaria de Educación Pública [SEP], 1984, p. 10).

Durante los años siguientes a 1984, debido a los cambios político-sociales del país, se realizaron una serie de acuerdos y modificaciones en la organización de la educación en México, lo que llevó a una nueva reforma educativa que se consolidaría en 1997 cuyo enfoque pretendía "formar un maestro enseñante" con lo que se restituye la idea del docente ideal que debe enseñar, retomando como eje central la didáctica, como lo señalan Villegas y Sandoval (2019) si el programa de 1984 significó una ruptura con el pasado normalista, el programa 1997 retornó a los orígenes de la tradición normalista: formar docentes, no docentes investigadores (p. 3).

Años más tarde se realizó una nueva reforma al plan de estudios, la cual fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU); dicha reforma manejó tres líneas u orientaciones curriculares, la segunda de ellas centrada en el enfoque basado en competencias profesionales las cuales, según el plan de estudios establece: "expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales" (DOF, 2012, p. 10).

En dos de las competencias profesionales del plan 2012, se promovía el desarrollo de la investigación y uso de las TIC con este fin, en específico en las competencias: "Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación" expresaba el interés para que el docente en formación desarrollara un perfil investigativo y "Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje", enlazando su uso con la generación de comunidades y ambientes de aprendizaje (DOF, 2012, p. 11).

Para el año 2018, ante los cambios gubernamentales a nivel federal se lleva a cabo una nueva reforma en las licenciaturas que se imparten en las EN, en la de educación primaria prevalecen las mismas orientaciones curriculares que el plan 2012, reduciendo sus trayectos formativos a cuatro, y dentro de las competencias profesionales a desarrollar, se destaca la reorientación a que la investigación sirva como medio de mejora y fundamentación de la práctica docente, (DGESuM, 2024) que a diferencia de plan 2012 se proponía su difusión: "Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones" (DOF, 2012, p. 12); en este orden de ideas, en el citado plan 2018, no se profundiza tanto en los diferentes enfoques investigativos en sus unidades de competencia, ni en el curso correspondiente a la investigación educativa, orientándose mayormente a la sustentación teórica del actuar docente.

La habilidad es la "capacidad y disposición para algo" (Real Academia Española, s.f., definición 1); a su vez, Guevara (2000, como se citó en Delgado y Matute, 2022), menciona que las habilidades básicas son aquellas que sirven para sobrevivir al mundo cotidiano, tienen una función social y es por esto que los estudiantes las trabajan. Joan Dean (1993, como se citó en Acuña et al., 2022) establece que los docentes [estudiantes normalistas] desarrollan conocimientos, tareas y habilidades propias de su profesión, entre estas últimas cabe destacar la observación, organización y control, la comunicación y la planificación; coadyuvantes en el desarrollo de la visión investigativa.

Según argumentan Vera, et al. (2019) la investigación científica se reconoce como la forma principal que tiene la ciencia para enriquecer su acervo de conocimientos acerca de la realidad natural y social; por lo que conocer y propiciar el desarrollo de habilidades investigativas, abre la posibilidad de conjuntar el conocimiento, al tiempo que sirve como soporte de autoaprendizaje continuo.

Algunos estudios con alumnos de educación superior indican que las habilidades investigativas estudiantiles son insuficientes; sin embargo, aquellos que se integran como ayudantes en investigaciones viven realidades distintas ya que se adentran, aunque sea de forma

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

incipiente en consultas de revistas investigativas, reconocen algunos investigadores y se interesan por hacer investigación (Blanco, et al. 2014).

La motivación es denominada por distintos autores como un factor fundamental durante el ejercicio de la docencia (Gutiérrez, et al. 2020), esta se encuentra durante la formación y ejercicio docente; es un factor fundamental, indudablemente forma parte del ser humano, se va relacionando de forma directa con las expectativas que se generan cuando se crean metas y el alcance de estas últimas dependen de forma directa con el grado y continuidad de la motivación.

Para Gutiérrez, et al. (2020), las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas atienden a intereses extrínsecos e intrínsecos, además de determinaciones contextuales que los van orientando hacia la formación docente; parte importante y que determina el interés hacia la investigación, es en cierta forma la necesidad de conocer más y determinar procesos de enseñanza, sin dejar de lado que la asignación de tareas investigativas, así como el involucrarse en proyectos de esta índole, generan mayor conocimiento e interés por la investigación.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental o expost-facto; ya que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) la investigación expost facto es aquella en la cual el investigador parte de acontecimientos ya realizados; por lo tanto, sus datos tienen fundamento en hechos cumplidos; con una cohorte de tipo transversal, donde los instrumentos se aplicaron en un periodo específico, durante los meses de febrero y abril de 2024 para su posterior análisis e interpretación.

Hipótesis

H1: las habilidades, intereses y motivaciones de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria para la investigación educativa, son mayores al 70%.

H0: las habilidades, intereses y motivaciones de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria para la investigación educativa, son menores o igual al 70%.

Para la aceptación de la H1, se utiliza una escala de baremo en la que se estableció como rango alto los puntajes de 140 a 104, rango medio de 103 a 66 y rango bajo de 65 a 28.

Participantes

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple con docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" (CREN), en Navojoa, Sonora y en la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías

Calles (ENR) en El Quinto, Etchojoa, Sonora, México. Participaron un total de 353 alumnos, contestando el mismo número de encuestas válidas en el periodo comprendido de febrero a marzo de 2024. Del total de los encuestados el 86.1% pertenece al CREN y el 13.9% a la ENR.

De las características demográficas de los participantes, se puede rescatar que el 72.8% son del género femenino y el 27.2% del género masculino, el 96% reportan ser solteros, 1.6% son casados y el 2.2% viven en unión libre. El 93.8% tiene una edad que oscila entre los 18 a 23 años, mientras que el 6.2% tiene entre 25 y 27 años de edad, el 82.2% respondió que su EN se ubica en un contexto urbano.

Instrumento

Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta aplicado por docentes investigadores del CREN. Este cuenta con 54 ítems conformado por cuatro secciones: la primera aborda datos generales del estudiante y de la escuela normal; la segunda sección abarca temas de la currícula, estrategias de aprendizaje y competencias profesionales; la tercera, se refiere a las habilidades investigativas del estudiante; y la cuarta, contiene las herramientas para el aprendizaje. Para dar respuesta se empleó una escala tipo Likert de cinco puntos: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).

Para efectos de este estudio, se seleccionaron solo 28 ítems del instrumento original, los cuáles se dividieron en 5 dimensiones: Dimensión 1. Habilidades de indagación y consulta; Dimensión 2. Habilidades de planeación y organización; Dimensión 3. Habilidades para el manejo e interpretación de datos; Dimensión 4. Habilidades de argumentación y síntesis; y Dimensión 5. Interés y motivación hacia la investigación. 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 0.905; considerándose una confiabilidad alta.

Procedimiento

El instrumento se aplicó a través del enlace proporcionado por RELEN en horario de clase; para ello se trasladó a cada grupo al centro de cómputo de la EN y en un lapso aproximado de 20 minutos dieron respuesta. Se explicó la forma de llenado del instrumento, así como su confidencialidad. Una vez que se aceptó la encuesta, el sistema proporcionó un número de folio para control interno y el alumno normalista 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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

A continuación, se muestran los datos obtenidos del instrumento aplicado por dimensión. Cabe aclarar que en las figuras 1, 4 y 5, se presentan los enunciados incompletos por la extensión del mismo, incluyéndose la oración completa en la interpretación de cada figura.

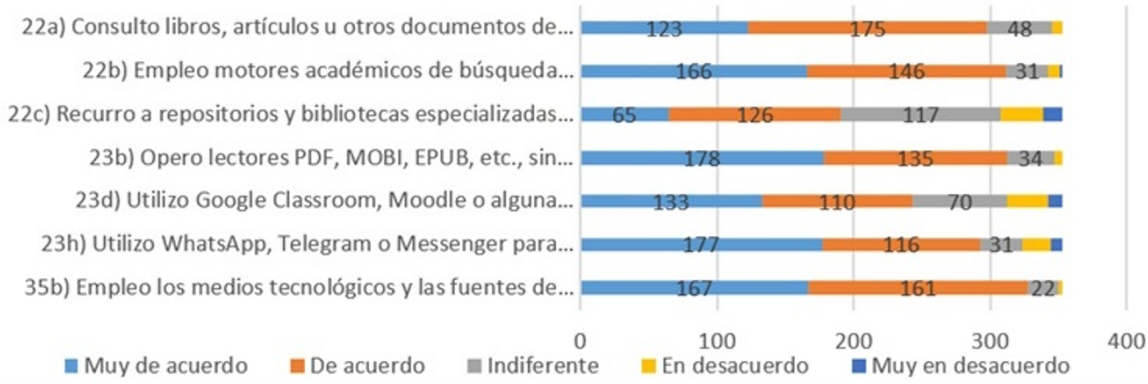
En la figura 1, de la Dimensión 1. Habilidades de indagación y consulta, relacionadas con la búsqueda y consulta de información; de los 353 participantes, el 34.8% está muy de acuerdo que consulta libros, artículos u otros documentos de carácter científico para elaborar trabajos académicos en bibliotecas y repositorios digitalizados, 49.5% opina que está de acuerdo. A la pregunta "Empleo motores académicos de búsqueda (Google Académico) para mis trabajos académicos" los sujetos respondieron muy de acuerdo, con un 47% y de acuerdo con un 41.3%.

Respecto al ítem "Recurro a repositorios y bibliotecas especializadas para mis trabajos académicos", 18.4% están muy de acuerdo en utilizarlos y 35.6% de acuerdo; cabe señalar que un porcentaje considerable de alumnos, 33.1%, se muestra indiferente; ya que en ocasiones recurre a este tipo de recursos, pero otras veces buscan información en fuentes diversas como blogs, Wikipedia, monografías, etcétera, consideradas páginas poco confiables debido al tratamiento de la información. En la interrogante "Opero lectores PDF, MOBI, EPUB, etc., sin dificultades para mis trabajos académicos", 50.4% y 38.2% están muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente en su manipulación.

Al cuestionamiento "Utilizo Google Classroom, Moodle o alguna plataforma similar para organizar mis actividades investigativas", el 68.8% está muy de acuerdo y de acuerdo en usarlas. En relación al ítem "Utilizo WhatsApp, Telegram o Messenger para organizar mis actividades investigativas", un poco más de la mitad de los encuestados, 50.1% está muy de acuerdo en manejarlos, mientras que un 32.8% están de acuerdo. Por último, en la habilidad "Empleo los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerme actualizado(a) respecto de los diversos campos de conocimiento que intervienen en mi desempeño profesional", indicaron que están muy de acuerdo y de acuerdo con un 47.3% y 45.6% correspondientemente.

Figura 27.1

Dimensión 1. Habilidades de indagación y consulta



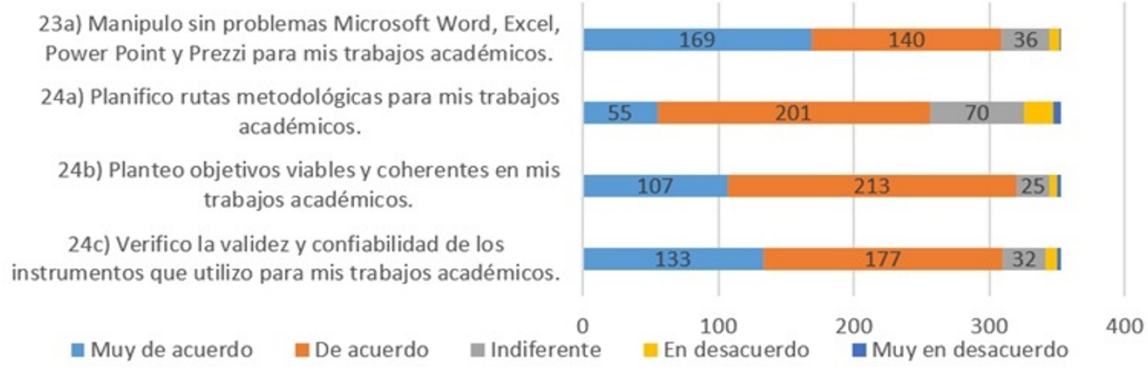
Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión 2, Habilidades de planeación y organización como se destaca en la Figura 27.2, el 47.8% de los participantes está muy de acuerdo en que maneja con facilidad aplicaciones como Word, Excel, PowerPoint y Prezzi, mientras que el 39.6% está de acuerdo. Respecto a la planificación de rutas metodológicas el 15.5% está muy de acuerdo, el 56.9% de acuerdo y el 19.8% indiferente.

El 30.3% de los participantes está muy de acuerdo en plantear objetivos claros en sus trabajos académicos, y el 60.3% está de acuerdo. Solo el 7% es indiferente. Además, el 37.6% verifica la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, mientras que el 0.8% está muy en desacuerdo.

Figura 27.2

Dimensión 2. Habilidades de planeación y organización



Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En referencia a la dimensión 3: Habilidades para el manejo e interpretación de datos, como lo muestra la Figura 27.3, 13.3% de los sujetos participantes expresan estar muy de acuerdo al cuestionarles sobre la operación de software estadísticos o cualitativos para sus trabajos académicos, en tanto 39.6% están de acuerdo en operar dichos softwares y el 34.2% se muestran indiferentes. En relación al dominio de técnicas estadísticas descriptivas para investigaciones cuantitativas, 17.5% expresan estar muy de acuerdo en tener dicho dominio, en tanto 49.8% están de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, se les cuestionó sobre su percepción en la interpretación de resultados de una investigación cualitativa con facilidad; ante esto, 20.9% se presenta como muy de acuerdo, y 53.5% están de acuerdo con esta afirmación.

Se cuestionó sobre el dominio de técnicas de observación y la entrevista para investigaciones cualitativas; obteniendo como resultado que el 37.9% de los encuestados dicen estar muy de acuerdo, en tanto que 51.8% asegura estar de acuerdo con esta afirmación. En el ítem: interpreto los resultados de una investigación cualitativa con facilidad, el 27.4% de los participantes expresan estar muy de acuerdo, así como el 53.8% opina estar de acuerdo con esta afirmación.

Figura 27.3

Dimensión 3. Habilidades para el manejo e interpretación de datos

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la dimensión 4: Habilidades de argumentación y síntesis, como se observa en la Figura 27.4, el 20% de los sujetos participantes expresan estar muy de acuerdo en emplear la normativa de trabajos científicos (APA u otro estilo de redacción) mientras que el 51% expresa estar de acuerdo en su empleo. En relación al cuestionamiento "Redacto mis trabajos académicos de forma breve, clara y concisa" el 38% de los participantes están muy de acuerdo y el 55% de acuerdo. Asimismo, para cuestionamiento: "Incluyo tablas y gráficos en mis trabajos académicos", los resultados fueron que el 19% está muy de acuerdo en incluirlas, en tanto el 47% está de acuerdo y el 27% se muestra indiferente.

De igual manera, se cuestionó sobre el empleo de conceptos y terminología técnica al exponer los trabajos académicos y los resultados fueron que el 31% de los sujetos participantes están muy de acuerdo en emplearlos, el 56% de acuerdo y el 11% se muestra indiferente. El 40% de los sujetos está muy de acuerdo en que expresa ideas breves y claras al exponer los trabajos académicos, el 52% está de acuerdo y solamente el 6% se muestra indiferente. Por último, esta dimensión resalta la opinión de los sujetos participantes en torno al cuestionamiento "Proyecto imágenes, tablas y gráficos al momento de exponer mis trabajos académicos" y los resultados fueron que el 42% está muy de acuerdo en que lo hace, el 47% está de acuerdo y el 10% se mostró indiferente.

Figura 27.4

Dimensión 4. Habilidades de argumentación y síntesis

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la dimensión 5 "Interés y motivación hacia la investigación", detallada en la Figura 27.5, se cuestionó en torno al desarrollo de conciencia y control sobre los procesos de su aprendizaje en el contexto de la investigación. El 41% está muy de acuerdo, el 57% de acuerdo y el 9% se mostró indiferente. En torno a "Me emocionan los desafíos de investigación en mis trabajos académicos" el 24% expresó que está muy de acuerdo, 45% de acuerdo y el 25% se mostró indiferente.

Por otra parte, se cuestionó si toman conciencia de la relación entre la emoción y su comportamiento durante el proceso de investigación en sus trabajos académicos, obteniendo que el 33% está muy de acuerdo, el 55% está de acuerdo y el 10% expresó indiferencia. Asimismo, se indagó si poseen constancia en la manera de abordar problemas durante la investigación; siendo los resultados que 28% está muy de acuerdo, 54% de acuerdo, y el 2% está en desacuerdo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Sobre si reconocen la confianza e iniciativa que tienen sobre su propia capacidad para lograr los resultados deseados en el contexto de la investigación, 31% está muy de acuerdo, 57% está de acuerdo y el 1% está en desacuerdo. Por último, se les preguntó si resuelven diferentes situaciones de la vida aplicando decisiones y compromisos en su investigación, mostrando que el 40% está muy de acuerdo, el 46% de acuerdo, el 12% se mostró indiferente y el 1% está en desacuerdo.

Figura 27.5

Dimensión 5. Interés y motivación hacia la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Resulta importante destacar las habilidades que los estudiantes normalistas encuestados manifiestan tener desarrolladas. En este sentido, se enfatiza en las habilidades de tipo tecnológicas para la indagación y consulta; sin embargo, resulta apremiante el apoyo docente para discernir en cuanto a la información disponible en la red, asimismo, utilizar estas herramientas "como medio para recolectar información que les permita una toma de decisiones fundamentadas para la resolución de una problemática específica que trascienda las aulas y que impacte en su entorno inmediato, en lo local" (Sánchez y Carrasco, 2021, p. 34).

Las habilidades para planificar y organizar el trabajo académico, se observa fortalecida en la utilización de paquetería ofimática, planteamiento de objetivos, así como la validación y la confiabilidad de los instrumentos; sin embargo, adolecen de habilidades de planificación y diseño de rutas para el desarrollo de la investigación; siendo una brecha a trabajar desde los cursos dedicados a la metodología de investigación. Etcheverry (2021, como se citó en, Deroncele, 2022), expresa que la competencia epistémica se manifiesta al desarrollarse conocimientos, habilidades y valores que permitan desempeñarse en la investigación exitosamente; esto lleva a que el investigador construya sus propias rutas para investigar.

Las habilidades de manejo e interpretación de datos se muestran fortalecidas en mayor grado hacia la investigación cualitativa; en tanto los planes de estudio trazan directrices hacia la práctica reflexiva, desde los cursos de acercamiento a la práctica profesional. Apremia trazar puntualmente acciones para reducir la brecha en la utilización de softwares para ambos enfoques de investigación, mismos que facilitan la recopilación y análisis de datos; estos últimos, cruciales, en tanto proporcionan una base sólida de información para sostener hallazgos y conclusiones (Ramas, 2024).

La argumentación oral y escrita; asimismo, la generación de presentaciones, son habilidades fortalecidas entre los participantes, esto por las características propias del programa que estudian, así como las tareas asignadas. Más allá del propio discurso, es necesaria la atención a la generación de textos científicos basados en indicadores internacionales, como lo son las normas de la American Psychological Association (APA); definidas como "un conjunto de directrices diseñadas para facilitar una comunicación clara y precisa en las publicaciones académicas, especialmente en la citación y referenciación de fuentes de información" (Moreno y Carrillo, 2023, p. 5).

Se subraya la valoración que los participantes hacen en relación a sus capacidades y emociones puestas en y para la investigación. Cabe señalar que, al estar algunos en los primeros semestres, esta implicación hacia la investigación no la han vivido de lleno, quedando más inclinada hacia los semestres superiores. Urdan y Kaplan (2020, como se citó en Núñez, et al, 2024) detallan los orígenes de la motivación hacia el aprendizaje, orientado a metas de dominio y a metas de rendimiento: las primeras implican una intención personal de aprender y mejorar las capacidades y destrezas. En las segundas, se compara el desempeño con el de otros ya que se busca ser mejor que los demás; en tanto, gestionar la motivación también depende de cómo los docentes incentivan hacia la misma.

Conclusiones

Las habilidades investigativas en la docencia son una necesidad imperante a la cual no pueden renunciar los estudiantes normalistas; esta tarea, intrínseca a su profesión, les permite profundizar el manejo de distintas herramientas que coadyuvan a la mejora continua, en tanto dicha investigación puede (y debe) llevarlos a prácticas educativas de excelencia.

Los planes de estudio de las EN, han transitado por un camino lento pero constante hacia la inclusión de cursos dedicados a la habilitación de los alumnos en el tema de la investigación; esto a razón de los esfuerzos a nivel nacional y local para posicionarse en las acciones que desempeñan las instituciones de educación superior, incluyendo la investigación educativa.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resulta importante señalar que este proceso se ha vivido de forma paralela, tanto los docentes desde la formación continua, así como los estudiantes desde los cursos provistos para ello.

Las licenciaturas en educación primaria planes 2012 y 2018, incluyeron en su malla curricular cursos para acercar al alumnado al conocimiento de definiciones, métodos y características de la investigación; a fin de ampliar las oportunidades para el desarrollo de esta tarea sustantiva; sin embargo, el plan 2022, no considera estas temáticas; incluyéndose en los cursos de acercamiento a la práctica profesional, tópicos propios de la investigación cualitativa, proponiendo técnicas como la observación y la entrevista para profundizar en el conocimiento y reconocimiento de los contextos en los que desarrollarán sus prácticas educativas; asimismo, establece los espacios para que desde la flexibilidad curricular, en el plano estatal o local, se propongan, diseñen y apliquen dichos cursos de habilitación en la investigación; siendo esto ya aprovechado para las EN del estado de sonora, al incluirse dichos cursos en quinto y sexto semestre.

Las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes normalistas presentan distintos matices, encontrándose en alto grado de progreso las referidas a la utilización de tecnología para la indagación y la consulta, asimismo, la paquetería ofimática. También las habilidades de planteamiento de objetivos, validación y confiabilidad de instrumentos. A su vez, se observan favorecidas las habilidades de manejo e interpretación de datos, más en el enfoque cualitativo; asimismo la argumentación oral, escrita y mediante presentaciones de los hallazgos realizados en sus investigaciones.

El análisis de los datos muestra que el porcentaje obtenido fue del 84.1, superando el 70% establecido en la H1. Este porcentaje se ubica dentro del rango alto del baremo definido (104 a 140); por ello se acepta la hipótesis de investigación, destacando que la evidencia empírica muestra que los estudiantes normalistas cuentan con un nivel alto en sus habilidades, intereses y motivaciones hacia la investigación.

Es necesario impulsar acciones que permitan a los estudiantes continuar en el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades de planificación y diseño de rutas para la mejora de la investigación, utilización de software estadísticos para analizar datos, así como su implicación en la investigación, no solo como una actividad que le provea una evaluación semestral, sino como una propuesta abierta a la mejora de sus prácticas y de su labor en el plano profesional.

Referencias

Acuña, J. F.; Escamilla, R.G., Martínez, E.G., Pérez, J.C. (2022). Herramientas docentes en tiempo de postconfinamiento en Educación Primaria (1°-6° grado), en Navojoa, Álamos y Etchojoa, Sonora, ciclo escolar 2021-2022. En Aguilar, O. C.; Peña, N. B., Posada, R. (Coords). Herramientas docentes en tiempo de postconfinamiento en Educación Básica en México. (pp. 207-217). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Blanco, N., Herrera, D., Reyes, Y., Ugarte, Y. y Betancourt, Y. (2014). Dificultades en el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de Medicina. EDUMECENTRO, 6(1), 98-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000100008&lng=es&tlng=es.

Cano, J., Hoyos, M., Cordero, R. (2022). Un recorrido en la producción de las escuelas normales y la formación en investigación: 2012-202. La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento. México: Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.researchgate.net/profile/Rocio-Andrade-Cazares/publication/358807297_La_formacion_de_investigadores_educativos_en_Mexico_2012-2021_Acercamientos_a_la_produccion_del_conocimiento/links/629ab43ba3fe3e3df85af767/La-formacion-de-investigadores-educativos-en-Mexico-2012-2021-Acercamientos-a-la-produccion-del-conocimiento.pdf#page=74

Chacón, J. A., Rodríguez, J., & Gómez, O. (2024). Análisis de la formación de habilidades investigativas en escuelas normales de México. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-556

Delgado, C.E., Matute, K.P. (2022). Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca]. https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/38159/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf

Deroncele Acosta, Á. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. Revista Universidad y Sociedad, 14(1), 102-118. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n1/2218-3620-rus-14-01-102.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (23 de noviembre de 2024). Planes de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124

Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. 20 de agosto de 2012. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a649.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª. ed. México: McGraw-Hill.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Moreno, D., Carrillo, J. (2023). Normas APA 7ª edición Guía de citación y referenciación. Colombia: Universidad Central. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/3_Normas-APA-7-ed-2019-11-6.pdf

Núñez J.C., Perálvarez, M.C., Tuero, E., y Suárez, N. (2024). Autoconcepto, motivación académica, actitud hacia el aprendizaje y rendimiento académico: un estudio centrado en la persona. Revista de Psicología y Educación, 19(2), 107-116. https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.255

Sánchez, C., Carrasco, M. E. (2021). Competencias digitales en educación superior. Eticanet. 21 (1) Enero-Junio de 2021, 28-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8039065

Secretaria de Educación Pública. (1984). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

Ramas, F.E. (2024). Investigación educativa. Avances y desafíos en las prácticas pedagógicas. México: MEWTON

Real Academia Española. (s.f.). Habilidad. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 26 de noviembre de 2024, de https://dle.rae.es/habilidad

Vera, D., Chirino, L., Blanco, N., Ferrer, L., Machado, D. (2019). Habilidades, motivaciones e interés por la investigación en alumnos ayudantes en Villa Clara. EDUMECENTRO, 11(2), 117-130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200117&lng=es&tlng=es.

Villegas, N. y Sandoval E. (2019). Experiencias de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf

Capítulo 28. La autorregulación emocional y su efecto en el rendimiento escolar de estudiantes normalistas

Monica Tavira Gómez
Annie Brisnafema Posadas Miralrio
Erika Cortés Severiano

Escuela Normal de Valle de Bravo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.28

Resumen

Este estudio analiza los procesos de regulación emocional en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Valle de Bravo y su impacto en el rendimiento académico. Basado en el paradigma hermenéutico-interpretativo y utilizando entrevistas semiestructuradas, el objetivo principal es identificar las causas de la falta de regulación emocional en los futuros docentes y su relación con el desempeño escolar. Los hallazgos buscan contribuir al diseño de estrategias que promuevan el bienestar emocional y mejoren el rendimiento académico en esta población.

Palabras clave

Autorregulación, estrés, rendimiento académico, regulación emocional

Introducción

La autorregulación emocional es un factor crucial en el rendimiento académico de los estudiantes. La falta de control del comportamiento autorregulado puede generar actitudes disruptivas que dificultan la adaptación al sistema educativo y limitan la asimilación del conocimiento proporcionado por el educador, lo que impacta directamente en el rendimiento académico (Juanola 2018). Este problema está estrechamente relacionado con la regulación emocional porque actúa como un factor protector ante el estrés. El estrés, a su vez, se manifiesta en comportamientos como ansiedad, depresión, apatía y problemas de salud, que pueden llevar a los estudiantes a faltar a clases y a realizar menos actividades académicas, afectando negativamente su rendimiento.

Durante el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar han mostrado signos evidentes falta de regulación emocional: crisis de ansiedad en las clases, padecimientos físicos como dolor de cabeza, presión en el pecho, fatiga y cansancio. Estos síntomas han provocado que algunos estudiantes necesiten asistencia médica y falten a clases con frecuencia. Además, se ha observado irritabilidad y apatía en su comportamiento. Estos problemas se evidencian en los resultados de una encuesta aplicada en base a las guías de gestión del estrés y prevención del suicidio (Organización Mundial de la Salud, 2020), donde el 48% de los estudiantes reportaron faltas reiteradas a clases debido al estrés, el 40% indicó bajo rendimiento académico y el 60% admitió un manejo inadecuado de sus emociones. Los estudiantes reconocen que el estrés y la falta de control emocional contribuyen a su bajo rendimiento académico, dificultad para concentrarse y un promedio bajo al final del semestre, e incluso a índices de reprobación por faltas.

Asimismo, un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2021 reveló que hasta el 56% de los estudiantes de nivel superior experimentan ansiedad antes de presentar un examen. Este tipo de estrés puede ser ocasional o prolongado, y su recurrencia incrementa los efectos negativos sobre el bienestar emocional y académico de los estudiantes (Rodríguez & Morales, 2023). Estos datos reflejan que una proporción significativa de los estudiantes universitarios en México enfrenta niveles elevados de estrés relacionados con sus estudios.

Por lo tanto, la Escuela Normal de Valle de Bravo, a través de su programa de tutoría académica, ha establecido vínculos con diversas instituciones, como la Secretaría de Salud, el Secretariado Técnico del Consejo Nacional de Salud Mental (STCONSAME), la Comisión Nacional Contra las Adicciones (CONADIC) y los Servicios de Atención Psiquiátrica (SAP), para implementar guías de gestión del estrés y prevención del suicidio. Estas guías tienen

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

como objetivo ayudar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones. Sin embargo, los resultados muestran que aún no se ha logrado una disminución significativa en los problemas emocionales de los estudiantes, lo que resalta la necesidad de un enfoque más integral para abordar este desafío.

Dado que la formación adecuada de futuros docentes es esencial para la calidad educativa, surge la pregunta: ¿Cuáles son las causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Valle de Bravo y cómo incide en su rendimiento académico? En las mallas curriculares de la licenciatura, tanto en los planes de estudio de 2018 como de 2022, no se contempla específicamente una competencia profesional que promueva el manejo adecuado de las emociones de los estudiantes. Este aspecto es clave para un desempeño académico exitoso y para la realización efectiva de las prácticas profesionales.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es conocer las causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Valle de Bravo y su impacto en el rendimiento escolar. Identificar estas causas permitirá comprender mejor a los estudiantes, ayudarlos a canalizar adecuadamente sus emociones y generar ambientes de aprendizaje saludables. Con ello, se busca mejorar el rendimiento académico al término de cada semestre, fomentando una gestión asertiva de las emociones y, como consecuencia, optimizando su bienestar general.

Revisión de la Literatura

Inteligencia Emocional. El término Inteligencia Emocional es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que, aún siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey & Grewal, 2005). Concepto que ha trascendido a lo largo de la historia, tras la urgencia de contar con docentes que sean capaces de tomar decisiones y de enfrentarse a la realidad laboral; en los estudiantes normalistas esta necesidad se ve reflejada no solo en las aulas de la escuela formadora, también influye en sus prácticas profesionales, al relacionarse con los agentes educativos (alumnos, docentes, padres de familia) con ética, profesionalismo y al hacer presente la inteligencia emocional en la relación emoción-cognición.

Autorregulación Emocional. La autorregulación de las emociones comprende los pensamientos, sentimientos y acciones que el estudiante genera y modula para lograr sus objetivos de aprendizaje; sobre lo que Goleman, Boyatzis, & McKee (2016) plantean que "es

un concepto-sistema que puede regularse según tres dimensiones: cognición, motivación afectos y comportamiento observable" (p.12). Este proceso se enfoca en "los esfuerzos que hace un individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y duración de sus emociones respecto al momento en que surgen, la experiencia que conlleva a su expresión" (Gómez & Calleja, 2016, p. 98).

Este enfoque se orienta en dos estrategias: "1. La reevaluación cognitiva, que se refiere a la medida en que las personas intentan modificar, a nivel cognitivo o mental, el impacto emocional de una situación determinada; 2. La supresión o represión expresiva, que evalúa la inhibición del comportamiento expresivo" (Gross & John, 2003, p. 1). Estas estrategias se manifiestan en las actitudes de los alumnos, especialmente al cierre del semestre. Aunque resulta difícil triangular la cognición, la motivación y el comportamiento, cuando esto tiene un efecto notorio, se convierte en un detonante digno de ser investigado.

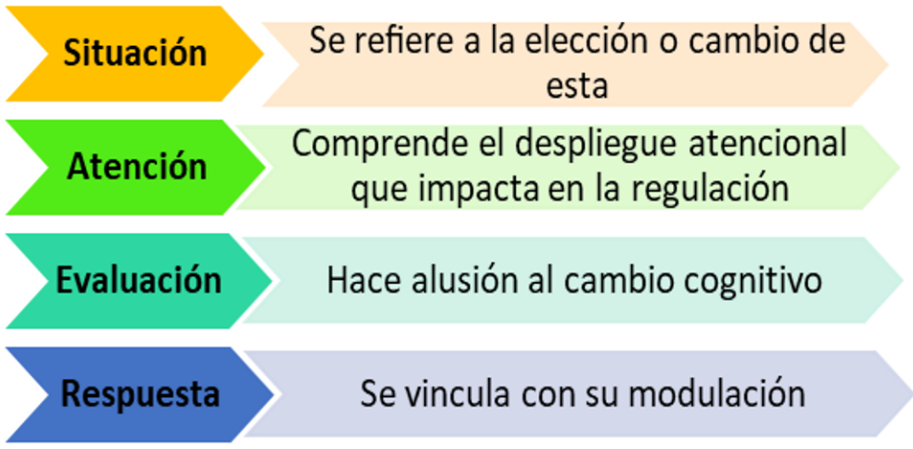
Regulación emocional. Uno de los modelos actuales y ampliamente utilizados es el de Gross, que a pesar de ser un modelo que viene expandiéndose empíricamente, aún ha sido poco analizado en contextos de educación (Trías & Huertas, 2020; Weis et al., 2013). El modelo de la regulación emocional se basa en intentos de controlar las emociones cuándo estas se presentan y en cómo se experimentan y expresan, así como las estrategias para ello (Gross, 1998), estos intentos no han sido visibles en los alumnos de esta Licenciatura y la ausencia de ellos han impactado en su formación profesional. La regulación emocional se divide en regulación intrínseca y extrínseca. La regulación intrínseca se refiere a regular las propias emociones, mientras que la extrínseca se refiere a regular las emociones de otra persona. James Gross abordó el estudio de la regulación emocional en primera instancia, definiendo las emociones como reacciones específicas con respecto a un determinado evento (Gross, 2015).

Desde el modelo formulado por James Gross (1998), citado en Trías y Huertas (2020, p. 103), se entiende por regulación emocional el "modo en que los individuos inciden en qué emoción, cuándo y cómo la experimentan y la expresan". Este modelo comprende cuatro estrategias o familias de estrategias. Dentro de este modelo de procesamiento de regulación emocional, se presentan las estrategias agrupadas de acuerdo con el momento en el cual se utiliza cada una (Gross, 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015). En otros trabajos, Harley et al. (2019) señalaron que el aprendizaje académico puede mejorar en la medida en que se atiendan los aspectos emocionales y el modo en que se regulan.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 28.1

Modelo



Fuente: Retomado de Gross, 1988.

Rendimiento Académico. El rendimiento escolar, se percibe como el desarrollo de habilidades y características cognitivas del estudiante, que se gestionan y actualizan mediante el proceso de enseñanza- aprendizaje y que permite obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a través de un periodo educativo estimado, que se sintetiza en una calificación final valorativa (cuantitativo en la mayoría de los casos) del nivel académico alcanzado (Muñoz, 2018).

Rodríguez et al. (2017) indican que el aprendizaje constituye la suma de factores diferentes y complejos que actúan en quien aprende, y se ha definido como un valor atribuido al logro estudiantil en tareas académicas. Al cierre de cada semestre, los cursos que conforman las mallas curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar incluyen la integración y presentación de una evidencia final que refleje la suma de factores conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para alcanzar las competencias genéricas, profesionales y específicas. Sin embargo, dicha evidencia y los resultados asociados generan episodios de estrés que pueden traer consecuencias como irritabilidad, conformismo, apatía y frustración, relacionadas con el ya conocido estrés académico.

Estrés Académico. Es el proceso de cambio en los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo (Román y Rodríguez, 2011). Misma condición que se ve afectada por

factores como la rigurosidad en los calendarios de actividades semestrales, para el registro de calificaciones y entrega de productos finales, demostración de aprendizajes y cierre de semestre; resulta observable que los estudiantes muestren conductas de apatía, frustración, irritabilidad al llevar a cabo sus actividades cotidianas.

Metodología

El estudio corresponde al paradigma hermenéutico-interpretativo como una investigación de tipo cualitativo, de diseño fenomenológico, con el objetivo de identificar las causas de la falta de regulación emocional. Siguiendo la propuesta de Husserl (1998), busca comprender la naturaleza, la esencia y la veracidad de los fenómenos, enfocándose en la experiencia vivida y en la construcción de significados en torno al fenómeno educativo. El propósito es profundizar en la comprensión de dicha experiencia en su complejidad, favoreciendo la toma de conciencia sobre los factores que influyen en la regulación emocional de los estudiantes.

La hipótesis de trabajo es que las causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Valle de Bravo impactan negativamente en su rendimiento académico. El estudio busca explorar y verificar las razones detrás de la escasa regulación emocional en estos estudiantes normalistas.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Valle de Bravo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023, con una población de 90 estudiantes pertenecientes a los semestres 2º, 4º y 6º. La selección de los participantes se realizó mediante la aplicación de un instrumento diagnóstico sobre gestión del estrés y prevención del suicidio. La muestra fue no probabilística y por conveniencia, lo que implica que los participantes fueron seleccionados con base en su disponibilidad y adecuación al estudio.

La muestra total consistió en un total de 50 entrevistas semiestructuradas a través de un formulario digital, con estudiantes clasificados en niveles de alto, medio y bajo aprovechamiento académico. El análisis de los datos se llevó a cabo organizando los resultados en dos categorías de análisis: 1) Autorregulación emocional y 2) Rendimiento académico. Para asegurar la validez de los resultados, se aplicó el principio de saturación, lo que significa que la recolección de datos continuó hasta que ya no surgieron nuevas categorías ni contribuciones significativas. La muestra fue ajustada dinámicamente a medida que se recolectaban datos, garantizando una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

El análisis de los resultados se enriqueció mediante la triangulación de teorías, como sugiere Okuda y Gómez (2005), al considerar diversas perspectivas teóricas para interpretar cómo las diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones sobre un

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

mismo conjunto de datos. Este proceso de triangulación fue fundamental para validar los resultados, ya que permitió contrastar los datos obtenidos desde diferentes marcos teóricos y mejorar la credibilidad de las conclusiones.

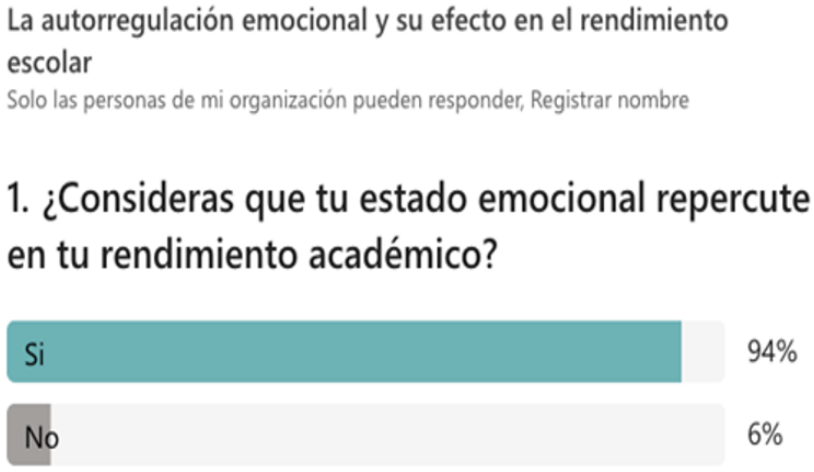
Resultados

En una primera fase, se aplicó la encuesta denominada "Factores generales para explorar el nivel de riesgo" basada en guías de gestión de estrés y prevención del suicidio, lo que dio inicio a la investigación. El objetivo fue identificar las causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. El estudio comenzó con la descripción del fenómeno, lo que implicó la selección, aplicación de técnicas de investigación y una descripción protocolaria. En la etapa estructural, se definieron las unidades temáticas, el tema central y su fundamentación científica, integrando otras técnicas como la observación participante, diálogos, entrevistas e imágenes para analizar los resultados obtenidos.

Tras aplicar entrevistas semiestructuradas como una técnica de recolección de datos cualitativa que combina preguntas previamente diseñadas con la posibilidad de explorar temas emergentes durante la interacción con el entrevistado, en este caso a 50 estudiantes; se analizaron los resultados mediante una nube de palabras con unidades temáticas, permitiendo identificar las palabras más relevantes en cada pregunta. Los resultados confirmaron lo siguiente: el 94% (47 de 50) considera que su estado emocional afecta su rendimiento académico, el 6% que corresponde a 3 estudiantes, no ve relación entre ambas categorías. Esto evidencia que las emociones de los alumnos tienen una alta incidencia en su desempeño y aprovechamiento académico.

Gráfico 28.1

¿Consideras que tu estado emocional repercute en tu rendimiento académico?



Fuente: Elaboración propia.

En contraste con el Gráfico 28.1, se solicitó a los estudiantes que explicaran por qué consideran que su estado emocional repercute en su rendimiento académico. En el Gráfico 28.2, se aprecia que la respuesta más dominante corresponde a las emociones, cansancio emocional, estado emocional, actitud, toma de decisiones; reconociendo que el estado emocional puede tanto disminuir como aumentar el rendimiento académico.

Gráfico 28.2

¿Por qué consideras que tu estado emocional repercute en tu rendimiento académico?

Fuente: Elaboración propia.

También se les preguntó a los estudiantes sobre las causas de la falta de regulación emocional, los resultados revelaron que el estrés es la principal causa, seguido de problemas familiares, falta de atención, exceso de actividades, falta de tiempo para la realización de tareas y la mala organización de los maestros.

Gráfico 28.3

¿Cuáles son las causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar?

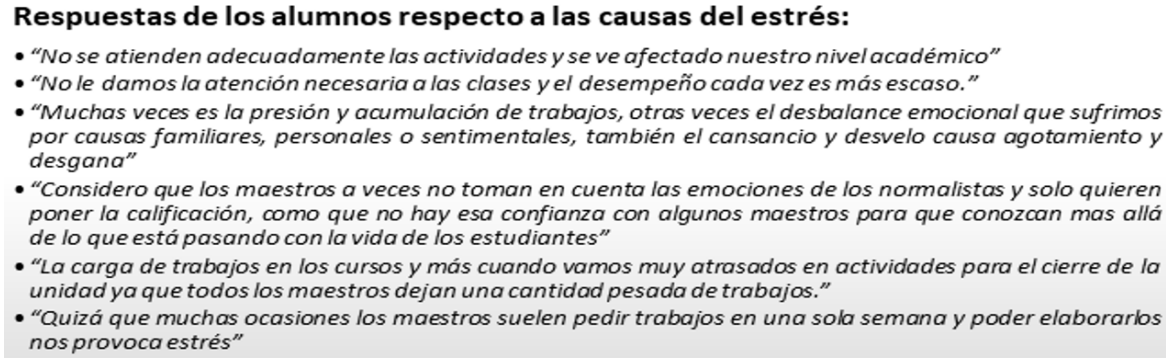
Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las respuestas de los alumnos ante la identificación de estas causas se muestran en el Gráfico 28.4.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Gráfico 28.4

Respuestas de los alumnos respecto a las causas del estrés



Fuente: Respuestas textuales de los estudiantes, recuperadas de las entrevistas aplicadas (M. Tavira, comunicación personal, 27 de junio de 2024).

Los resultados permiten conocer y corroborar que las principales causas de la falta de regulación emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Valle de Bravo y su incidencia en el rendimiento escolar son: el estrés académico y la falta de inteligencia emocional.

Discusión

Atendiendo el objetivo de esta investigación se sugiere reconocer la idea de que una de las inteligencias más importantes y más valiosas que existen, es la inteligencia emocional, misma que difícilmente se enseña desde la escuela tradicional, desde la primera infancia hasta la universidad; sin embargo es importante porque lleva al individuo a mantener un estándar para llevar a cabo las actividades de su vida cotidiana, cuando ésta se entiende y se hace parte de sí, las personas son capaces de controlar y autorregular sus emociones ante episodios de estrés; de esta forma, los estudios realizados en la presente investigación, arrojaron resultados que demuestran distintos aspectos que se anunciarán por categorías de análisis:

Primero, se encuentra la inteligencia emocional, cuán importante resulta trabajar con estudiantes normalistas el conocimiento de sus emociones, el despliegue de áreas de oportunidad crece a medida que se empieza a comprender a los estudiantes, quizás es posible pensar que los jóvenes mayores de edad tienen un mejor manejo de sí mismos, pero el problema es más grave de lo que parece. Salovey y Grewal (2005) definen la inteligencia emocional como la habilidad de procesar información sobre las emociones propias y de los demás. Además, también incluye la capacidad de usar esta información como una guía para el pensamiento y el comportamiento, así, las personas con inteligencia emocional le prestan atención, utilizan, entienden y gestionan emociones. Por otro lado, estas habilidades sirven a funciones adaptativas que les

proporcionan ventajas a ellos y a los demás.

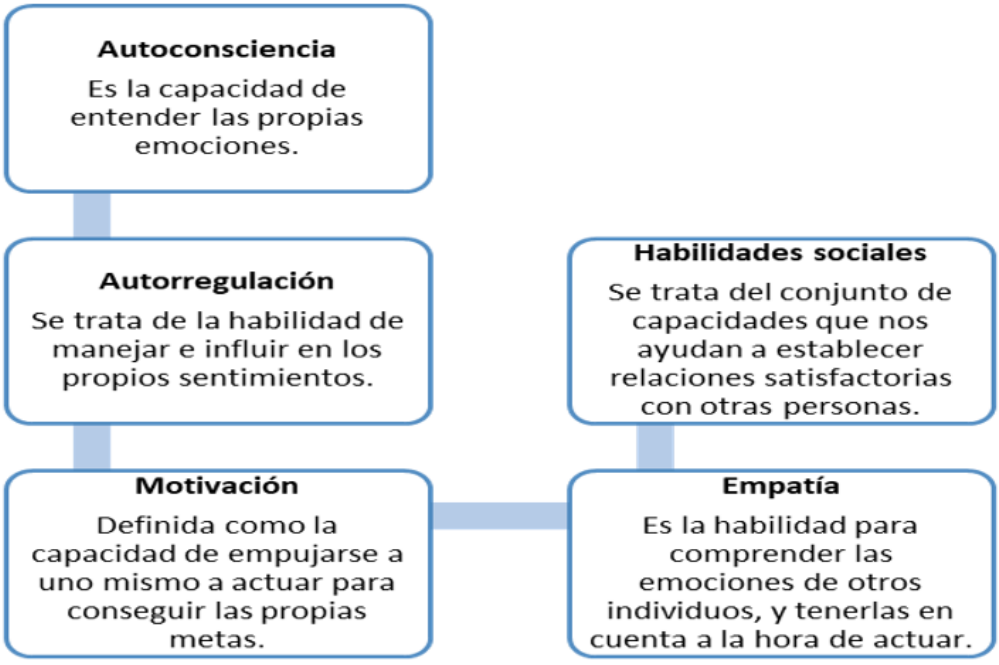
La autorregulación emocional, se ha convertido en la actualidad, en un tema central de análisis en la sociedad, porque se presenta con mayor frecuencia de lo que parece en distintos ámbitos de la vida cotidiana, autorregularse cuando venga una emoción, ya sea positiva o negativa y mantenerse en un equilibrio, visto desde el ámbito educativo, representa un reto personal y profesional; cuando los estudiantes asisten a sus prácticas profesionales, esta habilidad debe ser visible, sin embargo no ha sido favorecida del todo, los alumnos manifiestan "cuando ya no sé qué hacer, los niños están gritando, no los puedo controlar, entro en pánico y a veces me dan ganas de llorar", "en mis prácticas lloré cuando entregué a todos los niños, no me pude controlar, pero me aguanté hasta que se fueran y solté el llanto, estaba muy desesperada", "Estaba muy nerviosa de que me fueran a observar, me costó trabajo controlarme y le contagié mi estrés y miedo a los niños, por eso estaban así de inquietos" (comunicación personal, 27 de junio de 2024).

Aportaciones que llevan a coincidir con Goleman et al. (2016), quien expresa que la capacidad de entender y trabajar con los sentimientos depende de diferentes competencias emocionales y para considerar que una persona tiene una inteligencia emocional alta, debe demostrar buenas habilidades en la totalidad de dichas competencias emocionales. Sin embargo, desde el perfil de egreso no se tiene preestablecida una competencia que aborde este tema en los estudiantes, no por esto se debe dejar atrás todo lo contrario.

Tabla 28.1

Competencias emocionales propuestas por Daniel Goleman.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0



Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman et al. (2016).

La regulación emocional desde el modelo de Gross (2015), puede estudiarse en función del momento en que se produce; el proceso de análisis de las estrategias de regulación emocional se pueden estudiar desde dos grupos, por una parte la regulación centrada en los antecedentes de la emoción y por otra la regulación centrada en la respuesta emocional, que ha llevado a los estudiantes a manifestar algunas causas como las siguientes: "el cansancio emocional que me producen los problemas familiares y económicos me lleva a no concentrarme en las clases", "estoy embarazada, me preocupan muchas cosas, tengo problemas en casa, de salud y de dinero, no sé cómo manejarlo y me impide concentrarme en mis actividades diarias", "el ser mamá soltera y tener que estudiar y trabajar a veces influye en mi temperamento, mis emociones y mi rendimiento académico" (comunicación personal, 27 de junio de 2024).

Comentarios que llevan a comprender la relación que existe entre los grupos propuestos por Gross (2015), en su modelo para comprender las emociones. Este enfoque facilita la organización del proceso emocional de los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferentes componentes: el situacional, al intentar modificar la realidad; la atención, al redirigir el foco hacia otros aspectos; los pensamientos, al reevaluar el entorno, y la respuesta emocional, al cambiar la expresión emocional. A partir de esta propuesta, será necesario proponer y fortalecer estrategias en las sesiones de tutoría académica para promover la regulación emocional

en los estudiantes.

A partir de la interpretación de los resultados, se ha identificado que el rendimiento escolar, es una dimensión clave del rendimiento académico y un indicador fundamental de la calidad educativa. El rendimiento escolar, por su parte, es multidimensional y se presenta en tres niveles, siendo uno de ellos, el rendimiento individual del alumno, que depende de sus calificaciones y su nivel de conocimiento. Este rendimiento está estrechamente influido por el estado emocional de los estudiantes normalistas, quienes afirman: "Sí estoy bien conmigo misma, puedo concentrarme, hacer mis tareas y sacar buenas calificaciones". Al comparar estos resultados con los de otras investigaciones, surgen nuevas expectativas en el campo de estudio. Las entrevistas realizadas a los alumnos revelaron que las causas de la falta de regulación emocional son más diversas de lo que se había supuesto inicialmente. Esta situación nos lleva a abordar el tema del estrés académico.

El estrés se manifiesta en diferentes situaciones como en las relaciones amorosas y de pareja, en el ámbito sexual, familiar, por duelo, enfermedad, laboral, militar, por tortura y encarcelamiento entre otros. Uno de los ambientes más estudiados como desencadenante del estrés, es el ambiente escolar o académico, según sea el nivel de enseñanza. Resulta interesante resaltar que, en las aportaciones de los alumnos a la pregunta que dio origen a esta investigación, se menciona que una de las causas de la falta de autorregulación emocional y su impacto en el rendimiento académico es el estrés, generado al final de cada semestre, cuando afirman que los maestros solicitan evidencias finales. Esto provoca que muchos estudiantes dejen de asistir a clase para poder terminarlas o, en otros casos realicen las actividades, pero terminan con problemas de salud, episodios de ansiedad, frustración, irritabilidad. También aluden a que la falta de organización de sus tiempos resulta un detonante, ya que dejar todo para el último momento los lleva a entregar trabajos solo como requisito, sin el esfuerzo necesario para cumplir con lo requerido.

Conclusiones

Goleman et al. (2016) ha hecho múltiples estudios sobre inteligencia emocional, en ellos afirma que las emociones afectan la atención y rendimiento del individuo, conceptos que están encuadrados en la regulación de las emociones. Esto da apertura a uno de los conceptos claves de esta investigación: la autorregulación emocional. Por ende, según la perspectiva del autor, la inteligencia emocional, es la base del éxito y el bienestar de las personas, porque todo lo que se hace está filtrado por las emociones. Por lo tanto, si el estudiante deja que las emociones lo dominen, no gobernará su vida y le será difícil desempeñarse en el rol que le

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

corresponde.

La buena noticia es que, después de la interpretación de los resultados, se concluye que, con autoconciencia y autorregulación, cada individuo puede ser dueño de sus reacciones. Tomando como punto de partida la enseñanza "socrática" del "conócete a ti mismo", resulta interesante trabajar con los alumnos la autoconciencia, que va de la mano con la autorregulación, para que puedan alcanzar los objetivos deseados, el éxito y el bienestar. A lo largo de la investigación se tuvieron algunas limitaciones, como las jornadas de práctica de dos grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar, lo que provocó ausencias en la tutoría académica, espacio utilizado para llevar a cabo este estudio. No obstante, los estudiantes mostraron la disposición y consentimiento para participar y colaborar en el análisis de las causas de la falta de autorregulación emocional y su impacto en el rendimiento académico. Se concluyó que la principal causa de este problema es el "estrés académico".

Es fascinante descubrir nuevos horizontes en la investigación, ya que lo que inicialmente se imaginaba ha superado las expectativas. Ahora se tiene claro que las causas van más allá del contexto escolar, evidenciándose la influencia de factores como la sociedad, la familia, la situación económica y la vulnerabilidad de las personas en el desempeño de los estudiantes. Además, se ha identificado que la falta de regulación emocional impacta directamente en las prácticas de los estudiantes normalistas, ya que la manera en que transmiten sus emociones, ya sea positivas o negativas, a los docentes en formación de educación básica constituye la base del éxito en sus prácticas profesionales.

Por lo tanto, será indispensable fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en Escuela Normal de Valle de Bravo, con el fin de mitigar el estrés académico, que se ha identificado como la causa principal de la falta de autorregulación emocional. Esto permitirá mejorar los índices de aprovechamiento académico y reducir las tasas de reprobación.

Referencias

DOF (2022) ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2016). El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional. España: Penguin Random House.

Gross, J. J. (1998). El campo emergente de la regulación de las emociones: una revisión integradora. Revista de Psicología General, 2(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-

2680.2.3.271

Gross, J., & Jhon, O. (2003). Individual Differences in two Emotion Regulation Process: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. Journal of Personality and Social Psychology, 348-362. https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2019/07/Gross-James-Individual-Differences-in-Two-Emotion-Regulation-Processes....pdf

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects [Regulación de las emociones: Situación actual y perspectivas de futuro. Psychological inquiry, 26(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Juanola, J. (2018). Psicología de las emociones. Madrid, España: CEU Biblioteca. http://hdl.handle.net/10637/9480

Muñoz, F. (2018). Análisis del rendimiento académico en los/as estudiantes de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal "31 de octubre" del cantón Samborondón, provincia del Guayas, periodo lectivo 2016- 2017. Quito, 2018, 90 p. Tesis (Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar.

Rodríguez, A., & Morales, H. (2023). Ansiedad y estrés: los enemigos invisibles de los estudiantes. Ciencia UNAM. https://ciencia.unam.mx/leer/1444/ansiedad-y-estres-los-enemigos-invisibles-de-los-estudiantes?utm_source=chatgpt.com

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez, I., & Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. Revista de Psicología y Educación, 12(1), 19-34.

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. Currents Directions in Psychological Science, 14, 281-285.

Trías, D., & Huertas, J. (2020). Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Revistas de investigación, 46(106), 258-260.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 29. Estrategia del fichero para mejorar la precisión en el uso de referencias APA en alumnos de LEAIES

Cristian Fuentes Paez
Daniel Rosas Reyes

Escuela Normal de Amecameca

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.29

Resumen

La presente investigación busca mejorar la claridad y precisión en el uso del sistema de referencias APA entre los estudiantes de séptimo semestre de LEAIES mediante la implementación de un fichero con actividades específicas. Con un enfoque mixto, se utilizarán escalas de valoración y diarios reflexivos para evaluar la efectividad de esta estrategia. El estudio contribuye a fortalecer habilidades académicas esenciales, promoviendo la integridad y calidad en la producción académica.

Palabras clave

Citación, educación superior, fichero, referencias APA, redacción académica

Introducción

La presente investigación es fundamental en el contexto de la educación superior, dado que el uso adecuado de normas de citación, como el estilo APA, es clave para mantener la integridad académica y evitar problemas de plagio. En un ámbito donde el flujo de información es constante y se obtiene de diversas plataformas, tanto físicas como digitales, la habilidad para citar y parafrasear correctamente cobra especial relevancia. Esto no solo respalda la originalidad del autor, sino que también promueve la construcción de una cultura de respeto hacia las fuentes de información, aspecto esencial en la formación de futuros profesionales en cualquier disciplina.

A nivel general, se reconoce que las normas de citación y parafraseo son esenciales para la redacción académica, especialmente en el nivel universitario. El estilo APA es ampliamente utilizado en diversas áreas del conocimiento para estructurar las referencias y citas, garantizando coherencia y claridad en los textos académicos. Sin embargo, pese a su relevancia, la aplicación adecuada de estas normas sigue siendo un reto para muchos estudiantes, especialmente en contextos donde las habilidades de investigación y redacción académica no han sido suficientemente desarrolladas.

Este estudio parte de la identificación de un vacío en el conocimiento y aplicación de las normas APA por parte de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES) en México. Los resultados previos de un diagnóstico realizado a estos estudiantes evidencian deficiencias significativas en el uso de citas directas, secundarias y parafraseadas, así como en la elaboración de las referencias. Dichas dificultades no solo comprometen la calidad de sus trabajos académicos, sino que también representan un riesgo en términos de plagio y ética académica.

Ante este panorama, el objetivo de la investigación es mejorar las habilidades de citación y parafraseo en este grupo de estudiantes, mediante la implementación de un fichero educativo que contenga actividades y ejercicios prácticos diseñados para fortalecer la precisión y claridad en el uso de las normas APA en sus escritos académicos. La metodología empleada en este estudio, que integra enfoques cualitativos y cuantitativos, permitirá evaluar de manera exhaustiva la efectividad de la intervención en la mejora de dichas habilidades.

En conclusión, este estudio no solo busca abordar una carencia concreta en el uso de normas de citación, sino que también aspira a contribuir al desarrollo de un modelo educativo replicable en otros programas de formación, fomentando así una cultura de integridad académica y habilidades de investigación sólidas en el sistema educativo mexicano.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Revisión de la Literatura

Estrategia

Por definición, "la estrategia es el patrón de los movimientos de la organización y de los enfoques de la dirección que se utilizan para lograr los objetivos organizacionales y para luchar por la misión de la organización" (Thompson y Strickland, 1998, p. 176).

Para Nickols (2016) la estrategia implica: perspectiva, posición, plan y patrón. La estrategia es el puente entre la política y los objetivos de alto nivel, por un lado, y las tácticas o acciones concretas, por el otro. La estrategia y la táctica juntas abarcan la brecha entre fines y medios. La estrategia es un término que se refiere a una red compleja de pensamientos, ideas, conocimientos, experiencias, objetivos, conocimientos, recuerdos, percepciones y expectativas que proporciona orientación general para acciones específicas en pro de objetivos particulares.

Definición Estrategia de Enseñanza

En su sentido más amplio, la enseñanza es el proceso a través del cual un maestro lleva a un estudiante o grupo de estudiantes a un mayor nivel de conocimiento o habilidad (Nilsen y Albertalli, 2002). La enseñanza se define como involucrar a los alumnos para ayudarlos a comprender y aplicar su información, conceptos y procedimientos. El diseño, la selección de contenido, la entrega, la evaluación y la reflexión son parte de este proceso. Enseñar implica involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, involucrar a los estudiantes en la creación activa de conocimiento.

Por otro lado, una estrategia se describe como una técnica, plan o secuencia especialmente planeados, es un plan que involucra una serie de actividades que están diseñadas de tal manera que son un medio común para alcanzar las metas educativas. Así, se afirma que la estrategia está diseñada para hacer más activo un proceso de aprendizaje a través de actividades de enseñanza y aprendizaje. Se comprueba que la estrategia es un sistema que se interrelaciona con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Los maestros, los estudiantes y las instalaciones se encuentran entre los componentes de este sistema. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, cada componente juega un papel específico. El profesor ha creado el plan de lección; ahora es responsabilidad del docente preparar actividades de enseñanza y aprendizaje eficientes y eficaces. El proceso se conoce como estrategia de enseñanza (Vásquez, 2011).

Estrategias de recopilación de información (Bibliografías)

La elaboración de fichas es un apoyo para la memoria y la posterior recuperación de información, lo que te permite crear tu propio banco de información que puedes consultar para preparar diversos trabajos, actividades escolares y tareas. La elaboración de fichas requiere habilidades para la búsqueda y selección de información a partir del análisis y la síntesis, lo que constituye una herramienta básica para la investigación, redacción de trabajos monográficos, preparación de exámenes, exposiciones, etc.

En las tarjetas puede escribir (además de la información adquirida mediante la lectura) textos y asistencia y observación en eventos) opiniones propias y comentarios que le ayuden a comprender, desarrollar y complementar la información, a buscar nuevos temas, a proponer, fundamentar y comunicar ideas propias.

Las fichas bibliográficas

En palabras de Santana (2008) las fichas bibliográficas son una herramienta indispensable para el proceso de investigación, principalmente en la etapa de consulta de la literatura y fuentes de información. Así mismo, afirma que su función es identificar, organizar y jerarquizar la información que se utilizará en la investigación. Es un instrumento que puede ser tarjeta física o registro electrónico. Los elementos básicos que deben incluirse en dicha ficha son: Autor, Título, Edición, Editorial, Lugar, y Año.

De acuerdo con Ortizaga (2011), las fichas de este tipo son pequeñas y destinadas exclusivamente a añorar los datos de un libro o artículo. Cuando tiene uno o dos autores, se anotan ambos, pero cuando hay tres o más se nota sólo el primero y se agrega la locución latina et al. Ortigoza también hace énfasis en las fichas para investigación cuyo fin es el de anexar los aspectos más importantes del contenido de un texto como conceptos, definiciones y comentarios. Sugiere los siguientes aspectos A) Encabezado con el tema, B) Nombre del autor, C) Título del libro, D) El contenido del tema del que se ficha, y E) Tipo de ficha de calidad.

En dicho sentido, Castro (2016) considera a la ficha como herramientas que "Ayudan a localizar el sitio exacto de donde se extrae posteriormente la información. Al encontrar un documento cuya información es valiosa e importante y se desea registrar en qué lugar se encontró, se realiza una ficha bibliográfica." (p.2).

La Ley General de Educación (DOF, 2019), en el artículo 30, fracción IV establece el fomento a la investigación, la ciencia, la tecnología y la investigación como parte de los contenidos que deberán tener los planes y programas de estudio de la educación que imparta el estado, sus organismos descentralizados, entre otros. En el capítulo II, que corresponde

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

al fortalecimiento de la formación docente esta Ley también establece en el artículo 95 que, para fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, las autoridades educativas deberán promover la investigación educativa a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación.

Por su parte, es importante en primera instancia mencionar que la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) en su artículo tercero considera a la Educación Normal como de tipo educativo superior y de ahí que todos los artículos que se encuentran en esta Ley sean aplicables para contextualizar la presente investigación.

El Artículo 7 de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) señala que la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes y en su fracción III enfatiza como parte de ese desarrollo la generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas, así como el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia , la tecnología, la investigación y la innovación como factores importantes para la libertad, el bienestar y la transformación social.

Del mismo modo, el Artículo 8 de la citada Ley menciona que la educación superior se orientará conforme a ciertos criterios entre los que podemos destacar la fracción XVIII que establece la responsabilidad ética que tienen las instituciones de educación superior en la generación, transferencia y difusión del conocimiento, las prácticas académicas, la investigación y la cultura. Por su parte, en el Artículo 9 y 10 se menciona la importancia de impulsar la investigación científica, humanista, tecnológica como uno de los fines de la educación superior.

En la Sección Tercera de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), que corresponde al Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente se establece (en el Artículo 31, fracción III) que la educación normal tiene por objeto desarrollar actividades de investigación de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad, coordinándose y vinculándose con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas.

Metodología

Por lo que respecta al marco metodológico se encuentra en el paradigma cuantitativo. Olvera (2015) resalta que los datos cuantitativos incluyen información cerrada; analiza estadísticamente las puntuaciones recopiladas, encuestas u otros instrumentos, para responder a las preguntas de investigación o probar las hipótesis. El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, ya que se evalúa el impacto de una interven-

ción educativa en el uso correcto de las normas APA a través de mediciones antes y después de su implementación.

El alcance de la investigación es descriptivo-correlacional, pues busca identificar el grado de mejora en las habilidades de citación y referencia académica de los estudiantes tras la implementación del fichero como estrategia pedagógica.

El tipo de investigación es aplicada, dado que persigue un objetivo práctico: fortalecer las competencias en el uso de las normas APA mediante el diseño e implementación de un fichero de actividades. Este enfoque responde a las necesidades detectadas en la formación de los estudiantes de la LEAIES, alineándose con los objetivos de formación docente establecidos en la Ley General de Educación Superior.

En este sentido, los instrumentos que se utilizan para recabar datos son mediante un diagnóstico inicial, donde se valora el proyecto de investigación que los alumnos presentan, como opción de titulación y una escala de apreciación, como herramienta que mide el impacto que las estrategias aplicadas, tienen en el proceso de intervención para el uso de las reglas APA. En este sentido se utiliza la escala incluye aspectos sobre el grado de uso de las reglas: Uso de citas directas menores y mayores a 40 palabras, citas secundarias, el parafraseo de elementos teóricos, así como la correcta construcción de la sección de referencias. Lo anterior, para medir el antes y el después de la intervención docente. Para lo anterior, se plantean las siguientes estrategias de intervención:

A) Se implementa el diagnóstico inicial para ver el grado de manejo de las reglas APA 7ma edición. Esto en los proyectos de investigación de los alumnos de 6º semestre de la LEAIES.

B) Se instrumenta un fichero, con actividades /ejercicios en donde los estudiantes mejorarán la claridad y precisión del uso de la escritura académica.

C) Se lleva un registro en el diario del docente, donde se haga la reflexión después de cada intervención.

D) Se evalúa mediante escala de valoración para identificar el grado de uso de las referencias APA. Esto es el capítulo teórico del documento de titulación elegido por los alumnos como opción de titulación.

Por lo anterior se presentó la siguiente hipótesis a comprobar.

H0. La implementación del fichero como estrategia no mejorar la claridad y precisión en el uso del sistema de referencias APA dentro del marco teórico en alumnos de 7mo semestre de la LEAIES.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

H1. La implementación del fichero como estrategia mejorar la claridad y precisión en el uso del sistema de referencias APA dentro del marco teórico en alumnos de 7mo semestre de la LEAIES.

Población

El estudio se realizó en la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México, dentro del programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES).

Muestra

- Tipo de muestra: Intencional no probabilística.
- Participantes: 27 estudiantes del séptimo semestre, seleccionados por su necesidad de elaborar un marco teórico para su documento de titulación, de los cuales 09 son hombres y 18 mujeres. Así mismo, se recabó la impresión y actitudes de 6 docentes en el papel de asesores en la dirección de tesis, quienes aplicaron el diagnóstico y la evaluación después de la propuesta de intervención.
- Criterios de inclusión: Inscripción activa en el séptimo semestre y participación voluntaria en el estudio.

Diseño del instrumento

La escala tipo Likert de valoración se forma por 22 aseveraciones y 5 indicadores para el grado de percepción. De las 22 anteriores, 6 para especificar el uso de las citas directas o textuales, 3 para citas secundarias, 3 para precisar el parafraseo, y 10 para guiar la estructura de la sección de referencias. Definición conceptual: Herramienta para medir el nivel de precisión en la aplicación de las normas APA, incluyendo citas directas, citas secundarias, parafraseo y referencias. Definición operacional: Escala que califica del 1 al 5 (1 = deficiente, 5 = excelente) la aplicación correcta de las normas APA en ejercicios prácticos y en el marco teórico. Validez y confiabilidad: Validación por expertos en escritura académica. Coeficiente de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach = 0.85 (alta consistencia interna).

Por lo que corresponde al diario de reflexión docente: Definición conceptual: Instrumento cualitativo para registrar las observaciones y reflexiones del docente sobre el proceso de intervención y los avances de los estudiantes. Definición operacional: Registro narrativo después de cada sesión de intervención, con categorías como dificultades, avances y ajustes necesarios en las estrategias.

Procedimiento

1. Intervención educativa: Implementación de un fichero de actividades y ejercicios para mejorar la escritura académica en un periodo de 4 meses.
2. Evaluación inicial: Aplicación de las escalas de valoración y percepción antes de la intervención.
3. Implementación: Desarrollo de sesiones prácticas para trabajar en el uso de citas, parafraseo y referencias.
4. Evaluación final: Reaplicación de las escalas para medir el impacto de la intervención y análisis comparativo de los resultados.
5. Actividad final: Valoración del marco teórico elaborado por los estudiantes como parte de su trabajo de titulación.

Resultados

Los hallazgos se presentan a continuación divididos en las cuatro variables de estudio, citas directas, secundarias, parafraseadas y la sección de referencias en un documento de investigación para la obtención de grado en alumnos de 7º semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés.

Citas directas: Como se puede observar, después de la propuesta de intervención mediante tres ciclos, se mejoró el manejo de las citas directas, pues si bien aun hay un porcentaje bajo, también lo es que en comparación con el diagnóstico, el nivel medio y alto incrementaron significativamente.

Tabla 29.1

Variable citas directas

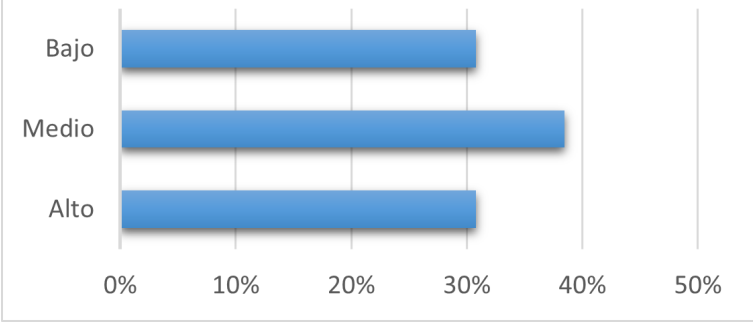
Categoría	F	%
Alto	8	31%
Medio	10	38%
Bajo	8	31%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 29.1

Citas directas



Fuente: Elaboración propia.

Citas secundarias: Este tipo de citas se presentan cuando la fuente principal ya no se encuentra disponible o una obra comentada es sustancialmente mejor que la originaria, por tanto, no es obligatorio su uso, pero si el conocer como debe manejarse este tipo de cita. Es ello, que un 81% se mantiene en nivel bajo debido a que no utilizaron este tipo de cita, mientras que quienes lo utilizaron, demostraron un nivel medio o alto en su dominio.

Tabla 29.2

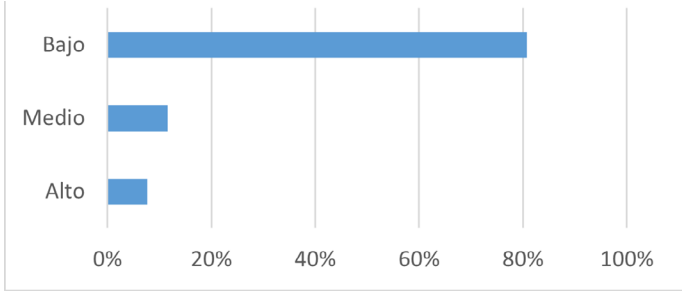
Variable citas secundarias

Categoría	F	%
Alto	2	8%
Medio	3	12%
Bajo	21	81%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 29.2

Citas secundarias



Fuente: Elaboración propia.

Parafraseo: Este tipo de recursos es fundamental al momento de la redacción de los apartados teóricos y que sustentan las investigaciones. Es de vital importancia para evitar temas de plagio. En esta categoría, los estudiantes mejoraron su comprensión trabajar elementos teóricos de manera parafraseada en un nivel medio al 58% y un nivel alto en 15%.

Tabla 29.3

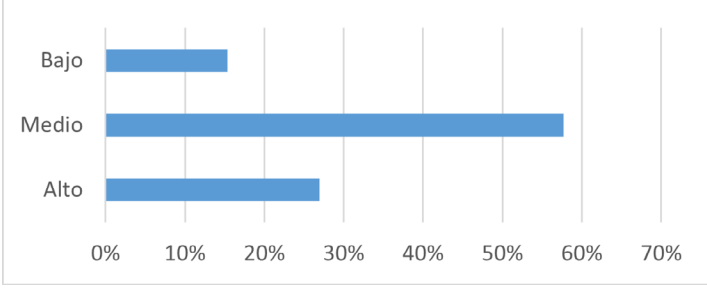
Parafraseo

Categoría	F	%
Alto	7	27%
Medio	15	58%
Bajo	4	15%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 29.3

Parafraseo



Fuente: Elaboración propia.

Referencias: La última variable la compone la sección de referencias, que para aspectos de respetar los derechos de las obras es de gran trascendencia y da seriedad a las investigaciones. El 38 % de los sujetos intervenidos mejoró notablemente a un nivel alto el manejo, mientras que el 35% tiene un dominio medio y sólo un 27% se mantuvo en nivel bajo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 29.4

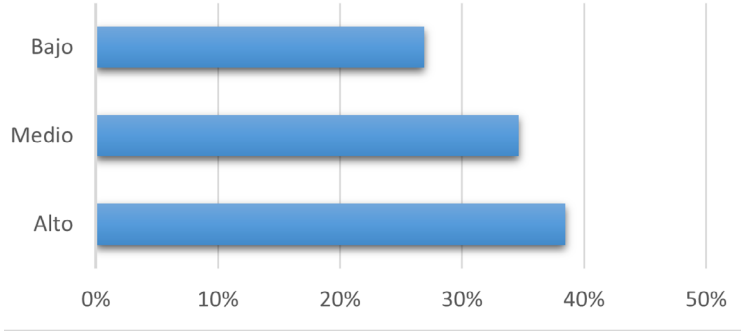
Variable referencias

Categoría	F	%
Alto	10	38%
Medio	9	35%
Bajo	7	27%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 29.4

Referencias



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo respecto al antes y el después de la propuesta de intervención. En donde la primera columna corresponde a la variable, la segunda corresponde los datos obtenidos mediante el diagnóstico y la tercera columna, corresponde a la percepción final emitida por la valoración de los asesores en la elaboración del documento recepcional. Cabe resaltar que el diagnóstico se levanto con la evidencia consistente en el proyecto de investigación que los alumnos de 6º semestre construyeron y en la valoración final se realizó en el marco teórico, una vez llevado a cabo varios ciclos de actividades de la intervención.

Figura 29.4

Cuadro comparativo del antes y después de la propuesta de intervención

	Diagnóstico	Valoración final
Citas directas o textuales	Un uso excesivo en algunos casos. Aunado a ello el 80% de los alumnos carece de algún elemento para hacer la cita directa, ya sea porque no identifica el número de palabras, o porque aplica la regla de manera general. Otro aspecto, es que no identifica autor o página del documento.	El 38% de estudiantes tienen dominio intermedio, y 31% tienen un dominio alto en cuento al uso de las citas directas, así como ya hacen un uso pertinente y no hacen uso excesivo de citas directas, sino que detectan la relevancia de lo citado. Sin embargo, un 31% aún continúan con un dominio bajo.
Citas Secundaria	El 90% del alumnado, no reconoce que es una fuente secundaria, y cita como si ellos leyeron la fuente principal, sin hacer la referencia a la secundaria.	Debido a que las citas secundarias no son fundamentales y en ocasiones reducen la calidad del documento es que en algunos trabajos no estuvieron presentes, pero quien las utiliza tiene un dominio intermedio 12% y alto 8% de cómo deben utilizarse.
Parafraseo	Al 90% de los alumnos les cuesta hacer el parafraseo de toda la idea, y sólo recurren al cambio de dos o tres sinónimos. Lo que se identifica directamente como un plagio.	El 58% de los sujetos de estudio hacen un uso medio del parafraseo, mientras que un 15% tiene un manejo alto, y sólo un 27% un manejo aún básico.
Sección de Referencias.	El 85% de los estudiantes, tienen dificultad para generar el estilo APA, siendo la mayor confusión, el orden en que se colocan los datos de identificación y diferenciar, entre libros y revistas.	El 38% de los estudiantes de licenciatura construyeron con nivel de conocimiento alto su apartado de Referencias, mientras que un 35% fue un nivel medio, y sólo un 27% se mantuvo en un nivel bajo.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Este estudio aborda un vacío significativo en el conocimiento y aplicación de las normas de citación APA entre estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES), quienes enfrentan dificultades en el uso de citas directas, secundarias y parafraseo, así como en la elaboración de la sección de referencias. En un contexto donde la precisión en la citación es esencial para garantizar la integridad académica, este vacío constituye un riesgo para la calidad de los trabajos de investigación, además de implicar posibles problemas de plagio, afectando tanto la credibilidad del estudiante como la del entorno académico en el que se desarrolla.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La intervención propuesta mediante un fichero de actividades y ejercicios específicos ha demostrado ser eficaz para reducir este vacío en conocimientos y habilidades. El análisis comparativo de los resultados pre y post intervención revela que el uso excesivo de citas directas y las fallas en su formato inicial (donde el 80% de los alumnos presentaba errores significativos) disminuyeron considerablemente tras la implementación del fichero. De hecho, un 69% de los estudiantes ahora poseen un nivel intermedio o alto en el uso de citas directas. Este avance sugiere que los ejercicios del fichero ayudaron a los estudiantes a comprender mejor cuándo y cómo citar textualmente de manera relevante, disminuyendo la dependencia de citas textuales extensas y aumentando la precisión de sus referencias.

Por otra parte, el bajo conocimiento inicial respecto a las citas secundarias también mejoró, aunque en menor grado. Dado que solo el 20% de los estudiantes alcanzaron niveles intermedio o alto, se observa que la dificultad para reconocer y aplicar este tipo de citación persiste. Esto puede atribuirse a la naturaleza menos frecuente de las citas secundarias, por lo que futuros estudios podrían evaluar si se requiere una mayor práctica o un enfoque específico para consolidar esta habilidad.

En cuanto al parafraseo, que inicialmente era un desafío para el 90% de los estudiantes, se observó una mejora considerable: el 73% alcanzó un dominio intermedio o alto. Esto indica que los ejercicios en el fichero no solo proporcionaron prácticas efectivas de parafraseo, sino que también contribuyeron a reducir el riesgo de plagio, pues los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda de cómo expresar ideas ajenas con sus propias palabras de forma precisa y ética.

Finalmente, la mejora en la sección de referencias es notable. La dificultad inicial del 85% de los estudiantes en ordenar y distinguir entre tipos de fuentes según el estilo APA se redujo tras la intervención, logrando que el 73% alcanzara un dominio medio o alto en esta habilidad. Este progreso sugiere que la intervención ayudó a los estudiantes a familiarizarse con las reglas de formato APA, lo cual es crucial para la calidad de sus trabajos de investigación.

Conclusiones

El uso adecuado de las normas de citación en estilo APA entre los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES) ha sido un tema importante e interesante de estudio, dado que hace referencia a los datos que cada uno de los estudiantes debe conocer y dominar en razón de sus investigaciones para la elaboración y diseño de su documento de titulación.

La investigación adopta un enfoque metodológico cuantitativo con el objetivo de evaluar el impacto de una intervención educativa centrada en el uso de un fichero de actividades y ejercicios específicos. Este fichero fue desarrollado como una herramienta didáctica para mejorar las competencias de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales dentro del proceso de investigación y escritura académica: el uso adecuado de citas directas, el manejo de citas secundarias, la práctica del parafraseo y la correcta elaboración de referencias bibliográficas según normas establecidas.

A lo largo de la intervención, se aplicaron diversos instrumentos de evaluación pre y post-intervención que permitieron identificar los avances de los estudiantes en cada una de estas áreas. Los resultados revelan mejoras significativas en el uso de citas directas, ya que muchos estudiantes redujeron la cantidad de errores en el formato y lograron emplear citas textuales de manera más precisa y contextualizada. Asimismo, se observaron progresos notables en la habilidad para parafrasear, una competencia que es esencial no solo para evitar el plagio, sino también para demostrar una comprensión más profunda de las fuentes consultadas. La intervención también tuvo un impacto positivo en la elaboración de referencias, facilitando que los estudiantes comprendieran cómo organizar y citar diferentes tipos de fuentes de manera correcta y sistemática.

Sin embargo, a pesar de los avances en estas áreas, los datos también evidencian que el dominio de las citas secundarias sigue siendo un desafío para muchos estudiantes. Este tipo de citación es menos frecuente y más complejo de aplicar correctamente, lo que puede haber influido en los resultados obtenidos. A la luz de estos hallazgos, la investigación sugiere la necesidad de incluir un enfoque más intensivo y específico en la enseñanza y práctica de las citas secundarias en futuras intervenciones. De esta manera, se busca consolidar esta habilidad y asegurar que los estudiantes tengan una comprensión integral y equilibrada de todas las competencias relacionadas con el uso de fuentes y la ética académica.

Finalmente esta investigación evidencia que un enfoque estructurado y sistemático que mediante actividades y ejercicios puede ser eficaz para mejorar las habilidades de los estudiantes en el uso de citas y referencias, reduciendo el riesgo de plagio y promoviendo prácticas académicas más rigurosas y éticas, promoviendo el impacto positivo que sugiere que este modelo educativo podría replicarse en otros programas para promover la integridad académica y el respeto por la propiedad intelectual en la formación de futuros profesionales de la educación, lo cual también generara un interés por la investigación debido a la confianza que representa la citación correcta.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Alazraki, R. (2007). Elaborar fichas. En I. Klein (Ed.), El taller del escritor universitario (pp. 8490). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Castro, T. A. (2016). Elaboración de fichas. Recolección de datos: Fichas. U.D. de Investigación I. Consultado el 25 de noviembre de 2023 de https://investigar1.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/elaboracic3b3n-de-fichas.pdf

Nickols, F. (2016). Estrategia, definiciones y significados. Consultado el 20 de noviembre de 2023 de https://www.nickols.us/strategy_definitions.pdf

Nilsen, B., & Albertalli, G. (2002). Introduction to learning & teaching: infants through elementary age children. Albany, NY, Delmar.

Olvera, G. J., (2015), Metodología de la Investigación Jurídica para la investigación y la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, México, UAEM-MaPORRÚA

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

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

Santana R. L., (2008) Guías para elaborar fichas bibliográficas en la Redacción de Ensayos, Monografías y Tesis. Escuela Graduada de Administración Pública. Recinto de Rio Piedras. Universidad de Puerto Rico. p. 2

Thompson, A & Strickland, A. (1998) Strategic Management: Concepts and cases. Irwin/McGraw-Hill

Vásquez R. F., (2010) Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Universidad de la Salle. Bogot

Capítulo 30. La construcción del objeto de estudio y otros retos en la investigación formativa

Rubén Ramírez Ramos
Hilda García Pereda
Jorge Hernández Márquez

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.30

Resumen

Este artículo parte del supuesto donde uno de los retos en los estudiantes es la construcción de un objeto de estudio durante la investigación formativa en la educación normal. Mediante un enfoque cualitativo y estudio de casos, se identifica que el proceso de titulación representa un desafío, especialmente en la elaboración del documento recepcional. Se proponen estrategias como mejorar la planificación, fortalecer el acceso a recursos académicos y optimizar el acompañamiento docente para reforzar las competencias investigativas desde etapas tempranas.

Palabras clave

Estudios de caso, educación superior, formación docente, investigación educativa

Introducción

Partiendo de que la investigación formativa (IF) es beneficiosa para mejorar las habilidades de investigación y las competencias académicas, se reconoce que también enfrenta desafíos como la necesidad de apoyo institucional e infraestructura. Adicionalmente, de acuerdo con investigaciones previas, se advierte que su efectividad puede variar dependiendo de la disciplina y el contexto educativo específico, necesitando enfoques a medida para maximizar su impacto (Pando, 2024) (Escalante y Villegas, 2024). La importancia de esta investigación radica en enfocarse en la Educación Normal (EN) y cómo los planes de estudios 2018 han logrado impactar en la formación inicial docente, particularmente en cómo la investigación formativa (IF) les ha permitido a los Normalistas plantear la delimitación del objeto de estudio que fundamenta la construcción de su documento recepcional.

Considerando que se liquidarán en el 2025 los planes de estudio 2018, los resultados parciales que esta investigación aportan, resultan relevantes considerando que el objetivo general fue explorar los principales retos que enfrentan los estudiantes de octavo semestre de Educación Normal en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) respecto a la construcción de su objeto de estudio durante el proceso de investigación para su titulación. En la Educación Normal (EN), esta tarea puede resultar particularmente compleja debido a la naturaleza multidimensional del campo educativo y a la diversidad de enfoques pedagógicos. Lo anterior exige al Normalista formarse una visión clara y centrada en un tema o problema de estudio que sea relevante para teorizar y orientar su práctica profesional; por lo tanto, reconocer los retos que enfrentan facilitan identificar áreas de oportunidad en la formación inicial de futuros docentes de educación secundaria.

Investigaciones previas sugieren que las instituciones educativas deben considerar integrar la IF en sus planes de estudio, pues esto fomenta un ambiente que promueva el aprendizaje activo y mejore las habilidades académicas de los estudiantes, que son cruciales para sus futuros esfuerzos profesionales (Flores-Mamani et al., 2024). Esto implica un esfuerzo por identificar problemáticas emergentes que puedan vincularse directamente con las necesidades formativas de los futuros docentes, quienes enfrentarán contextos educativos diversos y en constante cambio.

Revisión de la Literatura

La IF, según Restrepo (2007), no se limita a la creación de nuevo conocimiento, sino que también busca desarrollar habilidades investigativas en estudiantes y mejorar prácticas pedagógicas y programas educativos; señala que la IF es un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje a través de la indagación y la construcción activa de conocimiento. Se enfoca

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

en desarrollar habilidades como la identificación, el análisis, la solución de problemas y la interdisciplinariedad. Su propósito no es crear conocimiento nuevo, sino familiarizar a los estudiantes con el proceso investigativo, actuando como un "laboratorio" de práctica investigativa. Esta modalidad permite la interacción constante entre teoría y práctica, utilizando métodos flexibles y abiertos a cambios, y fomentando la mejora continua de la práctica educativa y los programas mediante investigación-acción y otras metodologías formativas.

La IF pretende que el estudiante corra o eleve sus propias fronteras de conocimiento, pero no las fronteras del conocimiento (Peláez y Montoya, 2013). En ese sentido tiene como objetivo enseñar el proceso investigativo mediante actividades propias de la investigación, aunque estas no estén necesariamente integradas en proyectos orientados a obtener resultados científicos; además debe considerarse la necesidad de investigar necesidades o problemas locales sin perder la visión global, lo cual implica considerar los niveles: científico, social, económico y académico (Mena y Lizenberg, 2015).

En coincidencia con Restrepo (2007) se asume que en la formación inicial docente el objetivo no es formar investigadores, esto se logra en estudios de postgrado; sin embargo, la investigación no debe limitarse a la asesoría de proyectos de titulación, bien utilizada la IF fomenta en el estudiante una actitud de búsqueda de nuevos temas, pensamiento crítico ante enfoques teóricos y metodológicos, y la capacidad de aplicar conceptos a sus propios problemas de investigación (Peláez y Montoya, 2013).

Cabrera, Rebollo y Pérez (2022) señalan que una de sus principales contribuciones de la IF se refiere a la promoción del aprender a aprender, mientras se estimula la participación de los estudiantes en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos científicos.

En concordancia con Cabrales (2021), la IF permite que los futuros docentes desarrollen habilidades investigativas, reflexionen sobre su práctica pedagógica y tomen decisiones basadas en evidencia, promoviendo así un desempeño profesional más fundamentado y efectivo. Un paso central en el proceso lo constituye la construcción de objetos de estudio que les resulten atractivos y retadores. Para que una idea sea objeto de investigación, debe convertirse en problema de investigación que es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión y sobre el cual se percibe la necesidad de conocer y, por lo tanto, de estudiar.

La IF requiere que el formador de formadores se comprometa a guiar al normalista en su recorrido, idealmente teniendo claridad del proceso, pero promoviendo la reflexión, asumiendo que ayuda a solidificar los conocimientos adquiridos y fomenta la mejora continua (Figueroa et al., 2024).

Metodología

La investigación partió del supuesto de que el estudiantado normalista enfrenta dificultades en la construcción del objeto de estudio para la realización de su documento recepcional, que estas dificultades son inherentes a su formación inicial docente y a la falta de ciertos apoyos que reconocen como necesario. El proyecto de investigación general, del que deriva este reporte parcial de avances, se basa en la metodología de estudio de casos, es un tipo de investigación empírica que analiza un fenómeno actual en su contexto real, particularmente cuando los límites entre el fenómeno y su entorno no están claramente definidos.

Para estudiar fenómenos complejos se necesita una investigación de carácter exploratorio y comprensivo más que la búsqueda de explicaciones causales. En este caso, para la parte exploratoria, se decidió que el total de las ocho licenciaturas que se ofertan en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, se haría llegar el cuestionario para realizar la encuesta auto administrada mediante un formulario en línea. Del total de 106 estudiantes del turno matutino y 146 del vespertino a quienes se hizo llegar el instrumento, respondieron la encuesta 107 Normalistas, 70 del turno vespertino y 37 del matutino.

Se trató de una muestra de conveniencia o auto seleccionada, este tipo de muestra permite que los individuos decidan voluntariamente participar en el estudio, lo cual facilita la recolección de datos pero puede afectar la representatividad y generalización de los resultados debido a posibles sesgos. En este caso, donde el universo total es de 252 individuos y respondieron 107 personas, es importante señalar que la elección de esta muestra puede influir en la interpretación de los resultados debido a la falta de aleatoriedad en la selección de los participantes. En este caso, la tasa de respuesta del 42.5% refleja una participación voluntaria significativa, lo cual aporta una visión útil del fenómeno estudiado.

El objetivo general de esta etapa de la investigación fue analizar los principales retos que enfrentan los estudiantes de octavo semestre de Educación Normal en la construcción de un objeto de estudio dentro del proceso de IF. Del caso se compone de ocho diferentes licenciaturas en educación en dos turnos diferentes, la población total es de 252 Normalistas que cursan el octavo semestre.

Para la recolección del dato empírico se construyó un cuestionario para aplicarse a través de una encuesta de opinión de cohorte transversal, esta se autoaplicó en línea; estuvo dirigida a estudiantes en proceso de titulación (8° semestre) de todas las licenciaturas que se imparten en la ENSUPEH, esto ocurrió en el mes de junio de 2024. Las categorías de análisis que se consideraron para la construcción del cuestionario fueron: modalidad de titulación, retos en la

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

construcción del objeto de estudio, revisión de la literatura, orientación y apoyo recibido en el proceso de investigación y sugerencias para la construcción del objeto de estudio.

Estas categorías analíticas buscan comprender los retos, experiencias y percepciones de las y los normalistas, y se buscó vincularlo a la IF en sus tres significados : exploratoria (búsqueda de insumos para investigaciones mayores), formación en investigación (captar su lógica y funcionamiento), e investigación-acción (mejora de programas en contextos específicos) (Asis et al., 2021).

La modalidad de titulación es un tema central en la encuesta, ya que indaga sobre la elección inicial de los estudiantes y los cambios que pudieron haber realizado a lo largo del proceso. Una pregunta relevante es la elección de la modalidad de titulación, que refleja las preferencias iniciales de los estudiantes, las cuales pueden estar influenciadas por varios factores, tales como la accesibilidad de recursos, la dificultad percibida o la información que han recibido o poseen. Sin embargo, algunos estudiantes experimentan un cambio en esta decisión durante su formación, lo que da lugar a la categoría de cambio de modalidad, la cual analiza cuántos estudiantes deciden modificar su modalidad de titulación en el transcurso del cierre de su carrera, especialmente en el octavo semestre.

Respecto a las dificultades en la construcción del objeto de estudio, uno de los aspectos que enfrentan los estudiantes en su proceso de titulación es la definición y delimitación del objeto de estudio para su investigación. Este desafío involucra la capacidad de los estudiantes para identificar un tema relevante, viable y manejable dentro de su campo de estudio. La categoría de definición del objeto de estudio se orientó a reconocer las dificultades iniciales que experimentan los estudiantes para conceptualizar una pregunta de investigación clara y coherente. Otro aspecto importante es la delimitación del objeto de estudio, que implica acotar y especificar el tema de investigación para que sea manejable y factible dentro del tiempo y los recursos disponibles. Este proceso suele ser particularmente desafiante, ya que los estudiantes deben encontrar un equilibrio entre un tema que sea lo suficientemente amplio para ser relevante y lo suficientemente específico para ser abordable. Se cuestionó igualmente sobre las estrategias para la delimitación del objeto de estudio, la intención fue reconocer cuáles tienen disponibles los estudiantes, cuáles reconocen como una posibilidad de uso.

Un componente esencial de la investigación educativa es la revisión de la literatura, este es un proceso que implica localizar, evaluar y sintetizar fuentes relevantes para el tema de estudio. En este sentido, las preguntas buscan reconocer las dificultades que enfrenta el estudiantado respecto al acceso a literatura relevante y reciente, ya que en ocasiones pueden tener problemas para encontrar fuentes confiables y actualizadas que se alineen con su objeto

de estudio. El cuestionario para la encuesta buscó indagar qué asumen las y los Normalistas al respecto; si hay acceso o limitaciones en las bibliotecas institucionales o a bases de datos especializadas. Además, la dificultad en la revisión de la literatura también se asoció con la capacidad de los estudiantes para evaluar la calidad de las fuentes y para integrar la información de manera coherente en su propio trabajo.

Otra categoría considerada es la orientación y apoyo recibido por parte de los asesores y lectores durante el proceso de construcción del objeto de estudio en particular y del documento recepcional en lo general. Se buscó que el estudiantado valorará si recibieron suficiente orientación para plantear su objeto de estudio, igualmente, en caso de que así lo quisieran, podrían hacer sugerencias para mejorar la orientación que la institución y los asesores brindaron.

Resultados

De la revisión inicial de los datos proporcionados por los estudiantes de diferentes licenciaturas en educación se pueden identificar varios resultados interesantes.

El porcentaje de participación en la ENSUPEH por licenciatura fue de 19.8 geografía, 15.09 español, 14.15 biología, 13.21 inglés, 12.26 formación ética y ciudadana, 11.32 historia, 7.55 matemática y 6.60 telesecundaria.

Respecto a la primera categoría, la mayoría de los estudiantes indican que esta es su primera vez elaborando un documento recepcional (tesis, informe de práctica o portafolio de evidencias). Esto sugiere que enfrentan desafíos relacionados con la falta de experiencia en la construcción de un objeto de estudio, lo cual confirma ser una línea importante a desarrollar en el proyecto general de investigación.

Sobre las modalidades de titulación los estudiantes eligen titularse en su mayoría por medio de informes de práctica (82%), mientras que una minoría opta por tesis (16%). Esto podría influir en cómo conceptualizan y delimitan sus objetos de estudio, ya que las exigencias académicas y metodológicas de cada modalidad son distintas.

Es importante destacar que una minoría elige la modalidad de titulación de portafolio de evidencias (1%), es importante destacar que los casos que eligieron esa modalidad, lo determinaron desde el inicio del séptimo semestre.

De los ocho casos en los que hubo un cambio de modalidad de titulación en el octavo semestre, originalmente habían pensado en titularse por medio de tesis, la modalidad que eligieron finalmente fue informe de práctica. De las razones que señalan para cambiar la modalidad se encuentran cuatro respuestas que refieren al factor tiempo, por ejemplo: "…me

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

faltó tiempo por problemas familiares…", "falta de tiempo para poder culminar"; otro aspecto encontrado en las respuesta fue "consideré más fácil realizar un informe de práctica"; por último, hay quienes opinan que cambiar la modalidad de titulación tiene relación con otro factor: "Mi objetivo de estudio se centraba más a lo práctico que a la obtención de resultados, además, de que no lleve el acompañamiento esperado para construir mi tesis, cosas que me hizo cambiar (Sic)".

Es importante recalcar que el 50% de los cambios de modalidad se identifican en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana, el resto de los casos corresponden a la Licenciatura de biología (3 casos) e historia (1 caso).

Sobre la opinión de quienes cambiaron de modalidad, encontramos respuestas reveladoras como: "fue una buena decisión para poderme titular en este periodo", en ella se advierte una postura vinculada al logro de la meta y no tanto al proceso investigativo; por otra parte hubo quien señala: "creo que fue una mala decisión, porque yo mismo me hice trabajar de más. Si desde un principio hubiese enfocado bien mis metas académicas, hubiera logrado haberme titulado por la modalidad que escogí en un principio".

Respecto a la segunda categoría retos en la construcción del objeto de estudio, particularmente sobre la delimitación del problema de investigación las y los Normalistas valoran el proceso de construcción del objeto de estudio como moderado en dificultad 55%, difícil 30%, fácil 8.5%, muy difícil 6% y muy fácil 0.9%.

Entre los retos más mencionados por los estudiantes para delimitar su objeto de estudio se encuentran:

· La problemática y el tema, estos dos términos son mencionados de manera general, lo que indica que los estudiantes encuentran dificultades al seleccionar un tema claro o una problemática específica para centrar su investigación.

· No saber cómo hacerlo, este reto refleja una falta de claridad metodológica o conceptual en cuanto a los pasos necesarios para delimitar el objeto de estudio.

· Diversos temas, algunos estudiantes mencionan que tuvieron dificultades iniciales debido a la multiplicidad de temas, lo que hacía complicado seleccionar y delimitar un objeto de estudio.

· Inseguridad en el proceso, algunos Normalistas mencionan sentirse inseguros sobre si lo que estaban construyendo era correcto, lo cual refleja una falta de confianza en su capacidad para formular un objeto de estudio adecuado.

· Cambios en el contexto, algunos estudiantes enfrentaron dificultades debido a cambios externos, como el cambio de escuela donde realizan su práctica profesional o bien problemas de tiempo para realizar sus actividades docentes y de investigación.

De manera general, se pueden agrupar las respuestas sobre las dificultades en temáticas, como la definición del tema problema ("El no definir el título de mi problemática"), la falta de habilidades en redacción ("El no tener habilidad para escribir un documento formal"), el acceso a literatura ("Falta de bibliografía en el idioma español") y la orientación y guía durante el proceso ("no tuve oportunidad de exponer mi trabajo en ningún coloquio").

Surge una categoría emergente la cual se denominó falta de seguridad en la elección o construcción del objeto de estudio, algunas respuestas representativas de esta son: "Sentir inseguridad si lo que iba construyendo era correcto", "Saber si realmente ese era mi objeto de estudio por el que iba a trabajar", "Estaba entre 2 objetos y tuve que poner en una balanza cuál era más de mi interés".

Respecto de la interrogante ¿Qué estrategias o herramientas utilizaste para lograr delimitar tu problema o tema de investigación?, las y los Normalistas mencionan el apoyo de sus asesores, la observación directa en el contexto educativo y herramientas como matrices de categorías como estrategias clave para definir su objeto de estudio.

Se puede destacar que el asesoramiento académico tiene una relevancia importante; en palabras de Burga y Escalante (2022) el docente formador en IF, debe poseer la capacidad de argumentar, tanto sus propias prácticas, como el propósito que éstas tienen para los estudiantes; respuestas como "lo que me dijo el asesor" denotan la dependencia en la orientación académica formal; o bien "apoyo del asesor", permiten inferir la influencia directa del asesor en el proceso de delimitación, su rol en la toma de decisiones y la dependencia de los estudiantes en las recomendaciones externas sin que haya un proceso reflexivo más profundo. .

Respecto a la tercera categoría considerada en la encuesta y que refiere a la revisión de la literatura, el 50% de los encuestados afirma que no tuvo dificultades para acceder a literatura relevante, confiable y actualizada sobre su tema o problema de estudio.

Respecto de las dificultades que señalan los Normalistas se pueden agrupar las respuestas en cuatro grandes temáticas: La primera refiere a la falta de bibliografía específica o actualizada ("encontré fuentes, al parecer enriquecedoras que eran de acceso, no gratuito"), la segunda se refiere a dificultades con el idioma ("los que estaban en inglés", "textos en otro idioma, encontrar publicaciones recientes para el ámbito pedagógico"), la tercera refiere a la identificación y comprensión de las fuentes relevantes ("Más que nada el análisis de los documentos, ya que es un proceso que debe ser muy puntual, comparar esos puntos de vista y

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

encontrar lo que aún falta por investigar con relación al objeto de estudio") y la cuarta refiere a el acceso a la bibliografía ("Muchos documentos están para comprar", "La mayoría de pdfs necesitaban ser pagados para poder acceder a la información").

La cuarta categoría que se consideró en la encuesta se refirió a las orientaciones y apoyo recibido en el proceso de investigación.

Del total de los encuestados 36% están totalmente de acuerdo en que la orientación recibida para plantear el objeto de estudios fue suficiente, el 32% es neutral al respecto mientras 22%, dice estar de acuerdo, en desacuerdo el 7% y totalmente en desacuerdo el 1.8% .

Respecto al tipo de apoyos que les hubieran resultado útil en esa etapa, señalan las asesorías o retroalimentación como un elemento central ("más asesorías, presentar mi trabajo en coloquios", "definir más asesorías sobre el proceso"), por otra parte, la orientación específica también se consideró relevante, en aportaciones como la siguiente se hace evidente que hay una tendencia hacia la estructura del documento y no necesariamente al proceso metodológico de construcción del mismo: "Que me proporcionaran un informe de alguna generación anterior para poder perfeccionar mi estructura y mis detalles", "Ir punto por punto, tener los requisitos o características de cada rubro más específicos con una estructura explícita", "Me hubiera ayudado mucho si me hubieran mostrado ejemplos de cómo era el contenido de la estructura del documento".

Lo anterior tiene mucha relación con la respuestas que los encuestados dieron a la pregunta sobre qué recomendaciones o sugerencias harían para facilitar la construcción del objeto de estudio. Se pueden identificar recurrencias en cuatro temas específicos:

El primero refiere fomentar la práctica y experiencias previas en la construcción de objetos de estudio y en general de procesos de investigación, por ejemplo, una respuesta muy ilustrativa fue "realizar reflexión de las prácticas o observaciones cada que finalicen antes de elegir las modalidades de titulación".

El segundo tema refiere a proveer ejemplos y guías estructuradas; algunas respuestas que pueden ilustrar son: "Proporcionar modelos ya hechos para perfeccionar detalles y estructura", "ver ejemplos para irse guiando de una estructura".

El tercer tema que se identificó en las respuestas refieren a incrementar el apoyo y las asesorías, hubo respuestas de este tipo: "tener asesorías semanalmente", "Tener una asesoría de cómo seleccionar tu objeto de estudio y la relación que debe de tener con tu documento".

El cuarto y último tema que se reconoció tiene que ver con desarrollar habilidades de investigación. Hay respuestas relevantes como: "Que diseñarán un programa exclusivo de

metodología para la investigación" y "Tratar los aspectos de investigación en la materia de metodología de la investigación".

En esta misma categoría se solicitó respondieran qué recomendaciones o sugerencias harían para facilitar la construcción del objeto de estudio, se destacan recomendaciones como leer mucho, llevar un diario de prácticas, hacer matrices de categorías y comenzar a trabajar desde etapas tempranas en la licenciatura.

Sobre lo que denominaron como matriz de categorías, esta herramienta es mencionada por varios estudiantes como un recurso clave para organizar y delimitar su objeto de estudio; es necesario que posteriormente se hagan más indagaciones al respecto, pues no se aclara si se refieren a una matriz de congruencia interna o a un proceso más específico de operacionalización de variables.

Algunas técnicas e instrumentos de investigación como entrevistas y observación de campo fueron recomendadas por algunos estudiantes para recolectar información directa que les ayude a delimitar el tema, por ejemplo "regresar a revisar los informes de práctica de semestres anteriores para recuperar instrumentos que se usaron y que quizás no se recuerdan". Se propone también la recopilación de datos de los alumnos y la realización de encuestas. Estas estrategias sirvieron para obtener información concreta que facilitó la delimitación del problema de estudio.

Por otra parte algunas respuestas señalan las necesidades del grupo o de los estudiantes como un insumo relevante para orientar el proceso de delimitación del objeto de estudio, por ejemplo, recomendaron "elegir algo que se vive en el aula y que exista información suficiente para poder sustentar"; es decir, las necesidades observadas en sus grupos de alumnos se vincularon para fundamentar su investigación con el contexto educativo inmediato; esta respuesta ilustra la idea: "Plantearse desde un principio temas que en verdad te llamen la atención y que sean relevantes en la actualidad. Observar tu realidad para observar verdaderamente necesidades y problemáticas educativas que requieran intervención".

Destacan algunas recomendaciones que tienen que ver con enfrentar la construcción del documento recepcional en lo general, no desde una perspectiva limitada al objeto de estudio como tal, sino como parte de un proyecto de vida que debe de ocuparse de la salud emocional y física de la persona, por ejemplo: "Un buen manejo de tiempo a dedicarle, no dejar de lado la salud mental (…) hacer actividades recreativas o de interés para descansar la mente", "Identifica tus intereses personales y profesionales. Reflexiona sobre las áreas que más te apasionan y sobre las preguntas que te gustaría responder" o bien "Leer mucho, tomarlo como proyecto de vida profesional".

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Se sugiere que se establezca un plan de asesorías que sea respetado, por ejemplo, "crear un cronograma, claro de reuniones que esté alineado con el calendario de titulación", con ello se propone que la retroalimentación que den los asesores, sea constructiva y regular "Recibir más acompañamiento y asesorías personalizadas centradas correctamente"; se señala que es necesario "ser claros en lo que se pide como protocolo, ponerse de acuerdo entre asesores para cumplir correctamente con los lineamientos de construcción del documento".

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se extraen conclusiones parciales sobre retos que enfrentan los Normalistas en la construcción de su objeto de estudio. Primero, la falta de experiencia en investigación, lo que indica la necesidad de profundizar la formación investigativa desde los semestres iniciales.

En segundo lugar, se identifica que la mayoría de los estudiantes optan por la modalidad de titulación informes de práctica, un porcentaje menor elige la tesis. Las exigencias académicas y metodológicas varían entre las diferentes modalidades, lo que influye en la forma en que los estudiantes conceptualizan y delimitan su objeto de estudio. Los Normalistas que optan por la tesis pueden enfrentar mayores desafíos en términos de profundidad teórica y metodológica, mientras que quienes eligen informe de práctica suelen centrarse más en la reflexión sobre su experiencia docente. Aunque los estudiantes son acompañados por sus asesores, expresan que se debe fortalecer la retroalimentación y la orientación adecuada.

Un tercer aspecto destacado se refiere a los cursos de la malla curricular del plan 2018, específicamente al trayecto formativo de práctica profesional. Estos cursos tienen como propósito desarrollar procesos de prácticas docentes a través de las que se fortalecen las habilidades investigativas desde el inicio de la formación docente, constituyéndose como espacios de integración en los que se ejercitan las competencias adquiridas de manera gradual y sistemática (SEP, 2018). La experiencia en las escuelas secundarias se convierte en una fuente valiosa para identificar y delimitar temas o problemas de estudio, resaltando la importancia de vincular la teoría con la práctica en la formación docente inicial. Sin embargo, los resultados obtenidos señalan que el proceso formativo requiere ser fortalecido, especialmente en el curso de proyectos de intervención docente del 6° semestre, donde se espera que los estudiantes diseñen proyectos a partir de diagnósticos realizados en las escuelas de práctica profesional (SEP, 2018). Este proceso debería facilitar la construcción de objetos de estudio, pero aún representa un reto complejo para muchos estudiantes.

En cuarto lugar, es necesario mejorar el acceso a recursos de información confiable. Una de las respuestas de los estudiantes señaló que "la investigación teórica es muy importante,

por eso recomiendo que se tenga una biblioteca digital para facilitar el trabajo de investigación". De acuerdo con el perfil de egreso, los futuros docentes deben establecer una trayectoria de actualización continua en tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD), así como en investigación educativa (SEP, 2021).

Un quinto aspecto a discutir es la importancia de la asesoría personalizada y la aplicación de técnicas metodológicas guiadas (Figueroa et al., 2024). Estas parecen ser fundamentales para ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de su objeto de estudio. Es necesario repensar el rol de los asesores y del comité tutorial, así como las estrategias de apoyo que despliegan y su eficacia. De acuerdo a las orientaciones de titulación del plan 2018 (SEP, 2018), los asesores deben tener experiencia en la dirección de tesis, dominio metodológico y técnico, y un grado académico de maestría, entre otros requisitos.

Finalmente, un aspecto relevante que emerge del estudio es la percepción de que el informe de prácticas, como modalidad de titulación, es menos exigente que la construcción de una tesis. Esto explica por qué muchos estudiantes se inclinan por esta opción. Sin embargo, incluso en esta modalidad, plantear un objeto de estudio, delimitar un tema de intervención, formular preguntas y elegir un marco teórico siguen siendo desafíos significativos para los estudiantes.

Conclusiones

El proceso de investigación representa un desafío significativo para los Normalistas especialmente cuando se encuentran en la etapa de titulación. Este proceso implica no sólo la selección de una modalidad, sino también la construcción de un objeto de estudio para su documento recepcional.

La mayoría de estudiantes mencionaron que era su primera experiencia en la elaboración de un reporte de investigación con características formales. Esto evidencia que la construcción del objeto de estudio representa un desafío considerable, ya que los estudiantes no cuentan con suficientes herramientas previas para afrontar este proceso con seguridad.

Implementar una planificación temprana y establecer metas claras desde semestres inferiores puede reducir la presión en los Normalistas y mejorar la calidad del documento recepcional para su titulación.

Es fundamental mejorar el acceso a recursos académicos actualizados, como bibliotecas digitales o bases de datos especializadas; también es importante capacitar a los estudiantes en la búsqueda y evaluación crítica de fuentes de información.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Es necesario fortalecer aún más el trayecto formativo de práctica profesional y a través de ello la formación investigativa desde etapas tempranas en las licenciaturas en educación, impulsar su enfoque práctico y progresivo que prepare mejor a los Normalistas para la construcción de objetos de estudio que deriven en documentos recepcionales cada vez más sólidos teórica y metodológicamente.

La IF en la EN se beneficia de la integración de la práctica docente y el análisis contextual. Es necesario fomentar más oportunidades para que los estudiantes utilicen su entorno educativo como base para la construcción de su objeto de estudio.

El rol del asesor es clave en la construcción del objeto de estudio, pero es necesario mejorar la calidad del acompañamiento, proporcionando un asesoramiento más cercano, estructurado y personalizado para que los estudiantes ganen autonomía en el proceso. Lo anterior al tiempo que se fomenta la confianza en los estudiantes a través de una retroalimentación más clara y afirmativa, para así generar y ofrecer espacios de reflexión, autoevaluación y coevaluación; estos ejercicios contínuos pueden ayudar a mitigar la inseguridad y fortalecer las competencias investigativas. La relación entre estudiante y asesor debe dar cuenta de la operativización de la IF (Sabariego et al, 2020) utilizando la metodología interrogativa, la no directividad y sobre todo la docencia inductiva (Espinoza 2020).

Al no garantizarse la representatividad estadística en este estudio, los hallazgos deben interpretarse con cautela, reconociendo que los resultados podrían reflejar sesgos inherentes a las características de los individuos que decidieron responder.

De los resultados obtenidos en esta investigación derivaron cuatro líneas adicionales que se considerarán en el proyecto general de investigación; la primera refiere al impacto del asesoramiento académico en la formación investigativa; la segunda sobre el análisis de estrategias y herramientas utilizadas para delimitar los objetos de estudio, toda vez que los normalistas mencionan algunas sería interesante investigar cómo estas estrategias específicas influyen en la claridad y profundidad de la delimitación del objeto de estudio, y en qué medida ayudan al estudiantado a superar posibles inseguridades metodológicas. La tercera línea son las complicaciones emocionales y la salud mental en los procesos de titulación; la cuarta línea refiere a las dificultades en el acceso y la comprensión de la literatura académica.

Referencias

Asis, M., Monzón, E., y Hernández, E. (2021). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. Mendive. Revista de Educación, 20(2), 675–684. http://www.scielo.sld.cu/pdf/men/v20n2/1815-7696-men-20-02-675.pdf

Burga Gutiérrez, R. M., Escalante Rivera, M. L., (2022). La investigación formativa como eje transversal en la formación docente. Educación, 28(2), 1–11. https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n2.2650

Cabrales Lara, G. F. (2021) Investigación formativa en la formación inicial docente. Apuntes Universitarios, 11(4), 1–16. https://doi.org/10.17162/au.v11i4.757

Cabrera Borges, C., Rebollo Kellenberger, M. C., & Pérez Salatto, M. L. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. Cuadernos de Investigación Educativa, 13(2). https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. Revista Conrado, 16(74), 45–53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045&lng=es&tlng=es.

Figueroa, A. G., Paucar-Cabrera, A., & Chuncho, C. (2024). Formative research. Experiences in the Environmental Engineering career at the Universidad Nacional de Loja. Región Científica. https://doi.org/10.58763/rc2024294

Flores-Mamani, E., Inquilla Mamani, J., Apaza Ticona, J., Rojas-Salazar, A. O., Alanoca Arocutipa, V., Guevara, R. E., & Rojas, F. (2024). Formative Research in the Digital Context and Academic Competence in their Academic Works of University Students. Journal of Ecohumanism, 3(7). https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4467

Escalante, J. A., y Villegas, S. G. (2024). Investigación formativa de estudiantes de enfermería: un estudio mixto con diseño secuencial. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2206

Mena, M., y Lizenberg, N. (2015). Desarrollo de Competencias Investigadoras en la Sociedad Red. Revista de Educación a Distancia (RED), (38). https://revistas.um.es/red/article/view/234111

Pando, C. (2024). Investigación formativa y logro de competencias Investigativas en la Educación Superior Universitaria. https://doi.org/10.58299/utp.218

Peláez Valencia, L. E., & Montoya Ferrer, J. (2013). Investigación Formativa e Investigación en Sentido Estricto: Una Reflexión para Diferenciar su Aplicación en Instituciones de Educación Superior. Entre Ciencia E Ingeniería, 7(13), 20–25. https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/644

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Restrepo Gómez, «Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en Sentido Estricto.» 2007. [En línea]. http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/curriculos/documentos/Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigacion.pdf.

Sabariego Puig, M., Cano Hila, A., Gros Salvat, B. y Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. Contextos Educativos.(26), 239-259. https://doi.org/10.18172/con.4326

SEP (2018). Orientaciones curriculares para la formación inicial. México. SEP.

___ (2021). Proyectos de intervención docente, sexto semestre. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria. Plan de estudios 2018. México. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/TS/eRJ0y1yDXT-TS606.pdf

Capítulo 31. Fortalecimiento de la inteligencia social en un grupo de alumnos de quinto grado de primaria

César Augusto Cardeña Ojeda
Vivian Anabel Villanueva Palomo

Escuela Normal de Ticul

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.31

Resumen

Se realizó un proyecto de Investigación Acción con un grupo de 29 alumnos de quinto grado de primaria con el objetivo fue fortalecer la Inteligencia Social de dichos alumnos; los datos acopiados en la fase de diagnóstico se analizaron con el diagrama de causas-raíz de Ishikawa y con la técnica de Pareto se elaboraron hipótesis de acción para la intervención. Al término del Plan de Acción se encontró una mejora satisfactoria en el tema-problema abordado.

Palabras clave

Inteligencia social, Ishikawa, investigación acción, Pareto

Introducción

En un grupo de quinto grado de primaria se identificó con persistencia la dificultad de interacción social dentro del aula de clase en un número considerable de alumnos. En este punto de la investigación, no se podía establecer una métrica de casos, debido a que el problema era variable, como es propio de los asuntos educativos.

En general, estos alumnos reflejaban dificultades de socialización con otros compañeros. Por ejemplo, se resistían al trabajo en equipo en franca incomodidad por la interacción que esto supone, y cuando este tipo de trabajo era asignado, la interacción entre los integrantes era superficial, sin una interdependencia positiva en cuanto a los trabajos que los congregaban, pero tampoco en cuanto a sus relaciones de tipo social; además, los alumnos demostraban desinterés en involucrase incluso en los juegos recreativos grupales o problemas emergentes dentro del aula de clase.

Este cuadro de comportamientos se identificó como un problema de Inteligencia Social, entendida ésta como la capacidad de un individuo para comprender y gestionar sus propias necesidades de interacción con otras personas y comprender las mismas necesidades en los demás, para poder establecer relaciones sociales eficientes y adaptarse a diferentes situaciones, incluso inéditas para su experiencia. Esta capacidad implica reconocer estados de ánimo, ideas, rasgos de personalidad evidentes, entre otras expresiones de conducta, es un factor determinante en la adaptabilidad social humana (Goleman, 2006; Thorndike, 1920; Vernon, 1933; Bradberry y Greaves, 2009).

La situación identificada se consideró un tema relevante qué atender, ya que la inteligencia social es indispensable en todos los contextos y edades, así lo señalan expertos del campo, como los psicólogos Howard Gardner y Daniel Goleman. Estos investigadores de amplio reconocimiento, señalan que, a través de relaciones personales, las personas pueden tomar un mejor control del éxito en sus propósitos, lo cual se asocia a su bienestar emocional personal (Gardner, 1983; Gardner, 1999; Goleman, 2006).

Además, el fortalecimiento de esta habilidad en edades tempranas resulta fundamental para la construcción de relaciones sanas y la colaboración social efectiva, no solamente en el entorno escolar sino en la vida cotidiana fuera del aula. Por tanto, evadir esta meta formativa puede tener como resultado dificultades en el desarrollo sano de los procesos emocionales, incentivar conflictos interpersonales y limitaciones en el desenvolvimiento social, lo cual terminaría afectando el bienestar emocional y mental de los niños. Por ello, en el campo educativo, acrecentar esta competencia establece condiciones propicias para un aprendizaje colaborativo y permite entornos para la resolución constructiva de conflictos a través de una postura empática hacia lo diferente y hacia lo no propio.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Por otra parte, fuera del entorno escolar, diversas investigaciones indican que las habilidades sociales se asocian con aspectos intrapersonales como la autoestima, la autorregulación y las expectativas de logro, tanto en la infancia como en la edad adulta (Betina y Contini, 2011).

Más aún, se ha encontrado que las personas con habilidades sociales óptimas estimulan su cognición a consecuencia del contacto con diversas formas de pensamiento y acumulados culturales; además, influye en el cuidado o desarrollo de la activación fisiológica en aspectos como la coordinación motora, pues la actividad alentada por la inteligencia social evita el sedentarismo y promueve al menos un mínimo de movilidad cotidiana que, en cambio, se puede cancelar completamente en ausencia de estímulos para la sociabilidad. Es por estas razones que se considera que la "soltura" es un entramado de relaciones intra e interdependientes (Lang, 1968).

Ante estas consideraciones se planteó el objetivo de fortalecer la inteligencia social en el grupo de alumnos de quinto grado de primaria.

Revisión de la Literatura

Causas principales del problema

Los problemas manifiestos en la integración social suelen ser causados por una amplia variedad de factores y circunstancias, con diferentes etiologías; de éstas, a continuación se presentan las principales sobre las que puede tener injerencia la intervención educativa.

Entre las principales causas de déficit en la Inteligencia Social se encuentra la falta de contacto o práctica de las habilidades sociales básicas en entornos genuinos, las cuales determinan en gran medida la adaptabilidad social de cualquier individuo. A través de su teoría del apego, John Bowlby explica cómo las experiencias tempranas de vinculación afectiva con los cuidadores primarios pueden influir en la capacidad de una persona para establecer relaciones sociales saludables en la vida adulta, y plantea que la falta de modelado o de acompañamiento en el manejo de las primeras interacciones con otros, induce en los individuos la idea de que el contacto interpersonal puede ser complicado, hostil o desagradable (Bowlby, 1998). Esto tambiés es advertido por Goleman (1995) quien considera que la ralentización de la inteligencia social puede derivarse de la incapacidad cognitiva para comprender los pensamientos, emociones y creencias de los demás: en estos casos, Iniciar o mantener una interacción social tal como una conversación resulta incómodo, innecesario o incluso impensable por lo que se incrementa la dificultad de conectar emocionalmente con los demás, comprender sus expresiones e ideas, reflejando falta de empatía (Goleman, 1995).

Otros factores determinantes en la ineptitud social son la discriminación y la marginación, que se derivan de condiciones impuestas por los entornos adultos del contexto social; estas situaciones tienen un impacto negativo y directo en la autoestima e identidad, condicionan y dificultan el desarrollo emocional, cognitivo y social, lo que puede repercutir -se ha dicho- en el bienestar personal.

Los problemas de inteligencia social en niños poseen múltiples causas etiológicas, que incluyen factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Estas causas abarcan desde trastornos neurodesarrollativos, como el autismo, hasta entornos familiares disfuncionales o carencias en el aprendizaje de habilidades sociales. Esta diversidad etiológica añade complejidad al diagnóstico y tratamiento, ya que cada caso requiere una aproximación personalizada. Para los educadores, comprender estas causas es esencial, pues les permite detectar señales tempranas y colaborar en la elaboración de diagnósticos acertados.

Formas de valorar la Inteligencia Social

La valoración de la inteligencia social puede abordarse desde diferentes perspectivas metodológicas, cada una con sus fortalezas y limitaciones.

La observación directa de una persona en su estado natural de convivencia permite analizar cómo interactúa socialmente, ofreciendo un panorama de sus capacidades para establecer, mantener y fortalecer vínculos interpersonales. Este enfoque no solo evidencia comportamientos manifiestos, sino también el interés y la intención detrás de sus acciones en contextos sociales reales. Sin embargo, observar la inteligencia emocional directamente en niños implica una tarea compleja debido a su desarrollo dinámico y la influencia de factores contextuales, como el entorno familiar, escolar y cultural. Las emociones en los niños se manifiestan mayormente de manera no verbal o mediante conductas, lo que dificulta su interpretación precisa y asevera la posibilidad de captar las conductas individuales en su expresión natural (Egido, 1999).

Además, las diferencias individuales, como el temperamento y el nivel de madurez emocional, exigen enfoques de observación adaptados a cada caso. Comprender su inteligencia emocional requiere herramientas específicas que permitan captar tanto expresiones sutiles como patrones de comportamiento en distintos contextos.

Por otro lado, los métodos de autoevaluación, como cuestionarios o escalas de autoinforme, permiten a las personas reflexionar sobre su percepción de habilidades clave, como la empatía y la comunicación. Aunque estas herramientas son útiles para explorar la autoconciencia, pueden estar influenciadas por sesgos personales y limitaciones en la percepción subjetiva.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Dada la complejidad de la inteligencia social, es fundamental combinar múltiples enfoques para lograr una evaluación integral. Como señala Goleman (2006), "cuando nos enfocamos en los demás, nuestro mundo se expande. Nuestros propios problemas se desplazan hacia la periferia de la mente y, por lo tanto, parecen más pequeños, y aumentamos nuestra capacidad de conexión, o acción compasiva". Este enfoque resalta la importancia de integrar tanto la observación externa como la autoevaluación para captar la riqueza y profundidad de las competencias sociales, esenciales para la interacción y el bienestar humano.

En adición a lo anterior, es importante saber que para estimar el estado de la Inteligencia Social no se cuenta con instrumentos estandarizados con satisfactorios criterios métricos y baremaciones ajustadas al contexto y a la edad de la población del estudio.

Formas de orientar la Inteligencia Social

Autores como Dale Carnegie (1936) y De la Torre (2014) han señalado principios básicos para tratar la inteligencia social en el contexto infantil. Estos incluyen mostrar un interés genuino por los demás, escuchar activamente, elogiar con sinceridad, hablar de manera amable y evitar críticas directas. Estas prácticas fomentan un clima de respeto y confianza, elementos clave para desarrollar habilidades sociales. En el ámbito educativo, estas ideas pueden transformarse en acciones como enseñar a los niños a valorar las opiniones de sus compañeros, reforzar actitudes positivas a través de elogios específicos y modelar un lenguaje respetuoso.

La empatía, definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es uno de los pilares más destacados de la inteligencia social. Según Goulston (2009), enseñar a los niños a escuchar activamente y a comprender las emociones y perspectivas ajenas es esencial para fortalecer esta habilidad. Actividades como juegos de roles, debates guiados o dinámicas grupales permiten que los niños practiquen la empatía de manera activa, comprendiendo mejor las necesidades y sentimientos de quienes los rodean.

Bradberry y Greaves (2012) sugieren que el autocontrol emocional, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos son habilidades clave que deben trabajarse de forma consciente. En los niños, esto puede traducirse en enseñarles técnicas para identificar y manejar sus emociones, como ejercicios de respiración para controlar impulsos, actividades de reflexión sobre sus acciones o el uso de diarios emocionales para registrar y analizar sus sentimientos. Estas prácticas ayudan no solo a mejorar la autorregulación, sino también a fortalecer su capacidad para interactuar con otros de manera constructiva.

El trabajo colaborativo y los juegos cooperativos son herramientas altamente efectivas en el aula para fomentar habilidades sociales. Actividades como proyectos grupales, dinámicas de equipo y juegos estructurados enseñan a los niños a trabajar juntos, resolver pro-

blemas en conjunto y valorar las contribuciones de sus compañeros. Este enfoque práctico promueve la conciencia social y la habilidad para gestionar relaciones, habilidades esenciales en el desarrollo de la inteligencia social.

El papel de los adultos, especialmente de educadores y padres, es crucial en la enseñanza de la inteligencia social. Los niños aprenden observando, por lo que modelar comportamientos positivos, como la comunicación respetuosa, la resolución constructiva de conflictos y la capacidad de escuchar, es fundamental. Además, la retroalimentación constructiva les permite identificar áreas de mejora sin sentirse criticados, reforzando su confianza y motivación para seguir aprendiendo (Ekman, 2017).

Van (2017) añade que enseñar a los niños a interpretar el lenguaje corporal y las señales no verbales de los demás es una habilidad invaluable en la interacción social. Comprender cómo las expresiones faciales, los gestos y el tono de voz influyen en la comunicación les ayuda a ser más conscientes de las dinámicas interpersonales y a ajustar su comportamiento para mejorar la conexión con los demás.

Metodología

El proyecto de investigación siguió un paradigma cualitativo con un enfoque de Investigación Acción del profesor (Albert, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1999).

Los participantes del estudio fueron 29 alumnos de la quinta fase de aprendizaje de la educación primaria del estado de Yucatán, esto es, alumnos de quinto grado de primaria. Su selección fue por asignación predeterminada; además, se puede mencionar la participación de dos docentes que intervinieron en la fase de diagnóstico como informantes para la búsqueda de posibles factores condicionantes del problema (Álvarez- Gayou, 2016).

Para la recopilación de datos en el diagnóstico de la investigación, se llevaron a cabo diversas acciones orientadas a obtener dos tipos de información clave: a) el estado de la cuestión, es decir, el grado de avance o severidad del problema, y b) las posibles causas de esta situación.

Para obtener el primer dato de análisis, referente al estado de la cuestión, se diseñó un instrumento con el objetivo principal de evaluar la Inteligencia Social de los niños en edad escolar primaria. El contenido de dicho instrumento se fundamentó en la teoría de expertos como Bar-On (2006), Bindhu & Prabha (2020) y Birknerova (2014) y en su construcción y validación de contenido y lenguaje participó la doctora Karina Caballero Ávila, docente en activo en educación primaria, quien posee una maestría en Psicología y Orientación Vocacional un doctorado en Ciencias de la Educación. A continuación, se muestra el modelo de este instrumento:

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 31.1

Contenido del instrumento para valorar el estado inicial de la cuestión

Reactivo	Dimensión	Indicador
1. Expresa sus emociones e ideas a los demás.	Inter	Comunicación Efectiva
2. Presta atención a las expresiones de los demás.		
3. Es respetuoso con las expresiones de los demás.		
4. Es positivo frente a las situaciones de grupo.	Inter	Autoconciencia
5. Reconoce sus propias emociones.		
6. Sabe reaccionar según las emociones de los demás.	Intra	Manejo de emociones
7. Puede ayudar a solucionar problemas de otros.		
8. Se preocupa por los sentimientos de los demás.	Intra	Empatía
9. Identifica las emociones básicas de los demás (alegría, tristeza, miedo, etc.).		
10. Muestra seguridad al interactuar con otros alumnos.	Inter	Confianza
11. Se adapta a la interacción con nuevas personas.		
12. Puede actuar con independencia de los demás.		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda categoría de datos, es decir, las posibles causas o factores condicionantes del problema, se utilizó una cédula de entrevista no estructurada. Esta se administró a los alumnos y a los docentes que los acompañaban, tanto el actual como el del ciclo escolar anterior. Las entrevistas se realizaron de manera individual durante la jornada escolar, pero fuera del horario de clases regulares, para evitar interferir con las actividades diarias de los participantes.

Los datos verbales obtenidos mediante este instrumento fueron registrados manualmente y, posteriormente, organizados en el sistema de análisis de Ishikawa para su interpretación y análisis detallado.

Para planear la intervención, se acudió a la revisión de estrategias realizadas por autores publicados en fuentes académicas válidas. Esta información se adaptó a las condiciones y características del grupo de trabajo, para contextualizarla.

Los datos recabados en el instrumento para evaluar el estado de la Inteligencia Social de los alumnos se analizaron empleando una escala de cuatro niveles de Inteligencia Social: "Asocial", "Alternante", "Integrado" e "Integrador".

Para analizar las posibles causas del problema, se procesaron y organizaron los datos obtenidos de las entrevistas con el maestro de grupo, el director y el maestro del ciclo anterior, utilizando una técnica de análisis de causas conocida como Diagrama de Causa-Raíz

o Ishikawa. Esta técnica, desarrollada por el ingeniero Kaoru Ishikawa en 1960, facilita la visualización y el análisis de las posibles causas subyacentes de un problema, permitiendo al investigador identificar factores determinantes específicos. En este enfoque, se lleva a cabo un análisis grupal de los datos recolectados durante el diagnóstico, organizándolos en categorías que incluyen: Personas (alumnos, docentes, padres de familia), Herramientas o Materiales (libros, manuales, equipo didáctico, etc.), Procesos (escolares, institucionales o familiares relacionados con el aprendizaje de los niños) y el Entorno Contextual (familia, comunidad, etc.). Los datos obtenidos del diagrama de Ishikawa fueron transferidos a una gráfica de Pareto, donde se evaluaron criterios de factibilidad y trascendencia de cada idea organizada.

Con estos criterios, se valoraron los elementos causales, jerarquizándolos de mayor a menor puntuación. A partir de esta jerarquización, se estableció un punto de corte en el 80% de la frecuencia acumulada, clasificando como elementos causales principales aquellos que superaron dicho umbral. Los elementos que quedaron por debajo de este porcentaje fueron descartados como factores relevantes en la causa del problema.

Resultados

Al revisar los datos recolectados, se observó una deficiencia significativa en los aspectos de socialización dentro del grupo de trabajo. De los 29 alumnos, tres fueron identificados como asociales, lo que representa un 8.7% del total del grupo. Además, 18 alumnos fueron clasificados como alternantes, lo que equivale al 52.2% del grupo. Siete alumnos fueron considerados integrados, representando el 20.3% del total, y no se identificó ningún alumno integrador. Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer las habilidades de socialización en el grupo.

Según el análisis de Ishikawa, se identificaron siete posibles determinantes del problema, que se desglosaron en las siguientes áreas: la dinámica del docente, los problemas de empatía entre el alumnado, los cambios de desarrollo de los alumnos, el desconocimiento de reglas sociales por parte de los estudiantes, las afectaciones emocionales desde temprana edad, los problemas mentales en los alumnos y la falta de interés de las familias en el proceso académico.

Al aplicar el principio de Pareto para organizar estas causas, se jerarquizaron de la siguiente manera: en primer lugar, se identificó que los alumnos experimentaban dificultades de empatía, lo que generaba una falta de interés por los problemas de sus compañeros. En segundo lugar, se detectaron cambios en el desarrollo de los estudiantes, que causaban inestabilidad emocional y, como resultado, afectaban las interacciones personales. Posteriormente, se identificó el desconocimiento de reglas sociales básicas por parte de los alumnos, lo que provocaba conflictos en sus relaciones interpersonales cotidianas. Finalmente, se observó que la falta de atención familiar hacia los valores y el proceso académico de los estudiantes contribuía al desinterés de estos por establecer interacciones sociales saludables.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Después de llevar a cabo la intervención centrada en el fortalecimiento de la inteligencia social, se observaron mejoras significativas en varios aspectos clave de las competencias sociales de los alumnos, aunque algunas áreas, como la empatía y la confianza, no registraron los avances esperados. A continuación, se desglosan los hallazgos según cada uno de los aspectos evaluados:

Comunicación Efectiva: Tras la intervención, los alumnos mejoraron significativamente su expresión clara y coherente. En actividades grupales, desarrollaron escucha activa, facilitando el intercambio de ideas. Ejercicios estructurados y role-playing fortalecieron su comunicación asertiva, reduciendo malentendidos y conflictos.

Autoconciencia: La capacidad de reconocer y comprender emociones, pensamientos y comportamientos mejoró notablemente. Los estudiantes identificaron mejor sus emociones en situaciones sociales, gestionando sus reacciones. Ejercicios de reflexión y diarios emocionales fortalecieron su comprensión emocional, favoreciendo decisiones más informadas y mejor comportamiento en contextos sociales complejos.

Manejo de Emociones: Se observaron avances significativos. Los estudiantes reconocieron y regularon emociones mediante respiración profunda, identificación de pensamientos negativos y reestructuración cognitiva. Mostraron mayor calma en conflictos, mejor resolución de problemas y menor impulsividad social.

Empatía: A pesar de avances en otras áreas, la empatía no mejoró significativamente. Aunque algunos estudiantes entendieron emociones ajenas, su capacidad para responder adecuadamente siguió limitada. Actividades como lectura de historias y escucha activa no lograron los resultados esperados, evidenciando dificultades para aplicar esta habilidad en contextos sociales.

Confianza: Aunque algunos estudiantes mostraron mayor seguridad, no hubo un aumento significativo. Persistió la inseguridad al interactuar con compañeros nuevos o expresar opiniones en público. Aunque la intervención redujo el temor al rechazo, la confianza no mejoró sustancialmente, posiblemente debido a factores más profundos como la autoestima o dinámicas sociales.

En conclusión, aunque la intervención tuvo un impacto positivo en aspectos fundamentales de la inteligencia social, como la comunicación efectiva, la autoconciencia y el manejo de emociones, los resultados en empatía y confianza no fueron tan satisfactorios. Esto resalta la necesidad de seguir ajustando las estrategias pedagógicas y de intervención para abordar de manera más específica las áreas en las que los avances fueron limitados.

Discusión

La inteligencia social, como concepto multidimensional, ha sido objeto de diversos enfoques y estudios en las últimas décadas. A lo largo de la revisión de diferentes textos sobre este tema, se ha observado que la comprensión y medición de la inteligencia social implican una serie de desafíos metodológicos y conceptuales, debido a su naturaleza compleja y contextual; a través de la discusión de diversos textos, se destacan tanto los avances como las limitaciones en la evaluación y mejora de esta competencia, así como los factores que influyen en su desarrollo.

La inteligencia social es un fenómeno complejo, compuesto por múltiples dimensiones como empatía, autoconciencia, gestión emocional, comunicación efectiva y habilidad para establecer relaciones positivas (Goleman, 2006; Bar-On, 2006; Bindhu & Prabha, 2020). Cada dimensión es esencial para el funcionamiento social, desde comprender emociones propias y ajenas hasta interactuar de manera respetuosa y asertiva.

La inteligencia social, por su naturaleza compleja, presenta desafíos en su evaluación. Los cuestionarios y escalas de autoinforme ofrecen información sobre la autopercepción, pero resultan insuficientes para capturar su complejidad (Bar-On, 2006). Por ello, se recomienda complementar con enfoques cualitativos, como observación, entrevistas y análisis de interacciones, que permiten una comprensión más profunda del contexto social (Goleman, 2006). Sin embargo, la ausencia de un marco estandarizado limita la comparación objetiva y generalizable de los resultados.

Un desafío clave identificado en los textos revisados es la ausencia de una línea métrica estandarizada que permita una evaluación objetiva y comparativa de la inteligencia social. A pesar de la riqueza de los enfoques cualitativos, como los diagramas de Ishikawa y las entrevistas, estos métodos no permiten generalizar los resultados o establecer un patrón común de referencia (Birknerova, 2014). La falta de un sistema estandarizado implica que los datos obtenidos a través de estas herramientas sean limitados en términos de replicabilidad y comparación entre diferentes contextos o poblaciones. Esta carencia es especialmente relevante cuando se trabaja en contextos educativos, ya que el desarrollo de la inteligencia social en niños y adolescentes requiere la implementación de estrategias basadas en evidencias y la medición de los resultados de manera precisa.

El desarrollo de instrumentos más robustos que integren perspectivas cualitativas y cuantitativas es clave para evaluar la inteligencia social. Crear escalas que midan tanto competencias emocionales y sociales como el contexto permitirá obtener una visión más precisa del funcionamiento social, especialmente para estudios longitudinales que rastreen su desarrollo a lo largo del tiempo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Los textos analizados abordan la intervención para fortalecer la inteligencia social en niños en edad escolar. Se enfatiza que mejorar esta competencia requiere un enfoque multidimensional que no solo desarrolle habilidades sociales, sino también promueva un ambiente educativo que favorezca la interacción y el aprendizaje colaborativo. Se proponen estrategias como fomentar la empatía, practicar la escucha activa, resolver conflictos y promover la autorreflexión (Carnegie, 1936; Goulston, 2009). Estas habilidades son clave para establecer relaciones interpersonales saludables y adaptativas.

La evaluación de los resultados muestra que algunos aspectos de la inteligencia social, como la empatía y la confianza, son más difíciles de mejorar. A pesar de los esfuerzos por fomentar la comprensión emocional y la empatía, muchos niños aún enfrentan dificultades, posiblemente relacionadas con factores emocionales o sociales, como experiencias de rechazo. En cuanto a la confianza, aunque mejoró la disposición para participar en actividades grupales, persisten barreras de desconfianza y falta de seguridad emocional, dificultando la construcción de relaciones genuinas.

Otro aspecto crucial señalado por los textos es la influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo de la inteligencia social. La falta de interés de las familias en el proceso educativo y social de los niños puede tener un impacto negativo en su desarrollo social, ya que los niños que no cuentan con un modelo de interacción positivo en casa suelen presentar mayores dificultades para establecer relaciones saludables en la escuela (Van, 2017).

Del mismo modo, la dinámica docente también juega un papel fundamental, ya que los maestros que fomentan la participación, el respeto mutuo y la colaboración pueden facilitar el desarrollo de la inteligencia social de los alumnos. Por lo tanto, es necesario involucrar a las familias y educadores en el proceso de intervención, para crear un ambiente de apoyo que favorezca el aprendizaje social de los niños.

Conclusiones

A partir del análisis reflexivo desarrollado a lo largo del proyecto de investigación se pueden proponer las siguientes conclusiones:

La inteligencia social es multifacética y contextual: La evaluación de la inteligencia social debe considerar diversas dimensiones, como la empatía, la comunicación efectiva, el manejo de emociones, y la capacidad de establecer relaciones saludables. Estos componentes varían según el contexto cultural, social y personal, lo que implica que cada intervención debe ser adaptada a las circunstancias específicas de los individuos o grupos involucrados. La complejidad de la inteligencia social requiere enfoques flexibles que aborden estos aspectos de manera integral.

Las intervenciones en inteligencia social deben ser prácticas y continuas: Para mejorar la inteligencia social, especialmente en niños, se deben aplicar estrategias claras y prácticas, como el fomento de la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la autorreflexión. La implementación de estas intervenciones no debe ser esporádica, sino parte de un proceso continuo y consistente, lo cual permite que los individuos desarrollen y fortalezcan estas habilidades a lo largo del tiempo.

La falta de estandarización limita la evaluación objetiva: Aunque existen diversas herramientas y métodos para evaluar la inteligencia social, la ausencia de un marco métrico estandarizado limita la capacidad de realizar comparaciones objetivas entre diferentes individuos o grupos. A pesar de las observaciones y entrevistas cualitativas ser útiles para obtener información contextualizada, es crucial avanzar hacia la creación de instrumentos de medición más robustos que puedan complementar los enfoques cualitativos.

El entorno familiar y escolar juega un papel clave en el desarrollo de la inteligencia social: Las interacciones sociales de los niños están profundamente influenciadas por el ambiente familiar y escolar. La falta de interés familiar en el proceso académico y social de los alumnos, así como la dinámica del docente, puede tener un impacto negativo en el desarrollo de las habilidades sociales. Por lo tanto, es esencial involucrar a las familias y a los educadores en el proceso de fortalecimiento de la inteligencia social para crear un entorno de apoyo continuo.

La autoconciencia y la gestión emocional son fundamentales para el éxito social: Las intervenciones que promueven la autoconciencia y el manejo de las emociones resultan ser de gran importancia para mejorar la inteligencia social. Al desarrollar la capacidad de reconocer y gestionar sus propias emociones, los individuos no solo logran una mejor relación consigo mismos, sino que también se vuelven más empáticos y efectivos en sus interacciones sociales. Estas habilidades permiten a los individuos responder de manera más apropiada a las necesidades emocionales de los demás y resolver conflictos de manera constructiva.

Referencias

Albert, M. J. (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. Mc GrawHill

Álvarez- Gayou J. L. (2016). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI). Psicothema. https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en humanidades, 12(23). https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Bindhu, J. & Prabha, P. (2021). Construction of Social Intelligence Tool. International Journal of Science and Research. 10(12). https://www.ijsr.net/archive/v10i12/SR211217075917.pdf

Birknerova, Z. (2014). Measuring Social Intelligence. The MESI Methodology. Asian Social Science. 10(6). https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/34666

Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida. Editorial, Paidos, España. Pp: 247 – 285; 393 – 431.

Bradberry, T. Greaves, J. (2009). Inteligencia Emocional 2.0 . San Diego, CA: TalentSmart.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2012). Inteligencia emocional 2.0: Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente. CONECTA.

Carnegie, D. (1936). Cómo ganar amigos e influir sobre las personas. Ciudad de publicación: Editorial.

De la Torre, M. (2014). Trabajo en Bina: Una Estrategia Metodológica en la Enseñanza.

Egido, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. Revista Iberoamericana de Educación, (XXII), 119-154.

Ekman, P. (2017). El rostro de las emociones. Barcelona: RBA Bolsillo.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

Goleman, D. (2006). La inteligencia social. España: Kairós.

Goleman, D. (2011). The Brain and Emotional Intelligence: New Insights.

Goulston, M. (2009). Just Listen: Discover the Secret to Getting Through to Absolutely Anyone.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe.

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. Journal of Social Psychology, 4, 42-57. https://psycnet.apa.org/record/1933-02379-001

Capítulo 32. La Evaluación Formativa con el Plan de estudios 2022: reto de una Escuela Normal

Carlos Alfredo Damián García
Raul Armando Luján Moreno
Dulce Cristal Mejía Durán
Alejandro Alba Medrano

Escuela Normal Salvador Varela Reséndiz

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.32

Resumen

Es una investigación cuantitativa descriptiva, con el objetivo de identificar actividades de evaluación formativa implementadas en una secuencia didáctica por docentes de la Escuela Normal de Juchipila, Zac., debido a que se han observado prácticas de evaluación sumativa predominantes al cierre de las unidades y de los semestres. Se valoró la opinión de 212 estudiantes muestrales de un total de 293, autoaplicándose una encuesta transversal. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.958, presentando alta confiabilidad. Se encontró la importancia de la evaluación horizontal que permita codiseñar, coparticipar y coevaluar actividades adaptadas a la enseñanza y necesidades de aprendizaje.

Palabras clave

Evaluación formativa, plan de estudios 2022, secuencia didáctica

Introducción

Es importante realizar análisis oportunos que permitan identificar dónde estamos situados los docentes normalistas y hacia dónde vamos, reflexionando si estamos haciendo lo más adecuado o pertinente en el inicio, desarrollo y cierre de nuestras clases, en la Escuela Normal. Para ello, consideramos indispensable abordar el tema de la evaluación formativa, aunque ya se ha hablado de esto en años anteriores, vemos la necesidad de retomarlo actualmente, ya que estamos trabajando con el plan de estudios 2022 con grupos de primero, segundo y tercer grado; y con grupos de cuarto grado del plan de estudios 2018 de Educación Normal.

La mayoría de los docentes hemos vivido varias reformas educativas con diversos planes de estudio de Educación Normal: 1997, 2012, 2018, etc. por mencionar algunos, en los cuales se ha identificado como un área de oportunidad la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. En la práctica, se ha observado que, la evaluación tradicional ha imperado en las aulas de todos los niveles educativos, (quizás con excepción de Educación preescolar), dando un papel preponderante a la evaluación sumativa de las lecciones o unidades de aprendizaje, donde se buscaba medir los conocimientos adquiridos, a través de los cursos. Una evaluación que carecía, en la mayoría de veces, de criterios claros y oportunos, por lo que se recurría más a la improvisación y a criterios subjetivos de los maestros.

Poco a poco, con el enfoque de competencias se fue considerando indispensable, no solo valorar conocimientos, sino también habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esta dinámica requiere tener conocimiento y dominio de los contenidos de aprendizaje, así como saber planear y evaluar por competencias, para estar en condiciones de crear actividades integradoras que posibiliten a los alumnos, aplicar sus conocimientos nuevos, así como las habilidades y actitudes desarrolladas. “Innovar desde la práctica para mejorar la evaluación en el aula” (Zorrilla citado en Ravela et. al 2017, p. 11), ha sido una constante en el quehacer educativo, que ha permitido identificar fortalezas, áreas de oportunidad y un sinfín de situaciones de enseñanza y aprendizaje, que han sido objeto de análisis por diversos actores educativos: docentes, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, etc.; que han sido testigos y participantes en la toma de decisiones, para emitir una calificación o valoración.

Sin embargo, se ha observado en nuestra Escuela Normal que la evaluación formativa se sigue considerando una tarea pendiente, aunque los docentes tienen asignado espacios en su horario escolar para evaluar trabajos, no se esfuerzan en diseñar nuevas estrategias de evaluación que consideren criterios formativos, dedicándose a lo más fácil y rápido que es la aplicación de exámenes parciales para cada unidad de aprendizaje y finales de cada semestre. Así mismo, predomina la entrega de productos finales diseñados por criterios prescritos del programa escolar y del profesor del curso, mostrando una aplicación rígida del currículum.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

De esta manera, los docentes se ahorran tiempos específicos para revisar, calificar y retroalimentar actividades individuales o colectivas de los estudiantes; se evitan mayores esfuerzos para realizar acompañamientos, hacen caso omiso a las capacitaciones referidas a los principios pedagógicos de los planes de estudio, eluden diseñar diversos instrumentos de evaluación que les implique crear actividades teóricas y prácticas de evaluación continua, y de paso, son muy sintéticos al actualizarse de manera superficial, de las normas de control escolar que rigen cada plan de estudio del subsistema de Educación Normal.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue identificar las actividades de evaluación formativa implementadas al inicio, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica por docentes de la Escuela Normal de Juchipila, Zac.

Revisión de la Literatura

A diferencia de otras reformas educativas, actualmente contamos, de acuerdo con la SEP (2022) con planes de estudio de licenciaturas en Educación: Inicial, Preescolar, Preescolar Intercultural-Plurilingüe-Comunitaria, Primaria, Primaria Intercultural-Plurilingüe-Comunitaria, Inclusión Educativa, Educación Especial, Educación Física, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Enseñanza y Aprendizaje del Español, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía, Enseñanza y Aprendizaje de la Física, Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Enseñanza y Aprendizaje de la Química, Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y Enseñanza y Aprendizaje del Inglés; que fueron construidos en base al principio del Codiseño curricular.

Dicho principio consiste en dar la oportunidad, tanto a maestros, especialistas, autoridades educativas, etc. para diseñar, agregar, modificar y adaptar los contenidos de aprendizaje que consideren pertinentes, conforme a las características de los alumnos y de los diferentes contextos en los que están inmersas las Escuelas Normales y las Escuelas de práctica, vinculados a los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y a las problemáticas socioeducativas detectadas. "La contextualización y el codiseño de contenidos se consideran procesos que permiten avanzar hacia una integración curricular orientada a recuperar las situaciones y los problemas que atañen a la comunidad escolar y más allá de ella" (MEJOREDU, 2023, p. 4).

Los planes de estudio 2022 están conformados por trayectos formativos, donde se codiseñaron a nivel nacional, los cursos de primero a cuarto semestre; y a nivel estatal e institucional, los cursos del quinto al octavo semestre. Así mismo, se consideró a los cursos como formativos en la enseñanza y el aprendizaje, basándose en rasgos, dominios y desempeños plasmados en el perfil de egreso. Además, la evaluación del aprendizaje, contempla la demostración de procesos de aprendizaje y la recolección de evidencias integradoras, por lo que se enfatiza en la evaluación formativa.

Díaz Barriga (2024) refiere que la evaluación formativa es un proceso continuo auto-co-hetero-reflexivo, que permite a los estudiantes y docentes ser conscientes de, qué

aprenden, cómo lo aprenden, con qué lo aprenden y para qué lo aprenden, generando condiciones de retroalimentación entre alumno-alumno, alumno-docente, docente alumno, etc. para mejorar el aprendizaje.

La SEP (2012) ya mencionaba la importancia de la evaluación formativa en la educación básica, consistiendo en acciones de valoración de las progresiones de aprendizaje de los estudiantes; regulando el proceso enseñanza-aprendizaje con 3 tipos de intervención: a) regulación interactiva (suele ser inmediata, utiliza la observación, el diálogo y la interpretación), b) regulación retroactiva (después de una actividad, utiliza explicaciones, argumentos, procedimientos y agrupaciones más sencillas para reforzar) y c) regulación proactiva (se planifican adaptaciones a futuras actividades, se plantean nuevas acciones, de menor grado de dificultad).

Velasquez (2024) realizó una investigación documental, aplicando la revisión sistemática de 41 artículos, enfocándose en la evaluación formativa, encontrando hallazgos como la necesidad de capacitar a los docentes en el tema y conocer más de cerca los procesos de aprendizaje de los alumnos para diseñar estrategias de apoyo y retroalimentación permanentes que sean oportunas y focalizadas, donde se identifiquen aciertos para fortalecer su autonomía y confianza, donde reconozcan las dificultades o errores y se busquen los caminos de solución.

Brabata (2019) identificó la percepción de los estudiantes de VII semestre de la Licenciatura de Educación primaria en la Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" de Villahermosa, Tabasco, México referente a la evaluación formativa, a través del estudio de caso. Aplicó entrevistas a profundidad, observaciones y análisis documental. Se encontró que los estudiantes consideran formativo la retroalimentación para mejorar el aprendizaje y el desempeño; facilitando la toma de decisiones al trabajar con portafolios, rúbricas y guías de observación. Se observó que dichas ideas son más discurso que hechos, tanto en los estudiantes como en los docentes normalistas, mostrando falta de compromiso.

En algunas Escuelas Normales, se siguen trabajando las secuencias didácticas, debido a que va de salida el plan de estudios 2018; por lo que se tienen arraigados ciertos elementos de la planificación didáctica y su ejecución en las aulas. Siguen implementando actividades de inicio, desarrollo y cierre de una secuencia de aprendizaje.

La secuencia didáctica es un "conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final" (Zavala, 2008, p.16 citado en Barraza et al. 2020, p. 13). Por lo que, la presente investigación, tomó en cuenta las ideas expresadas en cómo mejorar la evaluación en el aula, un estudio sistemático de Ravela et al. (2017), presentando los siguientes indicadores en la encuesta:

1. Al iniciar la clase, los maestros te han mencionado el propósito o aprendizaje que esperan que logres en las sesiones.

2. Cuando estás en clase, compartes tus conocimientos previos.

3. Te dan la oportunidad de expresar tus experiencias previas.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

4. Comprendes las indicaciones que hace tu maestro de forma oral, sobre la actividad, procedimiento o material a utilizar.

5. Has comprendido las instrucciones, que están escritas en las actividades.

6. Los maestros te dan a conocer los criterios de evaluación, de forma anticipada a la elaboración de un producto.

7. Los maestros han aclarado tus dudas.

8. Los maestros han atendido tus preguntas y respuestas.

9. Los maestros han analizado tus trabajos hechos en clase.

10. Los maestros te han enseñado procedimientos o herramientas para aprender.

11. Los maestros te han hecho valoraciones positivas de tu trabajo.

12. Los maestros te han hecho valoraciones positivas de tu persona.

13. El maestro ha realimentado tu desempeño (eres consciente de cómo estás trabajando, cómo lo puedes mejorar y lo corriges).

14. El maestro ha realizado adecuaciones al contexto, contenido y desarrollo de la clase.

15. Has participado en las clases.

16. El maestro te ha evaluado durante el proceso.

17. Has socializado tus productos.

18. Han evaluado tus conocimientos, habilidades y actitudes.

19. Te has autoevaluado.

20. Has coevaluado a tus compañeros.

21. Has sido evaluado con listas de cotejo.

22. Has sido evaluado con rúbricas.

23. Has sido evaluado con productos.

24. Has sido evaluado con exámenes.

25. Has sido evaluado con actividades integradoras.

26. Los maestros han retroalimentado tu desempeño.

27. Has conocido tus fortalezas.

28. Has conocido tus áreas de oportunidad.

29. Cuando trabajas en equipo, ha sido evaluado tu desempeño.

30. Los maestros te han evaluado al final del proceso.

Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo descriptivo, que de acuerdo a Hernández et al. (2014) "busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (p.92).

El objetivo es identificar las actividades de evaluación formativa implementadas al inicio, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica por docentes de una Escuela Normal de Zacatecas.

La Hipótesis de investigación es: "La evaluación formativa mejora el aprendizaje en la Educación Normal".

Es un diseño transversal descriptivo, como lo señalan Hernández y Mendoza (2018) que "busca indagar el nivel o estado de una o más variables en una población; en este caso, en un tiempo único" (p.177).

Tabla 32.1

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	212	100.0
	Excluidoa	0	.0
	Total	212	100.0

Fuente: Elaboración propia.

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Se diseñó y aplicó una encuesta de opinión, a una muestra probabilística representativa calculada en 212 de un total de 293 estudiantes normalistas como universo, tanto de Licenciatura en Educación primaria como de la Licenciatura en Educación preescolar, de I, III, V y VII semestres. Se estimó el 95% de confianza y 5% de error.

Tabla 32.2

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.958	30

Fuente: Elaboración propia.

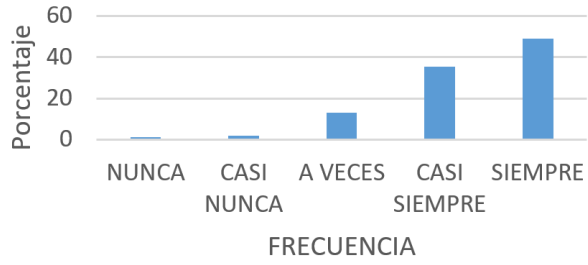
Para el tratamiento de la información, se utilizó el software estadístico IBM SPSS versión 30. Se obtuvo una validez y confiabilidad a través del Alfa de Cronbach con un coeficiente mayor a 0.9, siendo excelente. El cuestionario fue autoadministrado con 30 ítems, 3 para la variable "actividades de inicio" de una secuencia didáctica, 13 para la variable "actividades de desarrollo" y 14 para la variable "actividades de cierre". El link se envió a grupos de whatsapp de manera transversal, alojado en un formulario de Google, solicitando la opinión de manera anónima. Midió la intensidad de frecuencia de las actividades, con un rango de Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi nunca y Nunca.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

Figura 32.1

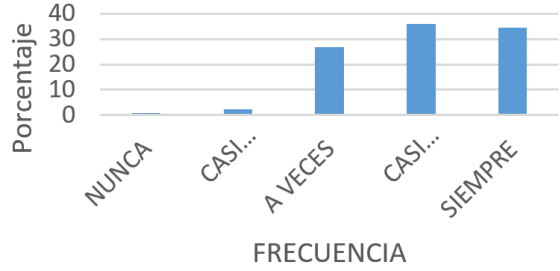
Mención del propósito



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.2

Compartes conocimientos propios

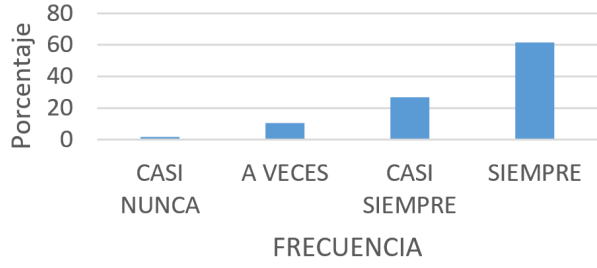


Fuente: Elaboración propia.

En las Gráficas se observa que, de manera general, los docentes acostumbran a mencionar el propósito o aprendizaje esperado de una secuencia didáctica a trabajar. Así mismo, comparten sus conocimientos previos, cuando se les pregunta.

Figura 32.3

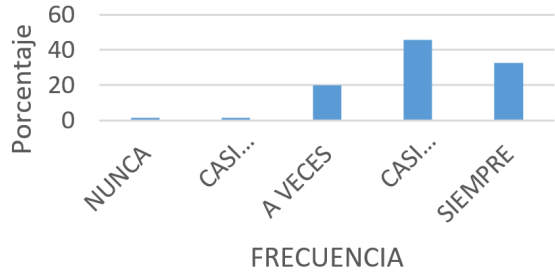
Expresas experiencias previas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.4

Comprendes indicaciones orales

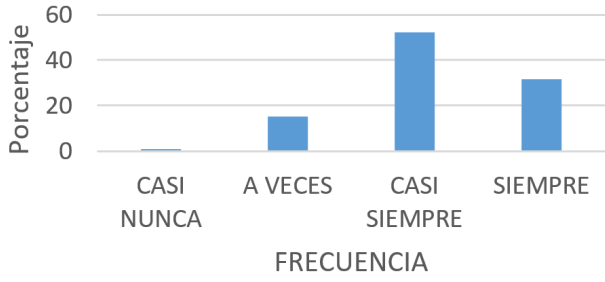


Fuente: Elaboración propia.

Se interpreta que la mayoría de los estudiantes expresan alguna experiencia previa de algún tema, desarrollando la comprensión oral.

Figura 32.5

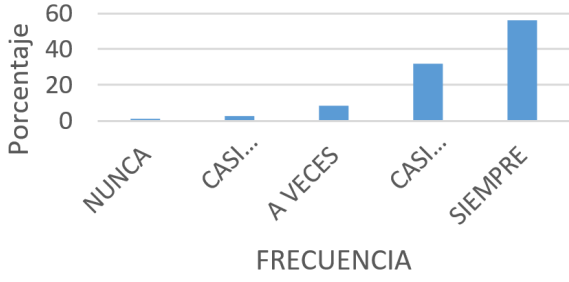
Comprendes instrucciones escritas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.6

Conoces criterios de evaluación



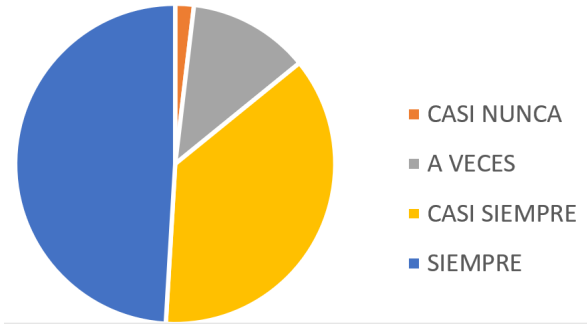
Fuente: Elaboración propia.

A la baja, se identifica la lectura y a la alta el conocimiento de criterios de evaluación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 32.7

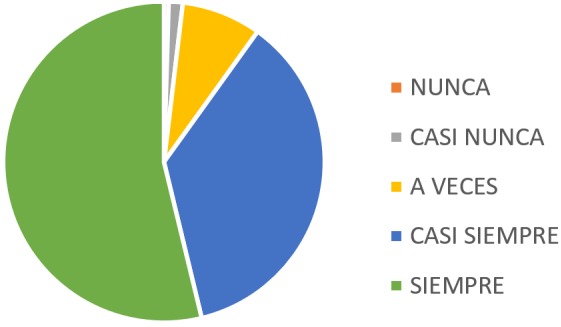
Aclaran tus dudas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.8

Atiendes tus preguntas y respuestas

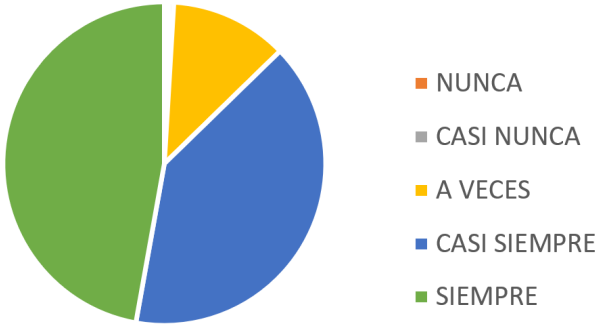


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las veces, los docentes aclaran las dudas de los estudiantes y atienden las preguntas y respuestas que surgen en las clases.

Figura 32.9

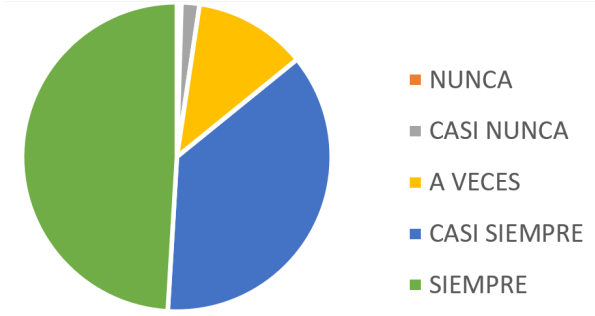
Analizan tus trabajos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.10

Te enseñas procedimientos

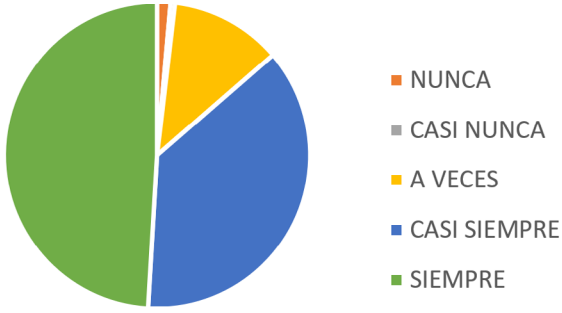


Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, los maestros enseñan a los alumnos herramientas o procedimientos para aprender y analizan sus trabajos.

Figura 32.11

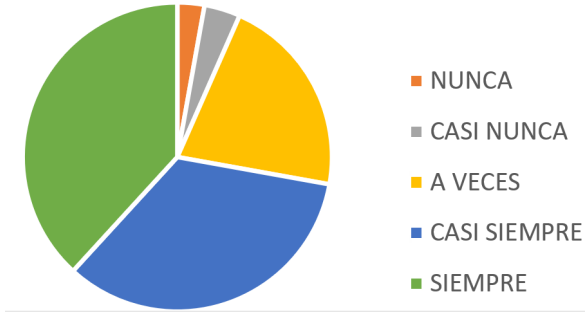
Valoraciones positivas a tu trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.12

Valoraciones positivas a tu persona



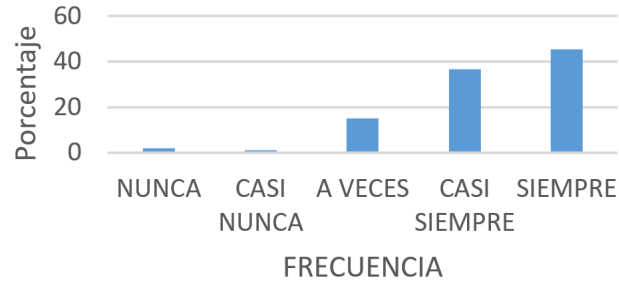
Fuente: Elaboración propia.

Los docentes hacen más valoraciones positivas a los trabajos que a las personas.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 32.13

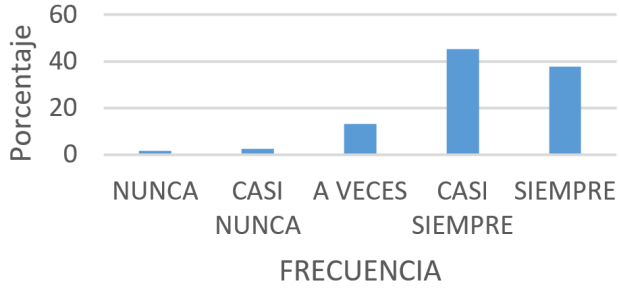
Han realimentado tu desempeño



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.14

Has trabajado adecuaciones

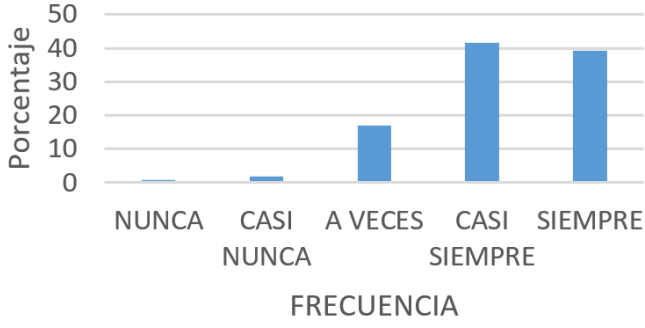


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los jóvenes reciben acompañamiento en las clases, siendo conscientes de cómo están trabajando, cómo pueden mejorar y lo corrigen; aunque lo hacen de manera más rígida, es decir, como lo indican los profesores, sin realizar adecuaciones o adaptaciones.

Figura 32.15

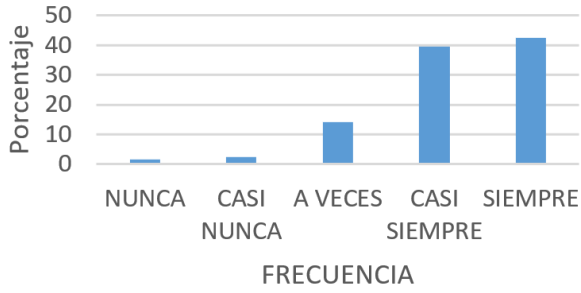
Participas en clase



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.16

Te han evaluado el proceso

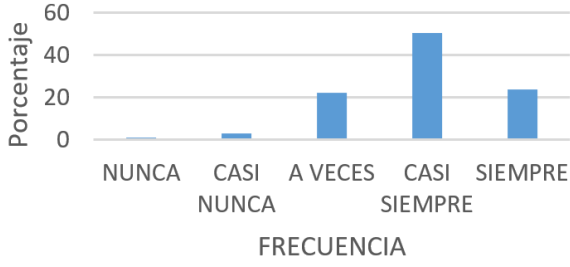


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes son evaluados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando sus participaciones en clase.

Figura 32.17

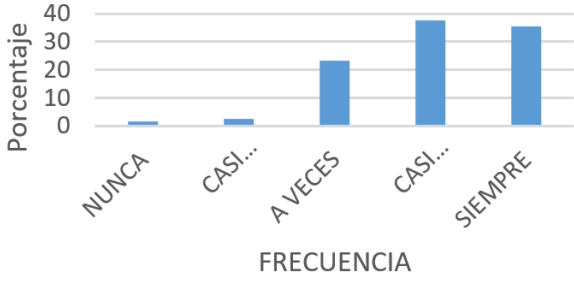
Te han evaluado el proceso



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.18

Evaluaciones de conocimientos, habilidades y actitudes



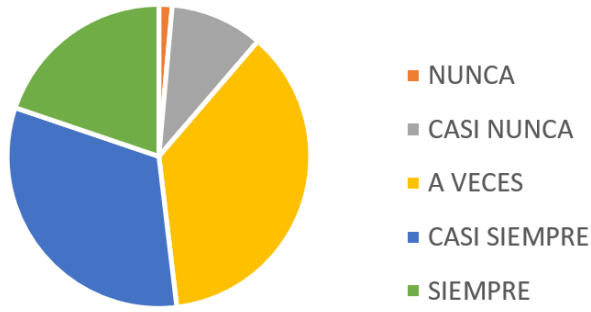
Fuente: Elaboración propia.

Se socializan los productos, sin explicitar los conocimientos, habilidades y actitudes implicados.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 32.19

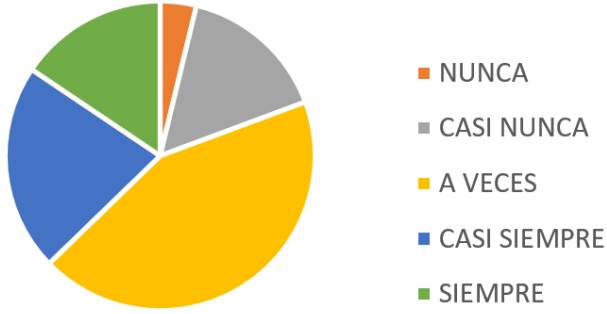
Autoevaluación



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.20

Coevaluación

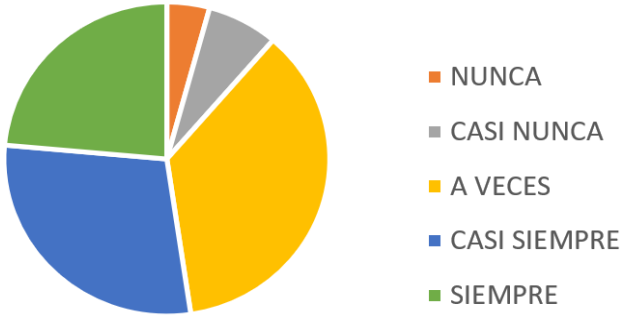


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de la comunidad estudiantil ha sido hetero-evaluada, teniendo menos experiencias de autoevaluación y casi nulas oportunidades de coevaluación.

Figura 32.21

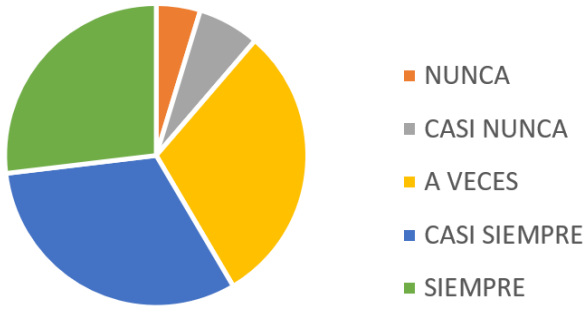
Evaluación lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32.22

Evaluación con rúbricas



Fuente: Elaboración propia.

Más de la mitad de los pupilos han sido evaluados con rúbricas y en menor medida, por listas de cotejo.

Tabla 32.3

Evaluación inicio de secuencia didáctica

	N	Mínimo	Máximo	Media
COMPARTES_CONOCIMIENTOS_PREVIOS	212	0	4	3.01
MENCIÓN_DEL_PROPÓSITO	212	0	4	3.31
EXPRESAS_EXPERIENCIAS_PREVIAS	212	1	4	3.48
N válido (por lista)	212			

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que, en la fase inicial de las secuencias didácticas, siempre se permite la expresión de experiencias previas y lo que menos se frecuenta es el compartir los conocimientos previos.

Tabla 32.4

Evaluación desarrollo de secuencia didáctica

	N	Mínimo	Máximo	Media
VALORACIONES_POSITIVAS_A_TU_PERSONA	212	0	4	3.01
COMPRENDES_INDICACIONES_ORALES	212	0	4	3.08
COMPRENDES_INSTRUCCIONES_ESCRITAS	212	1	4	3.15
HAS_TRABAJADO_ADECUACIONES	212	0	4	3.16
PARTICIPAS_EN_CLASE	212	0	4	3.17
TE_HAN_EVALUADO_EL_PROCESO	212	0	4	3.19
HAN_REALIMENTADO_TU_DESEMPEÑO	212	0	4	3.23
TE_ENSEÑAN_PROCEDIMIENTOS	212	0	4	3.32
VALORACIONES_POSITIVAS_A_TU_TRABAJO	212	0	4	3.32

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

ACLARAN_TUS_DUDAS	212	1	4	3.33
ANALIZAN_TUS_TRABAJOS	212	0	4	3.33
CONOCES_CRITERIOS_DE_EVALUACIÓN	212	0	4	3.41
ATIENDEN_TUS_PREGUNTAS_Y_RESPUESTAS	212	0	4	3.42
N válido (por lista)	212			

Fuente: Elaboración propia.

En la fase de desarrollo de las secuencias didácticas, siempre se participa en clase, se atienden las preguntas y respuestas, aclarando dudas, analizando y adecuando trabajos, etc. Lo que se hace con menos frecuencia son valoraciones positivas a la persona y menor atención a la comprensión de instrucciones orales y escritas.

Tabla 32.5

Evaluación cierre de secuencía didáctica

	N	Mínimo	Máximo	Media
COEVALUACIÓN	212	0	4	2.30
AUTOEVALUACIÓN	212	0	4	2.59
EVAL_LISTAS_DE_COTEJO	212	0	4	2.60
EVAL_CON_RÚBRICAS	212	0	4	2.69
EVAL_CON_EXÁMENES	212	0	4	2.72
EVAL_ACTIVIDADES_INTEGRADORAS	212	0	4	2.87
SOCIALIZAS_TUS_PRODUCTOS	212	0	4	2.93
EVAL_TRABAJO_EN_EQUIPO	212	0	4	2.99
CONOCES_TUS_ÁREAS_DE_OPORTUNIDAD	212	0	4	3.00
RETROALIMENTAN_TU_DESEMPEÑO	212	0	4	3.02
CONOCES_TUS_FORTALEZAS	212	0	4	3.03
EVAL_CONOCIMIENTOS_HABILIDADES_ACTITUDES	212	0	4	3.03
EVAL_CON_PRODUCTOS	212	0	4	3.08
EVAL_AL_FINAL_DEL_PROCESO	212	0	4	3.33
N válido (por lista)	212			

Fuente: Elaboración propia.

En la fase de cierre de las secuencias didácticas, se identificó que siempre se evalúa al final del proceso, considerando los productos y el desempeño, en base a los conocimientos, habilidades y actitudes mostrados, conociéndose fortalezas y áreas de oportunidad. Lo que menos se utiliza son la coevaluación, autoevaluación, listas de cotejo, rúbricas, exámenes y actividades integradoras.

Discusión

La evaluación formativa ha sido una tarea pendiente en cada reforma educativa que lo ha planteado, esto quiere decir, si observamos las causas y consecuencias sucedidas en ciclos escolares anteriores de todos los niveles educativos, encontraremos que sigue existiendo una distancia entre lo que plantea el discurso escrito en los planes de estudio y lo que se realiza en la práctica profesional.

Se considera que los docentes normalistas tienen un gran conocimiento teórico y práctico en su disciplina, lo que le da la posibilidad de participar en el diseño, implementación y valoración de instrumentos de evaluación acordes a su curso que imparte, retomando los principios pedagógicos que contempla el plan de estudios 2022 de Educación Normal. Por lo que son los más idóneos para aplicar el diseño inverso en la planificación de la evaluación, en tres etapas: "propósitos de aprendizaje, evidencias de aprendizaje y actividades de enseñanza y aprendizaje" (Wiggins y McTighe, 2005 citado en Quispe et al. 2021, p. 71). Ésta se desarrolla en 6 facetas de la comprensión: explicar, interpretar, aplicar, perspectiva, empatía y autoconocimiento.

Esta dinámica de la evaluación formativa, puede aterrizar en las Escuelas Normales, tomando en cuenta una pedagogía para la comprensión, "la mejora de la comprensión del texto no se encuentra solo en la lectura de libros ni en las estrategias simplistas que la acompañan para comprenderlo, sino en la estimulación cerebral, mediante el movimiento corporal, el estímulo lógico y artístico" (Ventura, 2020). Por lo tanto, los resultados amplían la necesidad de capacitar a los docentes formadores en el codiseño, coparticipación y coevaluación de actividades adaptadas a la enseñanza y necesidades de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Conclusiones

Se encontró como fortalezas de los docentes, los siguientes desempeños: dar a conocer a los estudiantes normalistas el aprendizaje esperado, presentar de manera anticipada los criterios de evaluación, dar oportunidad a los grupos de compartir y expresar sus experiencias previas, aclaran dudas y atienden preguntas y respuestas, enseñan herramientas o procedimientos para aprender, analizan y dan valoraciones positivas a los trabajos, dan acompañamiento en las clases, toman en cuenta el proceso y la participación en clase, promueven la socialización de productos, utilizan mucho la hetero-evaluación, evalúan productos y actividades integradoras apoyándose en listas de cotejo y rúbricas, dan a conocer a los alumnos sus fortalezas y evalúan el trabajo en equipo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las áreas de oportunidad identificadas de los docentes, son: la comprensión de instrucciones escritas, es decir, implica el diseño de consignas y procesos de lectura para ampliar la comprensión, hacen pocas valoraciones positivas a la persona, son más rígidos que flexibles, es decir, realizan pocas adecuaciones o adaptaciones, no se evalúa de manera integral los conocimientos, habilidades y actitudes, casi no se practican las autoevaluaciones ni coevaluaciones, existe poca retroalimentación a los desempeños, es poco frecuente que notifiquen a los estudiantes sus áreas de oportunidad y es muy frecuente que evalúen al final del proceso.

Como lo menciona (Díaz Barriga y Hernández, 2022 en Ventura, 2024), es importante una evaluación adaptada a una enseñanza adecuada a la diversidad de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y reflexivos.

Así mismo, se requiere una enseñanza auténtica, es decir, que sea realista (destinada a resolver problemas), relevante (aprender para la vida), constructivista (orientar el proceso) y socializante (integración comprometida y responsable), de acuerdo a Monereo et al. (2012).

Finalmente, como lo comenta Valdez et al. (2023), es indispensable la retroalimentación, ya que permite identificar logros, dificultades, retos, etc. y promueve la participación activa, focalizándose en mejorar los procesos y productos necesarios en una situación de aprendizaje, motivando, orientando y acompañando a los alumnos. Por lo tanto, se confirma la hipótesis de investigación, de que la evaluación formativa mejora el aprendizaje.

Referencias

Barraza, A. (2020). Modelos de secuencias didácticas. Universidad Pedagógica de Durango. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf

Brabata, C. (2019). La evaluación formativa en alumnos de una Escuela Normal de Educación Primaria. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ septiembre de 2018 a agosto de 2019. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2018/A160.pdf

Díaz Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente.https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hernández, R. y Mendoza, Ch. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

MEJOREDU (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf

Monereo, C., Sànchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). LA ENSEÑANZA AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. UN PROYECTO DE APRENDIZAJE RECÍPROCO INSTITUTO-UNIVERSIDAD. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 79-101. https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377006.pdf

Quispe, F., Torres, J., García, G., Curo, S. y Pariona, R. (2021). La trascendencia del enfoque UBD (Understanding by design) en la labor docente. Una revisión sistemática. Vol. 02, Núm. 02, enero-junio 2021. ISSN: 2709-2275. Revista de investigación científica y tecnológica Llamkasun. file:///C:/Users/Juan/Downloads/Dialnet-LaTrascendenciaDelEnfoqueUBDUnderstandingByDesignE-8090283%20(1).pdf

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. SEP. INEE. MAGRO. CONALITEG. https://bibliospd.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf

SEP (2012). El enfoque formativo de la evaluación. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/evaluaci%C3%B3n%20formativa/c1web.pdf

SEP (2022). Anexo 03 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

SEP (2022). Anexo 5 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Valdez, L., Sánchez, J., Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. Revista Educación, vol. 47, núm. 2, pp. 1-24, 2023. https://www.redalyc.org/journal/440/44074795037/html/

Velasquez, W. (2024). la evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. Aula Virtual, 5(12), e291. Epub 19 de julio de 2024. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202010

Ventura, F. (2024). Del significado de la evaluación a la evaluación significativa. Transdigital, 5(9), e314. https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/314/487

Ventura, U. (2020). Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico. Horizonte de la Ciencia, vol. 10, núm. 18, 2020. https://www.redalyc.org/journal/5709/570968990011/html/

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 33. Las competencias profesionales docentes: el desafío en la formación docente normalista

Rogelia Zambrano Rodríguez
Harim Quetzalcoatl Morales Rodríguez
Semiramis Armida Gaspar Velázquez
Rosalio Ovalle Morquecho

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos",
San Marcos, Loreto, Zacatecas

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.33

Resumen

En la actualidad, la visión educativa es conducida por organizaciones internacionales que influyen en las políticas educativas con un enfoque de arriba hacia abajo. Por tal motivo, el objetivo general es analizar la formación docente normalista desde dos perspectivas: las competencias profesionales docentes y el perfil de egreso. Se implementó una investigación mixta no experimental con un alcance descriptivo. Como resultados, los egresados consideran que si desarrollaron en su mayoría las competencias profesionales docentes y se afirma la influencia de éstas por medio de políticas educativas.

Palabras clave

Calidad educativa, competencias profesionales docentes, formación docente, normalismo y perfil de egreso

Introducción

Desde 1924, José Vasconcelos compartió la visión de la educación pública en México, la cual radica en "educar para formar ciudadanos" (Correa Larios y Murillo Gallegos, 2019). Al culminar, la Revolución Mexicana, el gobierno de Álvaro Obregón apostó a la masificación educativa. Para ello, fue necesario fortalecer la preparación profesional de los docentes. Como resultado, se dio apertura a la primera Escuela Normal Rural en Michoacán en 1922 con la finalidad de formalizar la profesión de los maestros (Santillán Nieto, 2012).

Desde la fundación de las Escuelas Normales en México, las discusiones se han originado acerca de los cursos que la malla curricular debe de cubrir con el fin de profesionalizar a los docentes de vanguardia, quienes son responsables de educar a los futuros ciudadanos. Debido a diversos sucesos históricos, la educación ha sufrido ineludiblemente cambios que implican interconexiones de actividades y fuerza laboral con nuevos requerimientos. A su vez ha causado un desequilibrio entre sociedades y brechas de aprendizaje (Brunner, 2001).

Bajo esta perspectiva, tanto la globalización como la modernización han generado entre países la necesidad de satisfacer las demandas sociales y cumplir con las expectativas por medio de la educación. De esta forma, el docente es un factor indispensable en el proceso educativo desde la calidad profesional, el desempeño laboral, la competitividad laboral, entre otros (Murillo Torrecillas, 2006). Como consecuencia, la formación docente adquiere nuevos requerimientos para atender aspectos políticos, sociales y económicos que surgen con el tiempo.

Para determinar las habilidades y aptitudes que forma al docente ideal acorde a estas demandas sociales, se propuso por parte del proyecto educativo ERASMUS el Marco Común Europeo de Competencias Profesionales Docentes (MCCPD) por mencionar un ejemplo. El propósito es mejorar la formación docente por medio de un modelo competencial europeo que contemple las necesidades de la preparación profesional de los maestros como las recomendaciones de la Unión Europea (ERASMUS, 2018). El planteamiento anterior sólo es un ejemplo de las intenciones de diferentes organismos nacionales o internacionales por definir las competencias profesionales docentes.

Desde diferentes perspectivas y fenómenos como la historia, la globalización, las ideologías, las políticas públicas y educativas, los organismos internacionales y nacionales han fundamentado lo significativo que es promover la formación de docentes. Con la finalidad de atender la evolución constante de la educación. La UNESCO (11 de octubre de 2024) afirma que los docentes bien formados, apoyados y valorados son significativos para lograr una educación de calidad y a su vez lograr los objetivos de la Agenda 2030 debido a ello los maestros son una prioridad. De esta manera, el propósito de esta investigación es analizar la

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

formación docente normalista desde dos perspectivas: las competencias profesionales docentes y el perfil de egreso. Esto conduce a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influye las competencias profesionales docentes en el perfil de egreso en la formación docente?

Revisión de la Literatura

La UNESCO (11 de octubre de 2024) señala que existe un déficit mundial de 44 millones de docentes, puesto que, carecen de cualificaciones y formación básica para adaptarse a los constantes cambios en la educación. Es un dato alarmante que debe ser ocupado por los dirigentes de los diferentes países, puesto que, la educación es el medio por el cual se prepara profesionalmente a los futuros ciudadano. Por lo tanto, es un desafío desde la propuesta, la creación, la aprobación y ejecución de las políticas educativas (Vaillant, 2023).

Por otro lado, la exigencia de construir un mundo interconectado desde un plano local hasta internacional ha jugado un papel significativo, puesto que, desde la Agenda 2030 establecida por la UNESCO traza el rumbo de la educación. Dentro de ella, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible se refiere a la Educación de Calidad éste propone desarrollar habilidades de aritmética y alfabetización a los niños y jóvenes. Asimismo, en relación con la formación docente fomentar el acceso universal a la educación superior de calidad (Naciones Unidas, 2023).

Por lo tanto, el perfil docente del siglo XXI busca la calidad, ajustándose a los cambios sociales que generan a su vez demandas mayores (Sánchez-Tarazaga, 2016). Además, Boix Mansilla y Jackson (2022) mencionan que en el presente siglo se requiere que tanto estudiantes y docentes estén preparado para afrontar un mundo interconectado y complejo. Algunas de las razones que justifican el planteamiento se debe a las evaluaciones internacionales o el desarrollo de competencias en los docentes a partir de fenómenos y sucesos (la transformación digital) (Opertti, 2022) porque se convierten un parteaguas para identificar las competencias básicas con las que se debe de contar el profesionista ideal.

Por ende, esto conlleva a tratar al mundo contemporáneo a abordar retos y desafíos desde un enfoque de abajo hacia arriba en materia de políticas educativas (Murillo Torrecillas, 2006). Es decir, partiendo de un contexto local hacia un global. Por esta razón, no sólo se trata de hacer un abordaje desde el contenido del currículo sino desde la perspectiva de qué enseñar y cómo enseñar (Vaillant, 2023). Como consecuencia, la formación docente se convierte en una prioridad, puesto que, son quienes conducen los sistemas educativos y son evaluados bajo el término de calidad educativa. Nakano Osores (2013) define la calidad educativa como un medio para el desarrollo integral de las personas dentro de la sociedad, donde Sánchez et al. (2022) añade considerar factores como la sociedad, la cultura, las políticas educativas, la ciencia y la historia.

A pesar de la evolución en relación con la terminología que se ha dado en la educación, por ejemplo, calidad educativa a excelencia educativa o competencias a dominios. Es precisión subrayar la importancia de los factores que miden al sistema educativo como quienes son participes. Esto reafirma primeramente al docente como un elemento indispensable para elevar la calidad educativa. No obstante, se requiere establecer criterios y parámetros para definir las características del perfil docente (Sánchez-Tarazaga, 2016). Como consecuencia, las políticas y los planes de estudio fueron centrado la figura para establecer los sistemas estandarizados.

Desde esta perspectiva, se puede apreciar cómo las instancias internacionales dictan los lineamientos del docente ideal a una escala mundial, es decir, que se aplica desde un enfoque de arriba hacia abajo. No obstante, los maestros son quienes detectan las problemáticas locales (enfoque de arriba hacia abajo). Por ello, el Ministro de Educación de Perú ha elaborado un Marco del Buen Desempeño Docente bajo cuatro dominios que a su vez se dividen en competencias docentes (véase Tabla 33.1).

Tabla 33.1

Marco del Buen Desempeño Docente

Nombre del dominio			
1-Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	**2-Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**	**3-Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**	**4-Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente**
Competencia 1: Conoce las características estudiantiles como los contenidos disciplinares y metodologías pedagógicas.	Competencia 3: Crear ambientes de aprendizajes inclusivos e interculturales.	Competencia 6: Participación activa en proyectos educativos para la gestión educativa y contribuir a la calidad educativa.	Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica docente y experiencia para reafirmar su responsabilidad profesional.
Competencia 2: Planificación de manera conjunta con otros profesores y hay una revisión constante del programa curricular.	Competencia 4: Domina los contenidos disciplinares y hace uso de estrategias y recursos pertinentes.	Competencia 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con la familia, la comunidad y otras instituciones.	Competencia 9: Ejercer la docencia bajo una perspectiva ética y moral.
	Competencia 5: Existe una evaluación permanente para tomar decisiones y brindar retroalimentación a los estudiantes.		

Fuente: Adaptada de Marco Común del Buen Desempeño Docente Peruano.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

En la Tabla 33.1, se tomará como principio para el desarrollo de competencias profesionales docentes en un plano internacional. En un contexto nacional, las instituciones formadoras de docentes modifican su plan de estudios acorde a los ajustes dictaminados por organismos como la UNESCO. Para ello, se retoma el perfil de egreso del plan de estudios 2018 de las Escuelas Normales en relación con las competencias que deben poseer los egresados. Estas competencias se categorizan por cinco dimensiones y, a su vez, se clasifican de genéricas y profesionales para la finalidad de la investigación se tomará en cuenta las dimensiones y las competencias profesionales.

Tabla 33.2

Perfil de egreso del plan de estudio 2018 de las Escuelas Normales: dimensiones, competencias genéricas y competencias profesionales.

Dimensiones	Competencias genéricas	Competencias profesionales
Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.	Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.	Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.	Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
		Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
		Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

Fuente: Retomada del plan de estudios 2018 de las Escuelas Normales

En la Tabla 32.2, las dimensiones como las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan para orientar a los normalistas hacia su perfil de egreso.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Metodología

Se emplea el tipo de investigación mixta no experimental con un alcance descriptivo. Esto "implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 534) sin llegar a la manipulación de las variables. Para la recolección y el análisis de la información se usó un diseño de triangulación concurrente (DITRAC) en donde "de manera simultánea se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo." (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 557) permitiendo realizar mediciones estadísticas de las variables seguidas de categorizaciones de la información cuantitativa. El cruce de información corroborará o no la hipótesis.

Se plantea la siguiente hipótesis: si las competencias profesionales docentes influyen en la formación docente normalista entonces el perfil de egreso brindará una profesionalización integral para atender las demandas sociales que son rígidas por ámbitos políticos y económicos. Por lo tanto, la muestra de población que se determinó fue no probabilística al seleccionar a 23 egresados del ciclo escolar 2022-2023 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Esta muestra representa a la población influida por el desarrollo de las competencias y perfiles de egreso del plan de estudios 2018.

Se ha creado y utilizado una encuesta estructurada con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción y logro de las competencias internacionales de formación docente. La encuesta se responde mediante una escala Likert en donde 0 es totalmente en desacuerdo y 5 siendo totalmente de acuerdo. Además, para la validación y confiabilidad del instrumento se aplicó y se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.66 interpretándose como una encuesta muy confiable. Asimismo, fue elaborado de forma digital mediante un formulario de Google Form permitiendo una mayor facilidad al momento de responderlo y mayor facilidad al hacerlo llegar a los participantes.

Para el análisis de datos, se emplearon métodos mixtos de investigación resultan de la triangulación concurrente de la información, por lo que se realiza una comparativa de los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo para encontrar consistencia interpretativa para poder generar resultados válidos. "Las inferencias tendrán que ser congruentes con el tipo de evidencia presentado, y el nivel de intensidad reportado debe corresponder con la magnitud de los eventos o los efectos descubiertos" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 577)

Resultados

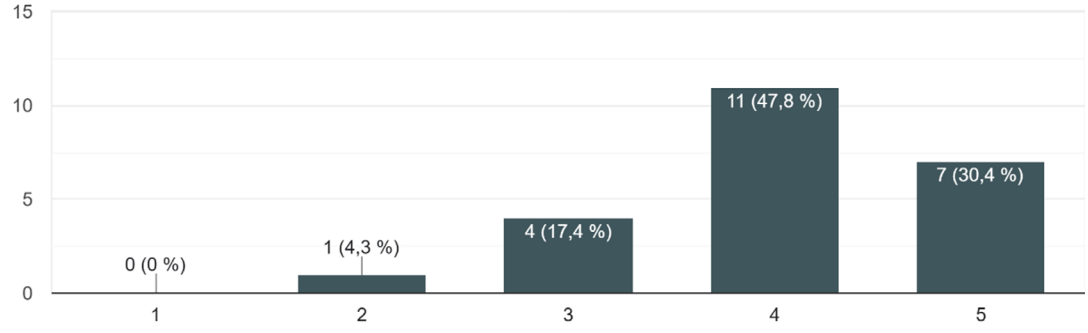
El objetivo de la investigación es analizar la formación docente normalista desde dos perspectivas: las competencias profesionales docentes que, en este caso, la referencia fue tomada del Ministro de Educación de Perú y las competencias del perfil de egreso de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". Se elaboró un Google Forms, donde se les cuestionó a los egresados del ciclo escolar 2022-2023 que hoy se encuentran laborando en escuelas primarias de los estados de Zacatecas, Aguascalientes, Jalisco, San Luis Potosí y Guanajuato sobre estas competencias profesionales docentes.

El cuestionario estuvo compuesto por doce preguntas en relación con las competencias profesionales docentes del Ministro de Educación Peruana y las competencias profesionales correspondientes al perfil de egreso normalista. Cabe mencionar que estas preguntas se respondían a través de una Escala de Likert: siendo uno estar totalmente en desacuerdo y cinco estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada. Además, se agregaron dos preguntas abiertas con la finalidad de generar otras líneas de investigación por medio de la opinión de los jóvenes normalistas. Asimismo, el cuestionario fue contestadas de manera anónima.

El Marco del Buen Desempeño Docente considera que la formación docente debe estar basada en las siguientes competencias:

Figura 33.1

Competencia 1. Conoce las características de sus alumnos como los contenidos displinares y metodologías pedagógicas.



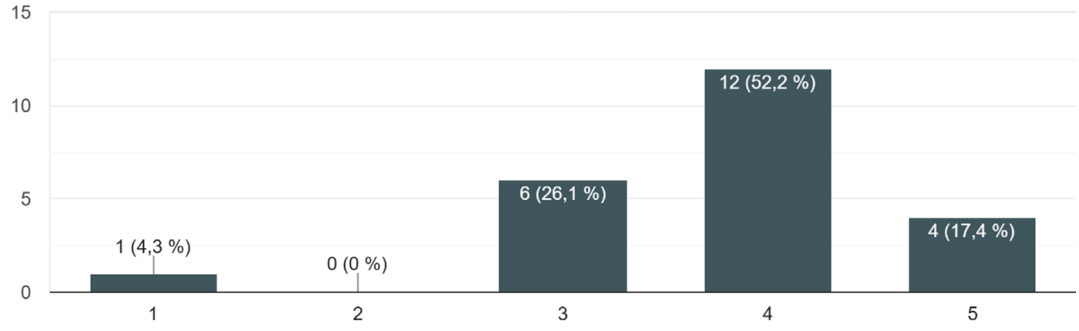
Fuente:Elaboración propia.

La mayoría de los egresados consideran estar totalmente de acuerdo y de acuerdo en conocer las características de sus alumnos como de los contenidos disciplinares y metodologías pedagógicas que propone la Nueva Escuela Mexicana. Esta es una competencia incluida en el perfil de egreso del normalista.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 33.2

Competencia 2. Planificación de manera conjunta con otros prfesores y hay una revisión constante del programa curricular.

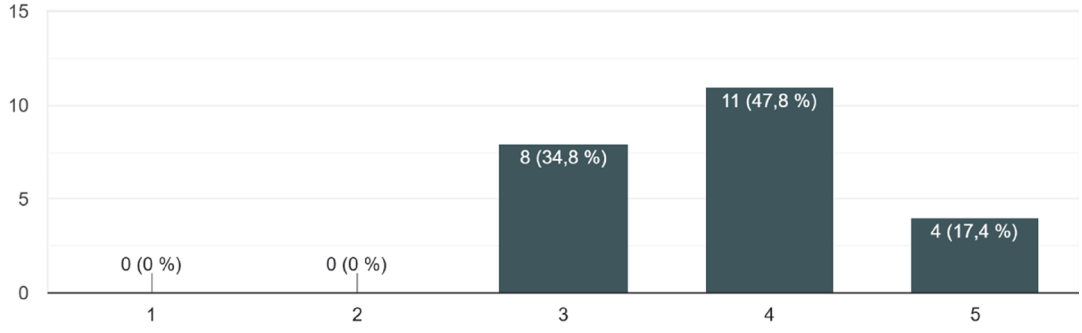


Fuente:Elaboración propia.

El 52.2% de los egresados manifiestan que realizan una planeación en colaboración con otros docentes; además, de la revisión constante del programa curricular, la NEM. Por lo regular, esto se realiza durante el Consejo Técnico Escolar en las escuelas primarias.

Figura 33.3

Competencia 4. Domina los contenidos disciplinares y hace uso de estrategias como recursos pertinentes

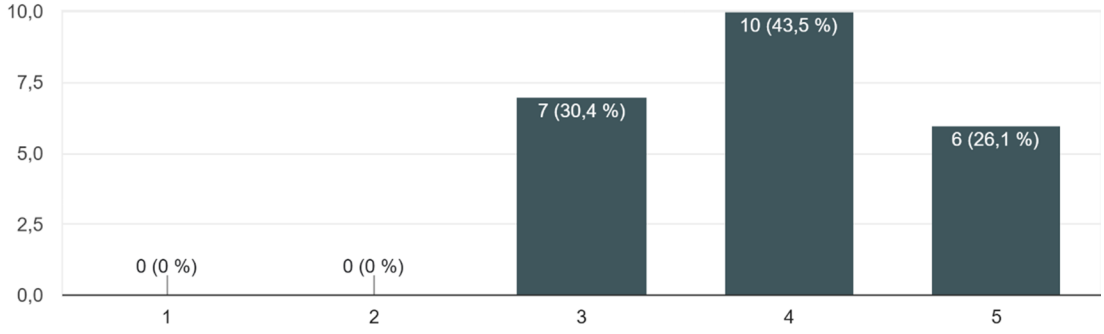


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los egresados afirman que dominan los contenidos disciplinares como hacer uso de estrategias y recursos pertinentes. Sin embargo, el 34.8% tiene una posición neutra en relación con la pregunta.

Figura 33.4

Competencia 12. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica



Fuente: Elaboración propia.

El 30.4% de los egresados mantienen una posición neutra en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Además de contar con estas competencias, la mayoría de los jóvenes normalistas afirman que realizan una evaluación permanente que esto apoya su toma de decisiones para hacer los ajustes necesarios en relación con su planeación. Asimismo, dar retroalimentación a sus alumnos de manera oportuna. Ellos crean ambientes de aprendizajes inclusivos e interculturales dentro de sus aulas como participar de manera activa en los proyectos educativos que contribuye a la calidad educativa. De igual manera, se visualizan como agentes participativos, quienes establecen relaciones de colaboración, respeto y corresponsabilidad con la familia, la comunidad y otras instituciones conduciendo bajo una perspectiva ética y moral. También, la mayoría de los egresados consideran que reflexionen sobre su práctica docente qué esto les reafirma la experiencia y su responsabilidad profesional. Se visualizan como agentes para solucionar problemas y tomar decisiones utilizado su pensamiento crítico y creativo. Adicionalmente, los egresados son capaces de detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. Con ello, se cubren las competencias propuestas por el Ministro de Educación de Perú y la alineación con las competencias profesionales del perfil de egreso de la Escuela Normal.

Discusión

Se consideraron las competencias profesionales docentes del Ministro de Educación de Perú, puesto que, es un país latinoamericano bajo las mismas condiciones políticas, económicas, sociales y educativas en las que se encuentra México. Hoy en el contexto nacional la educación se convierte en prioridad para el desarrollo de un país. Asimismo, la formación de do-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

centes, quiénes son responsables de conducir el sistema educativo. En un plano internacional se plantea la calidad, el acceso y la universalidad de la educación en los niños que este se logra a través de la formación de docentes calificados para adaptarse a los cambios constantes.

Por ello, la importancia de generar marcos de referencia porque permite estandarizar los perfiles idóneos de los docentes del siglo XXI. La UNESCO es un organismo internacional que establece los criterios, las habilidades y las aptitudes que deben desarrollar los docentes con el fin de generar una educación de calidad de acuerdo con la Agenda 2030, donde son partícipes todos los países. Estos objetivos establecidos tienen como finalidad favorecer el desarrollo político económico, social y educativo de los países que a su vez generan un impacto a nivel mundial.

Sin embargo, estos requerimientos solicitados del perfil docente hoy se convierten inalcanzables para algunos países en desarrollo, puesto que, hoy se aplica una política educativa con un enfoque de arriba hacia abajo. Es decir, que las implicaciones de aquella política educativa no parten de un contexto sino parte de un escenario ideal. Mientras que, si se aplicará esta política educativa a la inversa desde con un enfoque de abajo hacia arriba los países en desarrollo tendrían mayor éxito debido a que se parte de una realidad auténtica como de las necesidades y aun así estar alineada con los objetivos en un plano nacional e internacional. Es un enfoque que se debe de discutir desde las asambleas como la UNESCO, el G20 y el G8 para que la educación sea alcanzable accesible para todos los habitantes y así mismo alcanzar un desarrollo tanto económico, político, social y educativo.

Asimismo, desde una perspectiva institucional de las escuelas formadoras de docentes se generan políticas que permiten atender los hallazgos que contribuyan al perfil de egreso. Un claro ejemplo de ello es el sentido de colaboración entre pares, es decir, compartir conocimientos entre los docentes en formación como docentes titulares. Es significativo destacar, que la educación es evolutiva; por ello, el perfil de egresos sean alineadas con las competencias profesionales en un plano internacional con la finalidad de atender un mismo propósito que es ofrecer una educación de excelencia.

Por medio, de la encuesta aplicada a los egresados de la institución formadora de docentes se precibe que su perfil de egreso se cumple con el Marco del Buen Desempeño Docente que se propone en Perú. Dejando evidencia la importancia de la confiabilidad de la encuesta que arrojo el Alfa de Cronbach. Sin embargo, se debe de rescatar que conforme nuevos retos surgan en la educación los perfiles de egreso como los marcos de referencia irán cambiando para atender las demandas sociales y necesidades.

Conclusiones

Se retoma la pregunta de investigación ¿cómo influye las competencias profesionales docentes en el perfil de egreso en la formación docente? Si se partiera desde una política educativa con un enfoque de abajo hacia arriba los planes de estudio dentro del Sistema Educativo Mexicano cambiarían drásticamente, puesto que, se tomaría en cuenta el contexto, los alumnos y la comunidad. Además, se realizaría un autoexamen de las necesidades y demandas sociales para mejorar el contexto escolar. De esta manera, la formación de docentes partiría de una praxis teórica-práctica de acuerdo con las necesidades sociales.

Las competencias profesionales docentes desde un escenario internacional sí influyen en el perfil de egreso en la formación de docentes, puesto que, los planes de estudio son propuestos desde un nivel nacional con la finalidad de atender los lineamientos propuestos por aquellos organismos internacionales, por ejemplo, la UNESCO. Además de, contribuir a la Agenda 2030 en el Objetivo 4: Calidad Educativa. La formación docente debe ser la prioridad de cada gobierno en turno para mejorar el acceso, la inclusión y la universalidad.

Por ello, desde un plano institucional se cumple el perfil de egreso de los docentes en formación en relación con el Marco del Buen Desempeño Docente. Sin embargo, se puede seguir fortaleciendo por medio de estrategias y metodologías de enseñanza. Asimismo, es importante mencionar que la educación es constante, es decir, que evoluciona. Por esta razón, será necesario estar atentos para atender las demandas sociales para ofrecer una educación de vanguardia.

En conclusión, las competencias profesionales docentes deben ser revisadas constantemente para atender los cambios emergentes desde un escenario internacional hasta el nacional y a su vez considerar esas demandas nacionales hacia un escenario internacional. Finalmente, la formación docente cumple con formar a los futuros ciudadanos, quienes tomarán las decisiones para el desarrollo del país desde los ámbitos políticos, económicos, sociales y educativos. Por ello, se sugiere seguir fomentando esta línea de investigación acerca de la política educativa con un enfoque de abajo hacia arriba para formar una población acorde a los cambios. Al igual, se recomienda tratar el tema desde la creación de un marco de desempeño docente mexicano para rescatar una realidad auténtica como una futura línea de investigación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Referencias

Boix Mansilla, V. y Jackson, A. W. (2022). Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World.

Brunner, J. (2001). Globalización, educación e innovación tecnológica. Perspectivas Revista trimestral de educación comparada, 31(2), 139–156.

Correa Larios, O. y Murillo Gallegos, V. (2019). La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en tres momentos de la Historia Superior Mexicana. In E. Recéndez Guerrero (Ed.), Grandes temas y momentos de la educación en México, siglos XIX y XX. Taberna Libraria Editores.

ERASMUS. (2018). Marco común europeo de competencias profesionales docentes https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/internacionalizacion-educacion-escolar/proyectos-europeos-direccion-general-innovacion-formacion-p/mccpd-marco-comun-competencias-profesionales-docentes

Murillo Torrecillas, F. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146544

Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición Especial. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*gbouxg*_ga*OTQ4MTcyMjUwLjE3MDU3ODAyOTU.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxMzcyMzAyMi4zLjEuMTcxMzcyMzE3OC4wLjAuMA..

Nakano Osores, T. (2013). ¿ Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa?: matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular.

Opertti, R. (2022). El currículo en modo transformación. Universidad Católica de Uruguay; UNESCO.

Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribucipon a su estudio desde la política educativa europea. Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE), 5(2016). https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5

Sánchez, Y. M., Castillo-Pérez, I. y Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún, 9(18), 42-44. https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841

Santillán Nieto, M. (2012). La formación docente en México, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios 2018 https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

UNESCO. (11 de octubre de 2024). Docentes, capacitar a los docentes y educadores. https://www.unesco.org/es/teachers#:~:text=Los%20docentes%20bien%20formados%2C%20apoyados,prioridad%20absoluta%20para%20la%20UNESCO.

Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada, 44, 71-87. https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 34. Las habilidades investigativas en el proceso de formación profesional de estudiantes normalistas indígenas

María Guadalupe Guzmán Villa
Imelda Calva Zúñiga
Marissa Peña Calva
Estefana Simón Ñonthe

Esuela Normal Valle del Mezquital

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.34

Resumen

La presente investigación analiza las habilidades investigativas y tecnológicas de estudiantes normalistas indígenas, enfocándose en sus implicaciones sobre el desempeño académico y el desarrollo de trabajos autónomos y colaborativos. Es un estudio exploratorio de corte descriptivo-exploratorio, con enfoque cuantitativo mixto. Los resultados muestran una alta adopción de herramientas tecnológicas como Google Académico y Google Classroom, aunque persisten deficiencias en el manejo de softwares especializados y en la planificación metodológica. Estos hallazgos ofrecen una base para diseñar estrategias pedagógicas que refuercen dichas habilidades.

Palabras clave

Estudiante normalista, desempeño académico, habilidades investigativas, indígena

Introducción

La matrícula indígena en educación superior en nuestro país se calcula entre apenas el 1% y el 4% en relación con el total de estudiantes (Didou Aupetit, 2018, p. 100). Lo cual se ha considerado como "un proceso de exclusión hacia este sector de la población" (Navia, et al. 2019, p. 4). Esta exclusión ha sido resultado de las normas, prácticas y condiciones institucionales que limitan su acceso a las oportunidades y recursos no sólo en lo educativo, sino también en otros ámbitos (Pérez-Castro, 2024, p. 6). Este proceso histórico, ha producido diversos efectos y ha terminado por colocar a estas personas en una situación de desigualdad frente a otros sectores de la población. Además, este sector estudiantil ha sido invisibilizado hasta el inicio del siglo XXI (Raesfeld y Cuevas, 2008; Guzmán 2011). En general, existen pocas investigaciones que den cuenta de sus trayectorias escolares, lo cual significa que existe escasa producción académica sobre su proceso formativo (Navia, et al. 2019; Aguilera y Lozano, 2022).

Según Carrillo, et al., (2021) "ser investigador indígena en formación, implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica" (p.110); la enseñanza de la investigación sólo se puede aprender a través de vivencias académicas, de este modo, se forman investigadores que tienen la capacidad de producir conocimiento que les posibilite, a su vez, la construcción de caminos propios que les ayude a desarrollar capacidades e interés para realizar actividad intelectual relevante que trascienda en su contexto sociocultural. Por su parte, Prudencio (2021), afirma la necesidad de complementariedad de la formación académica de orden conceptual teórica con el conocimiento técnico práctico, lo que implica que el estudiante universitario, además de conocer tiene que saber hacer, en este sentido, la investigación cumple un rol relevante en el proceso de formación profesional.

Por su parte, Hargreaves, y Fullan, (citado en Carrillo, et al., 2014) afirman que centrar la enseñanza en actividades de investigación, más que en tareas de una enseñanza por cátedras magistrales es un acierto y una oportunidad, porque obliga al estudiante a ser más autónomo al emprender tareas propias de su vida académica. En este sentido, se puede señalar que las habilidades investigativas contribuyen de manera significativa a la formación profesional del estudiante normalista indígena, pues le permite, bajo una mirada de inacabamiento, trabajar sobre sí mismo para aprender de manera autónoma y permanente a fin de impactar en el contexto sociocultural donde se desempeñe.

El vacío de información es evidente en cuanto a producción académica que refiere a estudiantes indígenas universitarios, especialmente de futuros docentes, lo cual abre oportu-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

nidades para su estudio, sobre todo en temas como las habilidades investigativas que desarrollan a fin de tomar decisiones institucionales de mejora.

Objetivo de investigación: Analizar el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas y tecnológicas y su aplicación en el proceso de formación de estudiantes normalistas indígenas de la Escuela Normal "Valle del Mezquital".

Revisión de la Literatura

La formación investigativa es una tarea en la educación superior, y se encuentra incorporada a los programas educativos. Sin embargo, su desarrollo generalmente es condicionado por las habilidades con las que egresan los estudiantes, producto de su trayectoria de educación básica y media superior, así como los cambios que surgen en la sociedad. En el nivel superior las habilidades investigativas demandan que los estudiantes puedan lograr; habilidades básicas de investigación, para problematizar y teorizar, metacognitivas de percepción de instrumentos, para la construcción social del conocimiento y su difusión. Salazar (2022) documenta que los estudiantes en el nivel superior desarrollan estas habilidades investigativas si se relacionan con problemáticas de su vida cotidiana y de su acción educativa, un ejemplo de ello fue en el periodo de confinamiento, estas se supeditaron a la red.

Nájera, et al., (2024), documentan un estudio que refiere a la formación superior de jóvenes indígenas que eligen la licenciatura en Lengua y Cultura, en universidades interculturales. Una de las grandes preocupaciones de estas universidades es la revitalización de las lenguas originarias así como el desarrollo de habilidades para el habla y la escritura, lo que genera como principal expectativa incursionar en el campo laboral de la docencia, aunque las habilidades de investigación están más enfocadas a la gestión de vinculación comunitaria y no se tienen los conocimientos que se adquieren en las normales, los estudiantes se perciben en el ámbito educativo. Estos autores señalan que estos estudiantes se perciben como gestores para la enseñanza de lenguas originarias o para el desarrollo de habilidades investigativas.

Lo que se puede observar es que las habilidades investigativas se supeditan al dominio de la lengua que se vincula con el imaginario de ser profesor bilingüe como la mejor de las profesiones. Por otro lado, instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional que ofertan la Licenciatura en Educación Indígena, coinciden también en la preocupación por la revitalización de la lengua, pero a diferencia de los estudiantes de la universidad intercultural, de acuerdo con Navía, et al. (2019), los estudiantes reconocen que durante sus estudios van construyendo conocimientos y disposiciones favorables para impulsar proyectos para sus comunidades. Al diseñar estos procesos ponen en juego habilidades investigativas como la elaboración de diagnósticos, el diseño de proyectos y estrategias, la intervención, el análisis,

las reflexiones y la sistematización, lo que conlleva un alto nivel interpretativo y autodescubrimiento de su propia cultura. Estas experiencias derivadas del proceso formativo influyen significativamente en los estudiantes, los toca a sí mismos, en un giro de sus formas de pensar y de pensarse.

Dietz (2024) da cuenta de una experiencia académica, donde estudiantes indígenas ponen en práctica acciones altamente formativas, que desencadenan la puesta en práctica de habilidades investigativas a través de ejercicios reflexivos compartidos acerca de implicaciones éticas y políticas que les puede dar el egreso y la inserción profesional, cuando establecen esa vinculación entre sus formas de sentir y pensar con los saberes adquiridos.

Por su parte Didou (2018), afirma que los aspectos económicos y políticos han contribuido a simplificar las habilidades que los estudiantes indígenas adquieren en la universidad, porque se asocian a su condición étnica o bien son altamente valoradas (fungen como traductores) por pensar que tienen ventajas sobre los monolingües o las disuelven cuando sólo las consideran como habilidades técnicas. Pareciera que la intelectualidad se mide con el dominio de la lengua, y poco se habla de otras habilidades propias de la profesionalización. Lo cual limita el desarrollo de sus capacidades en general y específicamente las investigativas.

Czarny et al. (2018) encontraron que para los estudiantes que hablan una lengua indígena, la escritura académica en educación superior representa un importante reto, y para la universidad implica una tarea compleja, especialmente para el profesorado. Por su parte, Nájera-Castellanos, et al. (2024), en su estudio sobre experiencias y expectativas de estudiantes universitarios indígenas, hallaron entre las principales motivaciones para el ingreso, la oportunidad de desarrollar el habla y la escritura y como expectativa incursionar al campo laboral docente, o bien, en un posgrado para desarrollar habilidades investigativas. En el trabajo de Carrillo, et al. (2021), para la formación de investigadores indígenas, concluyen que el proceso interinstitucional realizado dio mucha importancia a la acción, la creatividad y el emprendimiento de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación.

En otros estudios sobre universitarios mestizos, Zannoto y Gaeta (2018) encontraron que es necesario incluir estrategias de enseñanza para propiciar la construcción de diálogo, reflexión y análisis sobre epistemología personal entre aprendices y docentes, y con ello propiciar los desarrollos en la materia que resulten pertinentes para la construcción de aprendizajes que efectivamente conduzcan a una investigación científica de calidad.

Por su parte Chacón, et al. (2024) en su estudio sobre la formación de habilidades investigativas en escuelas normales en México, hallaron que a pesar de los avances, persisten desafíos como la necesidad de asegurar la relevancia de la investigación para las realida-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

des educativas, la adaptación a nuevas tecnologías y, se requieren las facilidades y el fomento de la investigación en las aulas, que se desarrolle una acción reflexiva de los futuros docentes sobre su propia práctica, dando como resultado una cultura de la investigación al interior de las escuelas normales. Por su parte, Aguilera y Lozano (2022) afirman que la formación de investigadores va más allá de las prácticas institucionales formales, es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, en la práctica misma. También se encontraron estudios sobre el papel del docente normalista, como el de Ávila y Garza (2022), quienes afirman que el escenario pospandemia, generó un lugar privilegiado para que los docentes documenten la realidad de los procesos formativos, diseñen escenarios y sistematicen la evidencia empírica a fin de contribuir a la elaboración e implementación de políticas educativas asertivas, eficientes y eficaces. Por su parte, Málaga et al. (2020), encontraron que la tesis de Licenciatura en escuelas normales, representa el eje central de su actividad profesional de los estudiantes, y que las tareas y habilidades de investigación resultan ser una estrategia de formación.

Como se puede advertir, las investigaciones que se han realizado sobre el tema generalmente se circunscriben a universidades y en menor medida a escuelas normales, revelándose escasez en la producción de conocimiento sobre el estudiantado normalista indígena.

Metodología

Las investigaciones sobre habilidades investigativas de estudiantes indígenas es incipiente, y en las escuelas normales prácticamente son inexistentes, en este sentido, el presente trabajo es un estudio exploratorio de corte descriptivo-exploratorio, con enfoque cuantitativo mixto (Hernández et al., 2014, p. 535). Se recuperaron datos del estudio realizado por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN, 2024), "Los retos del docente normalista en formación de América Latina: Curricular, organizativo, profesional y sus habilidades investigativas".

El instrumento de medición se integró por cuatro secciones. La primera aborda datos generales del estudiante y de la escuela normal. La segunda trata temas de la currícula, estrategias de aprendizaje y competencias profesionales. La tercera se refiere a las habilidades investigativas del estudiante. En una cuarta parte del instrumento, se consideran las herramientas para el aprendizaje. Se empleó una escala de Likert, en donde 1 significa "indiferente" y 5 "muy de acuerdo". Para este trabajo se realizó el análisis de las habilidades investigativas que han desarrollado estudiantes indígenas hñähñu de la ENVM. Contestaron el cuestionario 175 alumnos, lo que representa el 99% del total matriculado en las Licenciaturas Interculturales. De los cuales 137 son mujeres y 38 hombres. Además, se recuperaron las opiniones cualitativas que vertieron a fin de explorar la complejidad que rodea a este fenómeno educativo. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo entre los meses de enero a marzo de 2024.

Analizar la información empírica, es un proceso de reconstruir y armar un buen bricolaje, es un arte, más que pasos a seguir. Desde esta perspectiva, las categorías construidas emergen de un proceso de análisis, de un esfuerzo intelectual que permite producir un texto que da sentido a los hallazgos, mediante un proceso de triangulación de investigador (Arias, 2000).

Para el logro del objetivo, se plantean la siguiente hipótesis de investigación: Existe una relación significativa entre el uso que hace el estudiantado normalista indígena de las herramientas tecnológicas y las habilidades para la investigación educativa que desarrollan.

Resultados

Las licenciaturas interculturales de los planes de estudio 2018 y 2022 de educación normal en México, tienen como principal propósito formar a los futuros docentes de educación preescolar y primaria para la atención de infancias indígenas. Los rasgos del perfil de egreso, establecen el desarrollo de capacidades para la docencia, las cuales implican conocimientos y saberes que se fortalecen durante la formación inicial, entre éstas también destacan las habilidades para la investigación. Como señala Latorre (2004), la docencia se sostiene en la investigación, por ser ésta el medio que permite al docente la mejora de su práctica profesional. En la actualidad estas capacidades se apoyan en conocimientos y una diversidad de recursos que abonan a la toma de decisiones pedagógico-didácticas.

El uso cotidiano de herramientas tecnológicas

Los resultados de este estudio indican que, en relación con el uso de recursos tecnológicos para actividades académicas, se identifica que 38.29% de los estudiantes están "muy de acuerdo" en emplear Google Académico, mientras que el 52.57% están "de acuerdo". Esto sugiere una alta aceptación en el uso de motores académicos de búsqueda. El 46.86% están "muy de acuerdo" y el 45.71% "de acuerdo" en que utilizan Google Classroom, Moodle u otras plataformas, lo que refleja una integración significativa de estas plataformas en las actividades investigativas. Esto tiene implicaciones en la formación profesional de los estudiantes participantes en el estudio, pues el uso de herramientas tecnológicas parece estar ampliamente aceptado, con una tendencia hacia su adopción masiva en actividades académicas. Estas plataformas son esenciales para la organización y la colaboración investigativa.

Respecto al trabajo en equipo y habilidades colaborativas, se halló que la iniciativa de trabajo en equipo, 30.29% están "muy de acuerdo" y el 55.43% "de acuerdo". En la asunción de responsabilidades el 36.57% están "muy de acuerdo", lo cual es un indicador positivo de compromiso. La mayoría de los estudiantes demuestran habilidades sólidas en trabajo colaborativo, lo que es crucial para proyectos investigativos y académicos grupales. Estas

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

habilidades parecen relacionarse con lo que ha se ha denominado ciudadanía comunal de los indígenas hñähñu en la región del Valle del Mezquital, Shmidt (2013, citado en Contreras, 2021), donde se manifiesta colaboración y solidaridad entre los habitantes de estos pueblos para la resolución de problemas comunes.

La investigación es una actividad consustancial a la docencia, ya que además de constituir un medio para generar conocimiento, le permite al docente crear un estilo propio, y si, a esta práctica se le integra una modalidad colaborativa, se podrá efectuar un intercambio valioso, beneficioso entre pares, al compartir conocimientos, esfuerzos y energías que favorezcan la comprensión y la construcción de proyectos conjuntos de investigación.

En relación a la ética y valores en la práctica académica, se determina que los principios éticos en la práctica profesional el 18.86% están "muy de acuerdo" y el 59.43% "de acuerdo", en la prevención y solución de conflictos el 16.57% están "muy de acuerdo", mientras que el 62.86% "de acuerdo", esto significa que los estudiantes tienen una buena percepción de los valores éticos, pero se podrían implementar estrategias pedagógicas que refuercen su aplicabilidad práctica; porque les permitiría experimentar situaciones diversas donde se enfrenten a la toma de decisiones éticas en el ámbito de los procesos de investigación.

En cuanto a las habilidades en herramientas tecnológicas y software especializado, relativo a Microsoft Office se devela que el 34.29% de los estudiantes están "muy de acuerdo" en dominarlo y el 40.57% "de acuerdo". Las experiencias de los estudiantes dan cuenta de la importancia de estas herramientas en su vida profesional, porque han sido las que más utilizan.

En relación con la planificación y desarrollo de investigaciones, se revela que en la planificación de rutas metodológicas, solo el 11.43% están "muy de acuerdo", el 48% están "de acuerdo"; sobre la validez y confiabilidad de instrumentos, el 16.57% están "muy de acuerdo", y el 63.43% "de acuerdo", lo cual significa que la planificación y validación son aspectos en los que los estudiantes muestran un nivel aceptable de competencia, aunque podría reforzarse la capacidad de liderar estas tareas de manera autónoma. Como se ha señalado antes, cuando la investigación forme parte de la cultura de la escuela normal, bajo mejores condiciones para apostar a esta relevante función sustantiva.

Debilidades en las competencias cuantitativas y cualitativas de investigación

Respecto a los softwares estadísticos o cualitativos, solo el 14.29% están "muy de acuerdo" en dominarlos, mientras que el 37.14% permanecen "indiferentes". Esto significa que, aunque las herramientas básicas de productividad están bien manejadas, los softwares especializados presentan un desafío para una proporción significativa de los estudiantes. Esto podría limitar su capacidad para realizar análisis avanzados en investigaciones.

Se determina que las técnicas estadísticas descriptivas solo el 8.57% de estudiantes están "muy de acuerdo", mientras que el 46.29% están "de acuerdo"; sobre la interpretación de resultados cualitativos el 10.29% están "muy de acuerdo" y el 44% "de acuerdo", esto tiene implicaciones en su formación académica, pues aunque tienen algún nivel de manejo de técnicas estadísticas, existe una clara oportunidad de mejora en su dominio de habilidades tanto cuantitativas como cualitativas.

En relación con la reflexión crítica y aprendizaje autónomo, se encontró que en la evaluación crítica de información el 14.29% están "muy de acuerdo", y el 54.86% "de acuerdo"; la organización de información recopilada, solo el 15.43% están "muy de acuerdo", pero el 65.71% están "de acuerdo", lo cual implica que aunque la mayoría de los estudiantes pueden organizar y evaluar información de manera adecuada, se identifica un área de mejora en la reflexión crítica profunda y la síntesis de datos. Esto puede limitar que los estudiantes puedan emitir juicios críticos sobre lo que leen o investigan.

Como se puede advertir, el análisis muestra que los estudiantes tienen una buena base en el uso de herramientas tecnológicas, trabajo en equipo y principios éticos. Sin embargo, existen oportunidades significativas para fortalecer competencias técnicas en el manejo de software especializado, análisis crítico y metodologías de investigación avanzada. Por lo que sería de relevancia que en la escuela normal incursionen en el oficio de la investigación, que pueden ir aprendiendo de forma artesanal, pero también con apoyo de software especializado, en la práctica misma con sus pares y docentes, implicados en una cultura de la investigación al interior de estas instituciones.

Es importante resaltar que la tecnología es una herramienta de aprendizaje en la formación docente que puede potencializar las habilidades investigativas, siempre que la formación del estudiante esté orientado por una enseñanza centrada en actividades de investigación, que le motive a emprender tareas propias de su vida académica de manera más autónoma. Montes (2021) afirma que si el profesorado de la normal estudia las prácticas docentes podría acompañar mejor a un docente en formación que investiga su propia práctica; porque esto hace posible la comprensión de las prácticas en general, tiene un mayor efecto multiplicador y, contribuye a trasformar al sujeto como docente en formación. No obstante, también es importante reconocer las dificultades que enfrentan las escuelas normales por la precariedad de recursos que dificulta generar más proyectos al campo de investigación educativa y las expectativas y funciones que se espera cumplan, particularmente respecto a la colocación laboral de sus egresados (López, 2021). Pese a ello, los resultados de este trabajo evidencian los esfuerzos realizados para que los estudiantes avancen en el dominio de las herramientas tecnológicas para potenciar sus capacidades investigativas y profesionales.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La educación superior es la antesala de la vida profesional de los estudiantes, en este sentido, los futuros docentes deben fortalecer sus capacidades investigativas antes y durante el ejercicio docente. Como señala Canto (2020) es menester de toda institución de educación superior formar a individuos altamente capacitados visionarios y creativos en la profesión que van a desempeñar.

Aunado a ello, es importante resaltar que siendo estudiantes que generalmente radican en zonas con problemas de conectividad, es importante la mediación del docente en sus procesos de aprendizaje para orientar y favorecer el desarrollo de habilidades investigativas como herramientas que les permite aprender de manera autónoma con los recursos que tienen a su alcance, maximizando su potencial formativo.

Discusión

La investigación evidencia la integración de herramientas tecnológicas como elemento central en el desarrollo académico de los estudiantes normalistas indígenas. En línea con estudios previos, se observa que plataformas como Google Classroom y Moodle son ampliamente aceptadas y utilizadas para organizar actividades investigativas. Sin embargo, a diferencia de contextos más avanzados, los estudiantes enfrentan barreras significativas en el dominio de softwares estadísticos, lo cual limita su capacidad para realizar análisis complejos. Este vacío en habilidades técnicas puede estar relacionado con una formación desigual en entornos educativos rurales o indígenas. Otro punto relevante es la relación entre habilidades investigativas y trabajo en equipo. La mayoría de los estudiantes muestran fortalezas en colaboración e iniciativa, lo cual puede ser una ventaja en contextos de aprendizaje colectivo.

Sin embargo, los resultados reflejan que el aprendizaje autónomo y la capacidad crítica requieren un fortalecimiento adicional, particularmente en aspectos como la síntesis de información y la interpretación de datos. Finalmente, los estudiantes exhiben una sólida base ética en su práctica profesional, destacando la importancia de los principios humanistas en su formación. Esto refuerza la necesidad de vincular estas competencias éticas con habilidades técnicas, creando un enfoque integral en la educación normalista. Sugieren una base sólida para continuar promoviendo competencias digitales, investigativas y colaborativas en los encuestados, con especial énfasis en áreas menos desarrolladas.

Conclusiones

Este estudio aporta evidencia clave sobre las competencias tecnológicas, investigativas y éticas de estudiantes normalistas indígenas. Los hallazgos principales incluyen una alta adopción de herramientas tecnológicas básicas, pero con limitaciones en el uso de softwares especializados.

Las fortalezas se identificaron en las habilidades colaborativas y valores éticos, que podrían aprovecharse para mejorar la integración de competencias investigativas. Las áreas de mejora significativas en el análisis crítico y metodológico, que son esenciales para el desempeño académico avanzado. Las limitaciones de este estudio radican en que está centrada en una población específica, lo que podría acotar la generalización de los resultados a otros contextos.

Además, no se exploraron intervenciones pedagógicas directas para mejorar las habilidades identificadas como deficientes. Las líneas futuras de investigación se orientan a explorar estrategias pedagógicas que combinen la formación técnica en software avanzado con la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo. Asimismo, sería relevante investigar el impacto de estas intervenciones en diferentes contextos culturales y educativos. Este trabajo contribuye al diseño de políticas y programas educativos que consideren las particularidades de los estudiantes normalistas indígenas, promoviendo su desarrollo integral en un mundo cada vez más digitalizado y competitivo. Hevia (2021) plantea las desiguales condiciones institucionales entre docentes-investigadores de las Escuelas Normales comparadas con las universidades públicas; el tiempo dedicado a la docencia e incipiente en la investigación en las primeras, plantea retos que van más allá de disposiciones o motivaciones en el profesorado; demanda de condiciones laborales que fortalezcan la investigación educativa y la participación del estudiantado en procesos de investigación con rigurosidad teórica y metodológica.

Finalmente, se puede señalar, respecto a la hipótesis que, existe una relación significativa entre el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de habilidades para la investigación educativa; aunque aún se develan áreas de oportunidad importantes en la investigación avanzada.

Referencias

Aguilera Aguilar, A., & Lozano González, E. O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. Voces De La educación, 7(13), 97–119. Recuperado a partir de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.m

Arias Valencia, M. M. (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación Y Educación En Enfermería, 18(1). https://doi.org/10.17533/udea.iee.16851

Ávila-Sánchez, R. J., & Garza-Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: la importancia de formar formadores. Universidad-Verdad, 1(80), 12–23. https://doi.org/10.33324/uv.v1i80.511

Canto Vera, N. A. (2020). TIC y Educación. La Educación superior y las nuevas tecnologías. Consultado de: https://www.academia.edu/38293961/El_uso_de_las_nuevas_tecnolog%C3%ADas_en_el_proceso_educativo_ensayo_ el 20 de octubre de 2024.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Carrillo Avelar, A., Gutiérrez Castillo L. A., & Rodríguez Bustos E. (2021). El aprendizaje por tareas en contextos de confinamiento, una experiencia de desafíos: el caso de la formación de investigadores indígenas: México-Brasil. Eutopía, 12(33), 105–115. Recuperado a partir de https://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/78926

Chacón Chuil, J. A., Rodríguez Torres, J., & Gómez-Jiménez, Óscar. (2024). Análisis de la formación de habilidades investigativas en escuelas normales de México. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-556

Contreras Román, Raúl H. (2021). Comunidades en espera: la promesa de futuro en el tiempo incierto de la migración mezquitalense contemporánea. Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología, (43), 27-49. Epub April 19, 2021.https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.02

Czarny, Gabriela, Navia, Cecilia, & Salinas, Gisela. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. Revista de la educación superior, 47(188), 87-108. Recuperado en 28 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000400087&lng=es&tlng=es.

Delgado Coellar, A. E. (2023). Retos de la formación de docentes en méxico. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. Entrelíneas, 2(1), 40-53. https://doi.org/10.56368/Entrelineas214

Didou Aupetit, Sylvie Andrée. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. Revista de la educación superior, 47(187), 93-109. Epub 10 de septiembre de 2018. Recuperado en 28 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300093&lng=es&tlng=es.

Dietz Gunther, Mateos Cortes. (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: Hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes indígenas. Revista Ichan Tecolotl. Año 35, Núm. 382. Recuperado el 29 de noviembre de 2024, de https://ichan.ciesas.edu.mx/interculturalidad-critica-en-la-educacion-superiorhacia-un-analisis-interseccional-comparativo-de-experiencias-estudiantilesde-jovenes-indígenas/

Guzmán Gómez, Carlota. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. Perfiles educativos, 33(spe), 91-101. Recuperado en 28 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª. ed.) McGraw-Hill.

Hevia, Felipe J. (2021). Relación entre la investigación y las escuelas normales en O. F. López Meraz (Coord.), Escenarios, relaciones e investigación en educación normal (pp. 25-32). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/bdh/files/2021/07/EDUCACIÓN-NORMAL.pdf

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Consultado de: https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf el 19 de Octubre de 2024. sd

Málaga Villegas S. G.; Tinajero Villavicencio M. G.; Ramiro Sánchez R. C. Tendencias y perspectivas en las tesis de investigación de una normal pública de Baja California en Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus quijotes Reflexiones y aportes. Pp. 305-320. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

https://rediech.org/wp-content/uploads/2022/11/Trazas-00-completo.pdf

Montes, Luz del C. (2021). Prólogo en O. F. López Meraz (Coord.), Escenarios, relaciones e investigación en educación normal (p. 6). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/bdh/files/2021/07/EDUCACIÓN-NORMAL.pdf

Nájera-Castellanos, Antonio de Jesús, Sántiz-Gómez, Abraham, & Gómez-Escobar, Ángel Horacio. (2024). Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. Sinéctica, (62), e1599. Epub 23 de agosto de 2024.https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-013

Navia Antezana, Cecilia, Czarny, Gabriela, & Salinas Sánchez, Gisela Victoria. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. Sinéctica, (52), 00002. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002

Prudencio Coreas, L. E. (2021). Formación de habilidades investigativas: un reto para la Educación Superior Universitaria Salvadoreña. Revista Guatemalteca De Educación Superior, 5(1), 88–101. https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.77

Raesfeld, L., & Cuevas Ramírez, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Cuadernos Interculturales, 6(10), 111-124.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261007

Salazar Béjar, José Eduardo. (2022). Las habilidades investigativas y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes del Área de Ciencias Sociales de la Escuela Preparatoria No. 1 de la UAEH. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Biblioteca Digital. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2900

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 35. El concepto de nación en la narrativa histórica de los normalistas rurales de San Marcos

Rogelio Sánchez Jiménez
Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Álvaro De Lira Palacios
Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.35

Resumen

El siguiente trabajo analiza las narrativas históricas de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Se focaliza en el enfoque tipo narrativa y conceptos de primer y segundo orden. La metodología que se sigue es de corte cualitativo. Se centra en la hermenéutica y los datos en general se organizan en una matriz de análisis. Los resultados muestran matices cargados de romanticismo con personajes que denotan tintes míticos. Se advierte presencia de conceptos de segundo orden, pero, evidencian la necesidad formativa en educación normal para favorecer y fortalecer el pensamiento histórico de los futuros docentes.

Palabras clave

Concepto de nación, formación docente, historia y narrativa histórica

Introducción

Las investigaciones referentes a la formación docente y enseñanza de la historia, son fundamentales para comprender cómo los estudiantes normalistas construyen o diseñan situaciones de aprendizaje para propiciar el aprendizaje histórico en sus alumnos. En lo particular, las investigaciones referentes a las narrativas históricas son limitadas, pero constituyen un elemento relevante para el análisis del pensamiento histórico de los docentes en formación. Este trabajo, al enfocarse en las narrativas históricas en torno al concepto de nación y la interpretación de éstas, se justifica científicamente al proponer el enfoque hermenéutico como herramienta metodológica cualitativa y diseño de matriz para interpretar y analizar lo que escriben, en torno a los relatos sobre la independencia de su país.

En cuanto a los antecedentes del tema, investigaciones previas han debatido el papel de la historia como medio para construir identidades y desarrollar conciencia histórica. Estudios como los de Carretero (2011), Wineburg (2010), y Seixas (2004), destacan la dualidad en la enseñanza de historia: por un lado, la construcción de identidad nacional y por otro, la promoción de comprensión crítica del pasado. Esta investigación se enmarca en la discusión para analizar cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria construyen su narrativa histórica sobre la nación en un entorno de formación docente que enfrenta limitaciones en su enfoque disciplinar y didáctico.

Por lo tanto, los objetivos del presente estudio, se alinean con este panorama teórico. Se propone comprender de manera profunda cómo las narrativas históricas de los estudiantes reflejan enfoques identitarios y críticos. El análisis contribuirá a evidenciar la relación entre prácticas pedagógicas y competencias didácticas desarrolladas en la formación inicial de los docentes. Se explora cómo la interpretación de la historia influye en su práctica y en la formación de sus futuros estudiantes.

Revisión de Literatura

El contexto académico contemporáneo enfrenta el desafío fundamental, formación de docentes generalistas, como los de educación primaria, porque se ven en la necesidad de adquirir conocimiento profundo y específico, tanto disciplinar como didáctico, de forma especial en áreas como enseñanza de la historia. El detrimento didáctico de esta disciplina se redujo de manera significativa en relación a asignaturas o cursos centrados en el aprendizaje y su enseñanza dentro de los últimos Planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Aunado su didáctica se sustenta bajo la premisa de transmisión de hechos y datos provenientes de la investigación historiográfica; deja de lado el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes. Esta situación ha sido criticada por autores como Plá (2012), quien

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

señala que la enseñanza de la Historia se percibe en muchos casos como mera transmisión de resultados historiográficos, lo que empobrece la práctica educativa en el campo objeto de estudio.

La formación docente en didáctica de la Historia, desempeña un papel crucial en la capacidad de los maestros para propiciar que los estudiantes comprendan de forma profunda y significativa el pasado, al tiempo que les permite desarrollar conciencia crítica sobre procesos históricos y su relevancia en el presente, es decir, el desarrollo del pensamiento histórico. En este sentido, desde la formación inicial, la práctica docente se afecta por falta de enfoque equilibrado entre lo disciplinar y didáctico planteado en planes de estudio. La historia, al ser disciplina central en la construcción de identidades y formación de ciudadanos, requiere abordarse desde el punto de vista integral, para fomentar aprendizajes significativos y no sólo memorístico de fechas y personajes, por tanto, se requiere que la didáctica permita reflexión sobre el contexto y causas de hechos históricos, con la finalidad de construir sujetos críticos de la realidad en que viven.

El análisis de formación docente en el campo didáctico de historia en educación primaria, es clave para comprender cómo se construyen prácticas pedagógicas en este ámbito. La investigación destaca que la formación de docentes debe ir más allá de la adquisición de conocimientos didácticos y pedagógicos; se requiere incorporar el componente reflexivo para que los futuros maestros aprendan a cuestionar y enriquecer su práctica profesional. Como señalan Chehaybar y Kury (2006), la reflexión debería centrarse en la práctica docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la asignatura de Historia. No obstante, es fundamental que los maestros en formación cuenten con sólido conocimiento disciplinar y didáctico en cada área de desempeño. Sin embargo, la realidad muestra dirección diferente: al revisar el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, SEP (2012) y los Planes y Programas de Estudios de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica en México, SEP (2018), se observa que los espacios dedicados a asignaturas y cursos centrados en la disciplina y didáctica de la historia, son limitados, lo que dificulta que, los futuros docentes desarrollen competencias o dominios del saber ligados al desarrollo de sus alumnos para el alcance de un pensamiento histórico sólido, sin embargo, existen estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria que tampoco han desarrollado por completo las nociones que conforman el pensamiento histórico, lo que ha sido señalado también por autores como Arteaga & Camargo (2014).

El debate sobre el sentido de la historia y su enseñanza es tema de reflexión en los últimos tiempos. Sánchez (1993) sostiene que, es necesario dotar al hombre de identidad, por su parte Vilar (1997) menciona que pensar históricamente va estrechamente ligado al desa-

rrollo de la conciencia histórica, al igual que Galván (2006), quien concuerda en el desarrollo de la conciencia histórica y de identidad, para adquirir sentido de pertenencia. Especialistas como Wineburg (2010), identifican que la enseñanza de la Historia en las escuelas persigue dos fines fundamentales: fomentar identidad patriótica y amor por el país y, al mismo tiempo, promover comprensión crítica y disciplinar del pasado. Villoro (1980), sostiene que la historia nacional, regional o de grupos, cumple con función doble, por un lado, promover la identidad y unidad dentro del grupo, por el otro, refuerza la capacidad para defenderse y luchar contra grupos ajenos. Mientras que, Seixas (2004) argumenta que el objetivo esencial es que los estudiantes entiendan su pasado de manera crítica.

Carretero (2011) contribuye a este debate al proponer que la enseñanza de la Historia debe equilibrar los objetivos románticos. Subraya el papel identitario y patriótico con objetivos para formar ciudadanos críticos y reflexivos. La distinción se basa en raíces intelectuales del Romanticismo e Ilustración. El Romanticismo según Hobsbawm (2003), ha sido elemento crucial en la construcción de Estados-Nación, mientras que la Ilustración promueve racionalidad crítica y pensamiento reflexivo. Estas ideas, en la práctica docente, se traducen en tensión constante entre fomentar el amor por la patria y desarrollar la comprensión crítica de su historia. Otros autores como Jara & Salto (2014), han documentado cómo los estudiantes se ven afectados por esta dualidad, al tener que equilibrar la formación identitaria con la comprensión crítica del pasado, se advierte al expresarlo en explicaciones cargadas de subjetividad. Este conflicto se manifiesta en las aulas, donde los docentes deben encontrar una manera de cumplir con ambos objetivos, además de cumplir con lo marcado en Planes y Programas de estudio, sin caer sólo en intereses de los estudiantes Merchán (2002).

Castorina & Carretero (2012), argumentan que el cambio conceptual es necesario para la comprensión histórica crítica que plantea retos significativos para la identidad nacional. este tipo de aprendizaje requiere romper con narrativas simplificadas o idealizadas del pasado. A medida que los estudiantes adoptan visión más compleja y matizada de historia, los valores y creencias que sustentan identidad nacional, pueden verse cuestionados, lo que genera tensión entre patriotismo y crítica histórica.

El conflicto se refleja en el hecho de que, la enseñanza de la historia, en muchos países, es el vehículo para la legitimar el pasado nacional, como lo sostiene Berger mencionado por Carretero et al. (2013). A nivel escolar, los contenidos curriculares suelen estar dominados por la historia nacional, lo que refuerza la función identitaria. en las últimas décadas, tanto la historiografía como la ciencia política, replantean el concepto de nación; cuestionan las nociones tradicionales y promueven el enfoque más crítico y global de la historia.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

El vacío teórico en torno a la enseñanza de la Historia y su papel en la formación de ciudadanos críticos, es uno de los principales problemas que aborda el presente estudio. La coexistencia de objetivos románticos e ilustrados en la enseñanza de la Historia plantea interrogantes que aún no han sido resueltas, por tanto, las preguntas son, ¿es posible que ambos enfoques convivan sin generar tensiones? ¿Puede la enseñanza de la Historia fomentar tanto el amor por el país como una comprensión crítica y disciplinaria de su pasado? ¿Por qué es importante identificar el tipo de enfoque en la narrativa histórica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?, y, ¿de qué manera influye el tipo de enfoque en su práctica docente con los contenidos de corte histórico social? Además de, ¿por qué es importante generar pensamiento histórico en estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria?

El vacío teórico ilustrado, es el que busca abordar esta investigación en el sentido de, cómo los estudiantes, particularmente en el contexto de la formación docente, construyen su visión de nación y de historia en medio de estas tensiones. La necesidad de formar ciudadanos con perspectiva crítica del pasado, capaces de comprender su complejidad sin renunciar a su identidad, continúa como grandes desafíos para la educación histórica en la actualidad.

Metodología

El presente estudio se inserta la metodología con enfoque hermenéutico de Gadamer (2017) como conceptualización base para llegar al arte de la interpretación; para su aplicación es pertinente insertarlo en las clasificaciones de Vigo (2005); específicamente en la segunda, porque se coincide y sostiene que:

> En un segundo nivel de aplicación, ii) 'hermenéutica' designa, en cambio, al arte de la interpretación de textos, de lenguajes orales o bien gestuales, de documentos, etc. Aquí se presupone ya la presencia de determinados modelos de procedimientos reglados, que caracterizan al arte específico que se practica en cada caso. La diversidad de posibles modos de procedimiento viene dada aquí no solo por el hecho de que la "materia" a la que se aplican los respectivos procedimientos es diversa, pues comprende textos y/o documentos de diferentes tipos e intención, diferentes lenguajes históricamente constituidos, diferentes sistemas de comunicación (p.257).

En este estudio, para interpretar narrativas históricas de estudiantes normalistas bajo este enfoque metodológico, en torno al concepto de nación es partir de la premisa, que las narrativas históricas reflejan la interpretación del pasado según el contexto social, político, cultural, ideológico y formación del sujeto. A partir de esta idea, la hipótesis que guía la investigación es que: los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Marcos desarrollan un enfoque narrativo histórico sobre el concepto de nación que está profundamente influenciado por su formación educativa y contexto sociopolítico en que se desarrolla. El enfoque refleja visión romántica del pasado con escasa utilización de con-

ceptos de primer orden y poco desarrollo de conceptos de segundo orden como lo señalan Arteaga & Camargo (2014), lo que impacta en su práctica docente al abordar contenidos de corte histórico-social.

El estudio se enmarca dentro del curso extracurricular Del Archivo al Aula: Estrategias, Recursos y Posibilidades para el Aprendizaje Histórico, ofertado por la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Este curso tuvo como objetivo fortalecer las competencias de los estudiantes normalistas en la construcción de estrategias y recursos pedagógicos que les permitan realizar transposiciones didácticas eficaces de los contenidos históricos. El propósito es mejorar sus intervenciones en aulas de educación primaria. A lo largo de 16 sesiones, distribuidas en el semestre par de 2024, los 30 estudiantes participantes, pertenecientes a los semestres II, IV y VI de la Licenciatura en Educación Primaria que fungen como grupo de enfoque.

Para esta investigación, se toma como base la segunda sesión del curso, titulada "La Narrativa Histórica a través del concepto de nación" llevada a cabo el 22 de febrero de 2024. En esta sesión se adaptó la propuesta de Carretero et al. (2013), en su artículo llamado "La construcción del conocimiento histórico" que se centra sobre el análisis de la narrativa histórica para identificar cómo los estudiantes perciben y articulan el concepto de nación.

La actividad que se aplicó para la construcción de narrativa histórica de los estudiantes. Se partió de la proyección del mural de Juan O ´Gorman titulado "El retablo de la Independencia". Posteriormente, para detonar la construcción de la misma, se les comunica la consigna: Narra el proceso de Independencia de tu país. Después, se les pide que contesten en el desarrollo de su narrativa las siguientes preguntas: ¿las personas de la imagen eran mexicanos? ¿eran mexicanos cómo los de ahora? ¿se sentían mexicanos de la misma manera que los mexicanos del presente?

A partir de la construcción narrativa histórica de forma individual y para la interpretación hermenéutica, se diseñó la matriz de análisis, de elaboración propia, con tres elementos:

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 35.1

Diseñó la matriz de análisis

Indicador	Criterio	Descripción
Enfoque narrativo	Romántico	Describe a la nación como realidad natural, inmutable y de origen antiguo; destaca un pasado remoto y funcional; identidad nacional como continuidad histórica y la Nación precede al Estado.
	Disciplinar (Ilustrado)	Describe la nación como construcción social, cambiante y moderna; se origina en el siglo XIX; enfatiza en elementos políticos, y económicos; identidad nacional como construcción y el Estado precede a la Nación.
Tipo de Narrativa	Inclusión-exclusión	Utiliza la lógica "nosotros" vs ellos" al resaltar características positivas del grupo propio y negativas del grupo externo.
	Simplificación de la Historia	Reduce a la historia en búsqueda de libertad y territorio; presenta eventos y personajes de forma personalista y estática.
	Identificación afectiva	Enfatiza en la pertenencia emocional desde la infancia sin profundizar en el contexto histórico y prevalece el sentido identitario.
	Orientación moral	Incluye juicios éticos sobre acciones nacionales al justificar eventos históricos como "derecho esencial".
	Heroización	Presenta personajes y eventos de manera mítica o heroica y omite el análisis contextual.
	Concepción esencialista	Define a la nación y ciudadanos como entidades eternas, ontológicas y previas al Estado al resaltar continuidad inmutable en el tiempo.
Uso de conceptos históricos	Conceptos de primer orden	Se identifican conceptos de primer orden propios del proceso histórico de la Independencia del país como: Miguel Hidalgo, José María Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez, Dolores Hidalgo, etcétera
	Conceptos de segundo orden	Se identifican conceptos de segundo orden que intentan explicar el proceso histórico como: causalidad, cambio y continuidad, espacio histórico, tiempo histórico y empatía histórica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta del texto La construcción del conocimiento histórico de Carretero et al. (2013, p.13-23).

El primer indicador ayudó a interpretar e identificar el tipo de enfoque en su construcción. Para determinar el enfoque y el segundo indicador, se apoyó de las categorías propuestas por Carretero et al. (2013). En el segundo indicador, también nos apoyamos de la categorización de Carretero y otros autores (2013), donde se determina qué características tiene la narrativa histórica. Se adaptaron características a manera de indicador para construir el instrumento de evaluación cualitativa. Se determinó el tipo de enfoque y características que predominan en narrativas del grupo de enfoque, se analizaron e interpretaron conceptos

de primer orden (que pueden ser utilizados en la narrativa y que corresponden al proceso de Independencia del país) y los conceptos de segundo orden o nociones (Arteaga & Camargo, 2014) que expresan dentro de sus construcciones narrativas.

Resultados

Enseguida se presentan los resultados de manera general bajo el marco interpretativo de Gadamer (2017), sobre narrativas históricas de estudiantes normalistas de acuerdo al enfoque y tipo de narrativa según Carretero et al. (2013) y conceptos de primer y segundo orden de Arteaga & Camargo (2014), en torno al concepto de nación. La información se organiza en los siguientes apartados de acuerdo a indicadores que se establecieron en la matriz de análisis diseñada.

Enfoque narrativo

Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes presentan visión romántica del concepto de nación. Se caracteriza por la concepción de entidad antigua, inmutable y preexistente al Estado; se destaca continuidad histórica de carácter idealista o idealizado. Las construcciones resaltan el valor de figuras y eventos heroicos al identificar la identidad nacional como elemento esencial e inquebrantable. No obstante, en el porcentaje menor de normalistas se identificó un enfoque disciplinar, que comprende a la nación como una construcción social moderna, surgida en el siglo XIX, que enfatizan el papel de factores políticos y económicos.

Tipo de narrativa

La interpretación del tipo de narrativa se realizó bajo el esquema de categorías propuesta por Carretero et al. (2013), adaptado a la propia investigación. Bajo este esquema, se identifica la recurrencia de hechos en las narrativas históricas siguientes:

- Heroización: En la mayoría de las construcciones históricas de los estudiantes se presentan a los personajes de forma mítica o heroica. Se destacan sus virtudes y dejan en segundo plano los factores que complejizan el contexto en el entramado multicausal.

- Identificación afectiva: Se observó que los relatos mantienen tendencia a expresar un vínculo emocional con el pasado, en el sentido de pertenencia nacional, sin profundización en los aspectos específicos del contexto histórico.

- Simplificación de la historia: Algunos relatos históricos reducen el proceso de independencia a una narrativa lineal y simplificada, donde se busca enfatizar en la búsqueda de libertad y territorio, sin abordar los múltiples intereses, conflictos y factores de la época.

La interpretación y análisis de los productos permitió observar que, la narrativa construida por estudiantes, tiende a la lógica de "nosotros" frente a "ellos". Resalta de forma positiva ca-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

racterísticas del grupo al que sienten pertenencia (mexicanos) y negativas al grupo externo (españoles).

Conceptos históricos

Los conceptos de primer y segundo orden que se identifican y analizan en las narrativas de los estudiantes normalistas se interpretan bajo el marco teórico de Arteaga & Camargo (2014). Después del análisis anterior, se muestran los siguientes resultados:

• Conceptos de primer orden: Se identificó uso recurrente de conceptos de primero orden relacionados con personajes como: Miguel Hidalgo, José María Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez. En menor medida Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide y Pípila. Se identificaron conceptos de primer orden en torno a lugares, como: Dolores Hidalgo; Guanajuato, México. Y otros que hacen referencia a conceptos que se anclan de forma directa con Independencia de México, España, Campana de Dolores y Alhóndiga de Granaditas.

• Conceptos de segundo orden: Las construcciones históricas muestran manejo limitado de estas nociones, las que mayor predominan son, cambio y continuidad, espacio y tiempo histórico. Aunque en número limitado de ellas se interpretan nociones de causalidad y multicausalidad al presentar breves análisis de transformaciones posteriores al movimiento armado y lo que sucedía en España.

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten observar que de acuerdo al grupo de enfoque representado por la muestra del universo que conforman la totalidad de estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, tienden a construir narrativas históricas sobre el concepto de nación centradas en elementos heroicos emocionales, que se apoyan en un enfoque romántico. Esta perspectiva destaca identidad nacional esencialista y continua en el tiempo, donde los personajes se presentan de manera mítica, con escaso análisis de los diversos factores que conforman complejidad en el entramado social. Estos hallazgos coinciden en cierta medida con la investigación de Carretero et al. (2013), quienes argumentan que las investigaciones en educación básica suelen basarse en comprensión simplificada y heroica de la historia, pero ya en el nivel superior como lo es el caso, es necesario avanzar hacia una visión holística y crítica de las narrativas. Estos resultados coinciden en cierta manera con lo que concluyen Jara y Salto (2014) en donde la explicación de los estudiantes está limitada por la influencia de forma en que fue enseñado el contenido histórico, sin visión crítica, cargada de subjetividad la narrativa histórica que realizan.

Los resultados que se presentan, abren la puerta a futuras investigaciones que podrían explorar el desarrollo de nociones históricas en las narrativas históricas de estudiantes

normalistas a partir del concepto de nación. Además de generar estudios comparativos con escuelas normales rurales o urbanas, para establecer si los resultados encontrados en este estudio son específicos del contexto rural o si responden a la generalidad formativa de docentes en México.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que en las narrativas históricas predominan el enfoque romántico, además de elementos afectivos y de heroización de personajes. Revelan fuerte sesgo con la simplificación de historia muy nacionalista. Dejan de lado el análisis crítico, sin exponer nociones de segundo orden, con lo que se lograría el desarrollo del pensamiento histórico, como causalidad, multicausalidad, empatía histórica, relevancia, entre otras.

Las limitaciones de nuestra investigación radican, en primer lugar, que se inserta en un contexto específico y con muestra limitada del universo total de estudiantes de la institución. También, que el análisis se enfocó en actividades de uno de los cursos extracurriculares, lo cual, aunque revelador, no capta de manera total las complejidades que subyacen en la formación docente inicial de la Licenciatura en Educación Primaria.

Referente a los principales hallazgos del estudio, podemos mencionar que, los docentes en formación construyen narrativas históricas con vacíos de elementos críticos, lo que evidencia las formas en que aprendieron historia en sus años escolares anteriores y lo que ocasiona, es que intentan reproducirlas en su papel de docente. También tienen limitantes en el diseño de situaciones de aprendizaje que promuevan la reflexión sobre procesos históricos con matices críticos. Lo que pensamos al respecto, es que no se avanza porque son temas que deja fuera el diseño curricular. El reto es, pensar en cómo lograr el desarrollo en estos aspectos para fortalecer las capacidades docentes.

Es necesario el rediseño de Planes Y Programas de Educación Normal, que consideren cursos encaminados al favorecimiento epistemológico de historia, así como a su didáctica, pero no desde la autonomía curricular o estatal, sino propuesto a nivel nacional, que pongan énfasis en la construcción de situaciones que promuevan el pensamiento histórico en estudiantes normalistas.

Referencias

Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento historico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. Tempo & Argumento , 110-139.

Carretero, M. (2011). Construsting Patriotism. Teaching History and Meories in Global Words. Charlotte : Information Age Publising. Inc.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Carretero, M., Castorina, J., María, S., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. Propuesta Educativa, 13-23.

Castorina, J. A., & Carretero, M. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación, 2 vols. Buenos Aires: Paidós.

Chehaybar y Kury, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos., 219-259.

Gadamer, H. (2017). Verdad y método . Salamanca : Ediciones Sígueme.

Galván, L. (2006). La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México. México: Academía Méxicana de la historia.

Hobsbawm, E. (2003). La era de la revolución. Editorial Crítica. Barcelona, España.

Jara, M., & Salto, V. (2014). La Explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencis de los y las practicantes en formación inicial. Clio & Asociados , 294-309.

Merchán, J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del curriculo. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 41-54.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, 163-184.

Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la historia . Tempus , 175-183.

Seixas, P. (2004). Teorizando la conciencia histórica . Toronto : Universidad de Toronto.

SEP. (2012) Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y el Acuerdo número 649 que se establece también en el Diario Oficial de la Federación, (DOF). México .

SEP. (2018) Planes y programas de Estudios de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica en México y el Acuerdo número 14/07/18 (2018) que se establece también en el Diario Oficial de la Federación, (DOF), México.

Vigo, A. (2005). Caridad, sospecha y verdad. La idea de la racionalidad en a hermeneútica filosófica contemporánea. Teología y vida , 254-277.

Vilar, P. (1997). Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos. Barcelona: Crítica .

Villoro, L. (1980). El sentido de la historia . En C. Pereyra, V. Luis, L. González, J. J. Blanco, E. Florescano, & A. Córdova, ¿Historia para qué? (págs. 35-52). México: Siglo XXI.

Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Kappan Classic, 81-94. Obtenido de https://www.6floors.org/bracket/wp-content/uploads/2012/02/81.full_.pdf

Capítulo 36. La práctica del ABP en ambientes comunitarios para la enseñanza de la lectoescritura

Rosa Padilla Ballesteros
Ruth Almarosa Del Toro Rivera
María Teresa Martínez Alcaraz
Guadalupe Quijano García

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima
"Profr. Gregorio Torres Quintero"

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.36

Resumen

El objetivo de la investigación radica en fomentar las habilidades del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para desarrollar los ambientes comunitarios de aula en el campo formativo de lenguajes mediante estrategias de lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la escuela primaria Rafael Briceño Ramírez, durante el ciclo escolar 2023 – 2024. Su enfoque es cualitativo y se utiliza el método investigación – acción, se basa en el modelo Lewin. Los hallazgos obtenidos a través de la valoración de los instrumentos guía muestran que los alumnos participantes, obtuvieron mejoras del proceso de la lectura y escritura.

Palabras clave

Adquisición lectoescritura, ambientes comunitarios, habilidades del ABP, investigación-acción

Introducción

El tema de la lectoescritura se percibe de acuerdo al estudio en cuestión como una necesidad académica apremiante en un contexto internacional, nacional y local. En México se han realizado investigaciones que están ligadas a la lectoescritura. De acuerdo al informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe PISA mide cada tres años el rendimiento académico de los estudiantes donde se evalúa la lectura, matemáticas y ciencias (SEP, 2023).

En el año 2018 el área principal fue la lectura, la competencia lectora de los estudiantes, como la dificultad de los ítems, se alcanza una escala con ocho niveles de competencia entre el 1 y 6. Los jóvenes que se encuentran en los niveles más bajos disponen de una competencia lectora limitada. Para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) señala que el promedio el 23 por ciento pertenece a los jóvenes que se encuentran el grupo de los lectores débiles (PISA, 2018).

Para la adquisición de la lectoescritura, es necesario que los alumnos puedan concebir lo leído para que obtengan y desdoblen conocimientos previos que son significativos para fundar un discernimiento en el tema inicial. De acuerdo con el argumento de estudio, los alumnos deben de escalar del nivel presilábico -el alumno realiza la repetición básica de la escritura- imitan la forma de las letras con trazos o dibujos para poder dar el significado del sonido de la palabra o el texto leído; le sigue el nivel silábico -el alumno que se encuentra en este nivel a la hora de dictar alguna palabra le da el valor a cada letra de una sílaba- aquí utiliza las letras para escribir y deja atrás los trazos o dibujos para interpretar la palabra mencionada. El nivel silábico – alfabético: es un período de transición, en el que se manejan las dos hipótesis. Nivel alfabético: a cada letra le corresponde un valor sonoro. A pesar de que han avanzado en la construcción del sistema de escritura, esta hipótesis no es el punto final del proceso, ya que luego se enfrentará con otras dificultades (ortografía, separación de palabras, etc.) (Ferreiro, 2005).

Repasar el logro de todas las escalas de niveles de lectura, es una tarea que implica un trabajo armónico; los ambientes que se desarrollan en el aula en las actividades expuestas, se consideran uno de los factores significativos porque aprueba el desenvolvimiento en los alumnos y de esta forma adquirir eficacia sobre los objetivos propuestos en el plan de estudios 2022. Por ello, el estudio con un enfoque cualitativo implementa el diseño Investigación-Acción (IA).

El objetivo general versó en fomentar las habilidades del ABP para desarrollar los ambientes comunitarios de aula en el campo formativo de lenguajes mediante estrategias

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

de lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la escuela primaria Rafael Briceño Ramírez. Las preguntas que orientaron esta investigación fueron dos: ¿cuáles son las técnicas que se deben implementar para mejorar la lectoescritura? y ¿cuál es el ambiente que se debe desarrollar para la enseñanza de la lectoescritura?

Revisión de la Literatura

En la revisión internacional se rescata la investigación que se llevó a cabo en el país Ecuador, en la Universidad técnica de Ambato por Ana Cecilia Criollo Tapia en el año 2012 con el título "La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños de la escuela 10 de agosto" el objetivo era diagnosticar las dificultades de lectoescritura que presentan los niños de la escuela de igual manera identificar su proceso de enseñanza-aprendizaje, con la relación de la lectoescritura (Criollo Tapia, 2012). La presente investigación menciona que en los niños se tiene un bajo desarrollo de capacidades y destrezas de comprensión lectora, en el cual se ve reflejado un desinterés, falta de motivación y creatividad donde se impiden el desarrollo del pensamiento crítico.

Se sintetizan tres aportaciones en el tema de lectoescritura : Vygotsky, Cuetos F. y Cazden, entre otros. El primer autor, menciona que la lectoescritura no es un proceso individual, donde se relacionan lo social y lo cultural. Para Vygotsky el aprendizaje de la R se puede desarrollar a través de la interacción con los adultos (Vygotsky, 1993).

Así mismo, Cuetos hace referencia a la adquisición de la lectoescritura, señala que es una actividad compleja debido a que se tiene que desarrollar desde la codificación de la escritura para poder alcanzar el significado de la lectura (Cuetos, 1991) y Cazden expresa que la lectura es el conjunto de habilidades desarrolladas en diferentes niveles donde se tiene que trabajar y llevar a cabo el análisis de las letras, palabras e incluso las oraciones ya que la lectura implica un análisis de información que debe ser coherente para poder desarrollar sus conocimientos previo al tema trabajado (Cazden, 1986).

Con base en los beneficios de enseñar la diversidad en el desarrollo de la lectoescritura se argumenta que como docentes no podemos seguir un único método de enseñanza cuando se trata de enseñar y aprender. De esta manera, la importancia de la lectoescritura en nuestra sociedad significa que los docentes tienen la responsabilidad de mejorar nuestro trabajo donde debemos ser críticos y reflexivos, de esta forma podemos desarrollar un conflicto en el que los niños y las niñas puedan fortalecer su aprendizaje en la adquisición de la lectoescritura (Ferreiro, 2005).

Por otra parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) hace referencia en el plan de estudios que las niñas y los niños avancen en el uso gradual y continuo de múltiples lenguajes, mediante actividades que conlleven la lectura y escritura en situaciones y contextos lúdicos, estéticos, artísticos, de indagación, estudio u otros, así como desarrollar el pensamiento y las habilidades comunicativas. El campo formativo Lenguajes señala como finalidad la de orientar a las niñas, niños y adolescentes para que adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente, desde preescolar hasta el término de la educación secundaria, un conjunto de saberes, conocimientos y habilidades donde los niños, niñas y adolescentes: utilicen una o más lenguas, participen en las diferentes prácticas sociales, valoren su propia lengua como las de otra comunidad (SEP, 2022).

La práctica del ABP es un método activo, se realiza la estrategia didáctica implementando problemas donde los alumnos obtienen su aprendizaje a través de la resolución de problemas reales o simulados. Los alumnos identifican dificultades, investigan y colaborarán para poder encontrar las soluciones, en la cual los estudiantes favorecen su pensamiento crítico y la práctica de su conocimiento. En la diversidad de conceptos, los teóricos coinciden en los beneficios que aporta el trabajar con el ABP "permite la construcción de conocimientos, siendo el método eficaz para desarrollo de competencia de los aprendizajes" (Jaibif, 2007); ya que la práctica de este método en el aula brinda a los estudiantes la oportunidad de asumir un papel activo de su propio aprendizaje.

Por otra parte, desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en el aula requiere de un ambiente donde los alumnos fomenten la participación, la colaboración y el compromiso con sus compañeros de clase. La adquisición de la lectoescritura son los siguientes se requiere del manejo de ambientes de aprendizaje: activo, colaborativo, de confianza y respeto. Duarte, al respecto señala que los ambientes de aprendizaje han ido transformándose en la actualidad. Para poder adaptarse en el aula de clase donde se desenvuelvan los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en las escuelas, ayudará al docente a que los alumnos obtengan su propio aprendizaje al momento de implementar diversos ambientes de aprendizaje (Duarte, 2003).

De igual manera, se refuerza esta idea al considerar que el ambiente del salón de clase es esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y las niñas. Resalta a su vez la importancia del desarrollo integral de las personas inmersas en el proceso educativo, el cual busca "promover su integración social crítica" (Jaramillo, 2007).

Por otra parte, de acuerdo con Lewin, en la investigación – acción se realizan ciclos de acción, se conforman con una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

El modelo de espiral de ciclos nos dice que es utilizado para mejorar la práctica ya que cuenta con un carácter cíclico donde se desarrolla la acción y reflexión con la finalidad de poder que los momentos planteados queden integrados en la investigación (Lewin, 1988).

Es importante analizar los semblantes que ayudan a favorecer la lectoescritura en los alumnos de primer grado, la importancia del docente al momento de impartir el tema, el desarrollo del proceso de aprendizaje y la influencia de los involucrados en él; como lo es el docente, alumno y padre de familia. Como ya se mencionó las preguntas que orientaron la investigación son: ¿cuáles son las técnicas que se deben implementar para mejorar la lectoescritura? ¿cuál es el ambiente que se debe desarrollar para la enseñanza de la lectoescritura?

Metodología

El supuesto hipotético versa en la práctica del ABP puede crear ambientes comunitarios para la enseñanza de la lectoescritura de aula en el campo formativo de lenguajes en estudiantes de primer grado de la escuela primaria Rafael Briceño Ramírez. Al efectuar la práctica del ABP en el aula se brinda a los estudiantes, la oportunidad de asumir un papel activo de su propio aprendizaje el cual les ayuda a desarrollar la autonomía y la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. Esta metodología activa -ABP- consiste en el planteamiento de una situación problemática, donde su elaboración, análisis y solución constituyen el eje central de la experiencia y el proceso de enseñanza que consiste en promover el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema (Díaz Barriga, 2006).

A conveniencia de quien investiga, la muestra censal -grupo- la conforman 26 alumnos, de los cuales 17 son niñas y 9 son niños que su edad oscila entre los 6 y 7 años, de la escuela primaria Rafael Briceño Ramírez T.M. del estado de Colima. El estudio se efectúa con un enfoque cualitativo: permite interpretar las acciones y actitudes de la muestra, con ello se fraguan elementos que acrecientan los constructos; en esta investigación no se quiere interpretar cantidades grandes de datos con valoración numérica estadística, la investigación cualitativa es un enfoque de investigación que se centra en comprender y explorar la complejidad de las experiencias humanas y sociales desde la perspectiva de los participantes, razón de la apropiación.

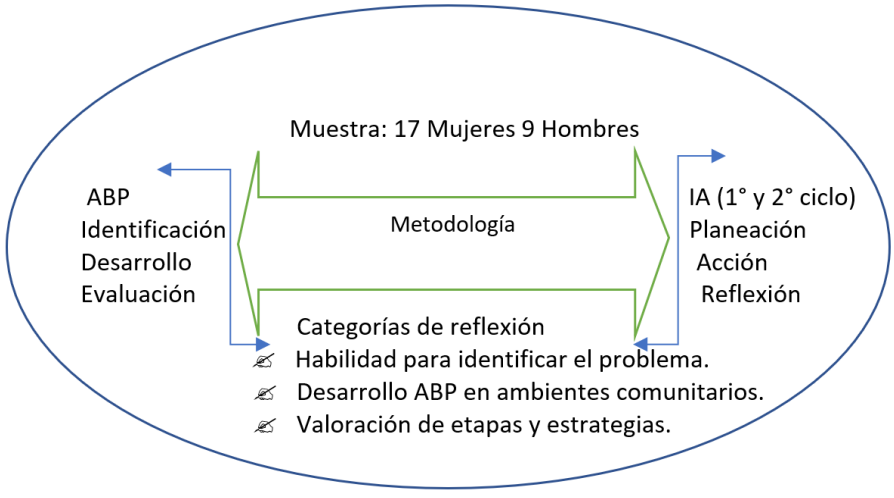
Después de la obtención de los problemas sentidos, se jerarquizaron y se reafirmó el dato con un instrumento -examen de 10 preguntas- se validó el contenido y fue aprobado por expertos en el Consejo Técnico Escolar (CTE). Se explora con la técnica de validez de contenido con los docentes de primero, segundo y tercer curso; los constructos aceptados, se identificaron en una tabla tópica en Excel para el análisis temático de la evaluación diagnóstica, los rubros fueron: 1. Sabe escribir su nombre, 2. Identifica palabras cortas y largas, 3. Sabe

distinguir letras de números, 4. Conoce las vocales, 5. Posee la motricidad fina, 6. Escribe el nombre de objetos, 7. Colorea imágenes, 8. Completa secuencias, 9. Dibuja a su familia y 10. Identifica el contexto. En un cuadro se esquematizó para señalar sí/no/ observaciones. Posteriormente, el fenómeno de estudio, se focalizó el trabajo con el campo formativo de lenguajes y los ejes articuladores que se desarrollan en ese campo son la inclusión y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (SEP, 2023).

El enfoque cualitativo, se amalgama con la investigación-acción el cual ayuda a rescatar las categorías y características útiles para poder desarrollar actividades reflexivas -ambientes de aprendizaje- del tema lectoescritura en los niños de primaria de primer grado. Es decir, cuando un investigador inicia a agrupar significaciones, se comienza el proceso de identificar posibles conexiones entre los conceptos que nos ayuda a llevar a cabo la categorización (STRAUS, 2002). Por lo tanto, para la validez de contenido, se empleó la técnica de Observación Participante para comprender la muestra de estudio. El investigador se involucró y realizó cambios a la planeación. Los registros fueron anotados en el diario de campo. Las categorías de reflexión fueron tres: 1. Habilidad para identificar el problema. 2. Desarrollo ABP en ambientes comunitarios. 3.Valoración de etapas y estrategias.

Figura 36.1

Representación metodológica del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Para la aplicación del ABP se agruparon las fases en tres etapas, de las seis que componen la metodología activa. La identificación (problema real y pesquisa), el desarrollo (colaboración y plan de acción) y evaluación (resultados y análisis) mismas se conjuntaron con la IA: Planeación, acción y reflexión en sus dos ciclos, basados en el modelo de Lewin.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

El objetivo del estudio radicó en "fomentar las habilidades del ABP para desarrollar los ambientes comunitarios de aula en el campo formativo de lenguajes mediante estrategias de lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la escuela primaria Rafael Briceño Ramírez" del cual se anota que se ha logrado de manera preponderante con la práctica del ABP, el ejercicio de planeación y la aplicación de la IA, con la noble finalidad de crear ambientes de aprendizaje. La recolección de datos permaneció en codificación abierta con los formatos de seguimiento a la práctica y las guías de observación directa e indirecta. Para recabar los datos se realizaron diversas tablas con el apoyo de Excel y para categorizar la información, se ejecutaron esquemas y cuadros específicos, se anota un ejemplo en la Tabla 36.1

Tabla 36.1

Categorización del diario de campo

Categorización/ problema	Línea	Diario de campo y guía de observación directa
Ambientes para desarrollar la actividad y práctica de ABP	1 2 3	Al inicio de cada una de las actividades se les mencionó a los alumnos que se estarían trabajando con diferentes tipos de ambientes para llevar a cabo se aprendizaje de acuerdo con las actividades a implementar y problemas a resolver.
Actividades	4 5 6 7 8 9	El ambiente activo prevaleció - ellos se tendrían para desarrollar la actividad. Se les entregó una hoja de actividad donde venía un dibujo en el cual los alumnos tenían que describir su físico. Se observó a los alumnos que mencionan que no sabían escribir que los ayudaban su equipo de trabajo a escribir y cómo ellos entendían la palabra que les decían ellos la escribían en su descripción.
Estrategias implementadas	10 11 12	El dictado ayudó, al realizar la actividad los alumnos mejoraron su escritura y lectura. Ejercitaban la escritura y la leían para comprobar que estaba escrita correctamente.
	13 14 15	Ejercitaron completar la palabra con la sílaba que faltaba ya que los alumnos tenían que leer el mensaje y escribir la sílaba correcta que se les solicitaba para poder completar la imagen auditiva.

Tiempo en las actividades	16 17 18 19 20 21	El momento de implementar tiempo en las actividades de primero los alumnos se frustraban porque ellos decían que no iban a poder terminar en ese tiempo indicado, conforme fue avanzando los días los alumnos agarraron el ritmo de terminar una actividad en 20 minutos cuando antes se tomaban horas para poder terminar una sola acción y no se alcanzaban a ver otros ejercicios.
Adquisición de la lectoescritura	22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	Para el mes de febrero se observó que el avance en la adquisición de la lectoescritura mejoró debido a que de los 22 alumnos que eran presilábicos, 13 ya están en el nivel alfabético y 6 en el silábico - alfabético y 3 se encuentra en el nivel silábico, donde también se observó que la mayoría de los alumnos ya están leyendo unos leen de corrido y otros por sílaba.

Nota: Elaboración propia.

En el documento ampliado -tesis- se registraron varias tablas para ejemplificar las categorías. Posteriormente se trianguló la información; este término se define como "la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y métodos analíticos en el estudio de un solo fenómeno (Deniz, 1990). En la Tabla 36.2, se anota la evidencia del estudio inductivo, deductivo de la práctica del ABP en ambientes comunitarios para la adquisición de la lectoescritura.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 36.2

Triangulación a partir de los elementos empíricos con los teóricos

Categoría	Subcategoría	Interpretación empírica	Sustento teórico
La práctica del ABP	Problemática a la hora de desarrollar las actividades	Fue evidente la inquietud de los alumnos que se encontraban en el nivel presilábico. No sabían cómo escribir la respuesta de la lectura, no tenían idea, se solicitaba en su hoja de trabajo y la entregaban en blanco. (Diario de campo)	Una de las dificultades de la enseñanza de la lectoescritura es la pronunciación debido a que los alumnos como no saben leer ni escribir presentan timidez a la hora de solicitarles que pronuncian algunas palabras (Castillo, 2010).
Planeación intencionada Investigación-Acción	Desarrollo de actividades en el proceso de enseñanza de lectoescritura	Se aplicó un examen diagnóstico para poder identificar en qué nivel de la lectoescritura se encontraban los alumnos de primer grado, para poder desarrollar actividades de acuerdo a su nivel de aprendizaje; el resultado obtenido del diagnóstico fue de 22: 12 presilábicos, 3 silábicos, 4 silábico alfabético y 3 alfabéticos. El resultado final fue de 12 alfabéticos, 6 silábico-alfabético, 2 silábico y 2 en nivel pre silábico (Diario de campo)	La conceptualización de la lectoescritura es donde los niños describen como ellos lo entienden de esta forma ellos van aprendiendo. Esta adquisición se va construyendo desde etapas tempranas, Ferreiro propuso cuatro niveles para la comprensión de la lectoescritura: Nivel presilábico, nivel silábico, nivel alfabético y nivel de ortografía. En estos niveles se representa un proceso evolutivo del aprendizaje de la lectoescritura donde los alumnos pasan de una comprensión básica de letras y sonidos hasta un dominio más amplio del sistema de la lectura y escritura (Teberosky, 1991).
Ambientes a desarrollar	Ambientes comunitarios del aula	Para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura se decidió trabajar con algunos ambientes que ayudaran a desarrollar las actividades implementadas, fueron: Ambientes colaborativos, ambientes de respeto y ambiente de aprendizaje activo. Se logró confianza de los alumnos para trabajar y participar en las actividades: desarrollaron su propio aprendizaje. (Diario de campo)	Al momento de implementar los ambientes de aprendizaje en el aula es enriquecedor debido a que los alumnos construyen un aprendizaje significativo. El ambiente de aula se construye sobre actividades relacionadas con el trabajo, las experiencias de cada estudiante; con las estructuras necesarias para poder lograr los objetivos y el aprendizaje de cada lección (Chaparro, 1995)

Fuente: Elaboración propia.

La práctica del ABP. El desarrollo de la práctica del ABP fue de septiembre a noviembre 2023 con tres proyectos, las interpretaciones en la habilidad para identificar el problema se obtuvo un rubro positivo, se presentó un problema o reto. En las actividades de desarrollo se observó un avance gradual. El de mayor grado para resolver el conflicto fue "La danza de las abejas". ¿Escuchas ese sonido? (SEP, conaliteg.gob.mx, 2024). La estrategia fue funcional debido a que "utilizaron recursos para poder obtener información. ¿Cómo se comunican las abejas? (p.28). Las valoraciones fueron interpretadas con los instrumentos de recogida de datos. El observador externo y el diario de campo coincidieron en la debilidad presentada en las estrategias del ABP. El axioma refiere al tiempo en actividades, fue el área de oportunidad registrada durante el proceso de investigación debido a que las acciones no funcionaron ya que los alumnos se encontraban en el nivel presilábico.

Planeación: Investigación- Acción. La importancia de planear una clase es una actividad fundamental que impacta en la enseñanza y el aprendizaje; la cual no solo facilita la organización de los temas, sino también nos ayuda a atender las diversas necesidades de los estudiantes, donde se registran las actividades el tiempo y los recursos que se elaborarán para obtener el aprendizaje que se requiere. Las actividades que se plantearon en el registro del diario de campo se estuvieron llevando a cabo de acuerdo a las actividades y necesidades de los alumnos de primer grado. El modelo de espiral de ciclos permitió junto con el ABP el rediseño de la planeación y valorar el proceso de acuerdo al diagrama de Gantt realizado para el proyecto general de la investigación. Se recupera planear, acción y evaluación en la acción permitió evaluar el avance de la investigación. En primer lugar, se registró el resultado diagnóstico para poder obtener el nivel de lectoescritura en que se encontraban la muestra de estudio.

Ambientes comunitarios. Después de reflexionar sobre la práctica, en cada lista de las fases -cuadro de doble entrada- se anotó la utilidad para el rediseño y la recolección de información sobre el aprendizaje basado en problemas con la finalidad de puntualizar sobre el cómo fomentar los ambientes comunitarios de aula en el campo formativo de lenguajes mediante estrategias de lectoescritura; se hicieron ajustes para poder cumplir con las actividades planteadas por el área de oportunidad presentada que permeó durante el proceso de investigación referente al tiempo asignado de cada actividad. Se creó un ambiente de aprendizaje adecuado a las actividades con ayuda de los padres de familia, fue de utilidad presentar el objetivo que se quiere llevar a cabo en la estrategia planeada. Los resultados obtenidos al momento de crear un ambiente para trabajar las diversas actividades seleccionadas fueron positivos y adecuados debido a que los alumnos se mostraron participativos a la hora de desarrollar las actividades aplicadas.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Discusión

Los resultados encontrados en las categorías de reflexión se centran en la habilidad para identificar el problema; en el estudio, prevalecieron los registros de mejora, las áreas de oportunidad y la implementación del ABP para fomentar el desarrollo de los ambientes comunitarios de aula en el campo formativo de lenguajes mediante estrategias de lectoescritura. Los conflictos eran evidentes: al explicar una actividad y entregar la hoja de actividad para que los alumnos desarrollaran su aprendizaje, se notaba la inquietud de los alumnos que se encontraban en el nivel presilábico debido a que no sabían cómo escribir o leer lo que se solicitaba en su hoja de trabajo (Diario de campo).

El sustento teórico señala que la enseñanza de la lectoescritura es el objetivo principal del primer ciclo de la primaria donde los alumnos tendrán que afrontar las diferentes actividades implementadas con madurez y conciencia fonológica. Una de las dificultades de la enseñanza de la lectoescritura es la pronunciación debido a que los alumnos como no saben leer ni escribir presentan timidez a la hora de solicitarles que pronuncien algunas palabras (Castillo, 2010).

Durante el desarrollo del ABP en ambientes comunitarios se percató de esa timidez, en el momento que fueron avanzando de niveles la seguridad en ellos iban fortaleciéndose. Los aspectos a reforzar fueron durante la valoración de etapas y estrategias. Se trabajó al inicio con diversas actividades como descripciones, lecturas dictadas entre otros; los resultados obtenidos fueron diversos, debido a los alumnos que están en el nivel alfabético, silábico-alfabético y silábico resolvían rápido la actividad sin ninguna dificultad y los alumnos que eran presilábicos les costaba más trabajo poder resolver la actividad sin la ayuda de nadie; no obstante, cuando se involucró a padres, mejoraron los ambientes de aprendizaje.

Los hallazgos encontrados en Ambientes comunitarios del aula para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura, en la subcategoría de valoración IA, se resolvió trabajar con algunos ambientes que ayudaron a desarrollar las actividades implementadas, estos fueron los siguientes:

Ambientes colaborativos. Los padres que asistieron a leer al grupo, sus hijos avanzaron ambientes de respeto y ambiente de aprendizaje activo. Al trabajar con estos tipos de ambiente se adquirió la confianza de los alumnos para ocuparse y participar en las actividades aplicadas; pudieron responder, preguntarse, crearon su propio aprendizaje (Diario de campo).

La teoría enuncia premisas referentes al momento de implementar los ambientes de aprendizaje en el aula es enriquecedor debido a que los alumnos construyen un aprendizaje

significativo. El ambiente de aula se construye sobre actividades relacionadas con el trabajo, las experiencias de cada estudiante; con las estructuras necesarias para poder lograr los objetivos y el aprendizaje de cada lección (Chaparro, 1995).

Por lo tanto, en los constructos del análisis de los resultados, se registran en el primer ciclo de IA: cuatro alumnos en el nivel alfabético, dos en el silábico-alfabético, dos en el silábico y el resto de la muestra de estudio -diez y ocho- se encontraron en el nivel presilábico. En el segundo ciclo de IA se identifica un avance: catorce alumnos fueron alfabéticos, cuatro en el silábico-alfabético, cuatro en el silábico y dos quedaron en presilábico.

Tabla 36.3

Comparativo de resultados

Momentos	Presilábico	Silábico	Silábico alfabético	Alfabético
Primer	18	2	2	4
Final	2	4	4	14

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo del trabajo de esta investigación fue fomentar el aprendizaje basado en problemas del campo formativo de lenguajes con la finalidad de mejorar la adquisición de la lectoescritura en los alumnos de primer grado. Se logró de manera significativa, el avance fue gradual.

Conclusiones

El contexto donde se desarrolló la investigación es hostil y dicotómico. De acuerdo al INEGI prevalece, por un lado, el nivel socioeconómico medio alto mientras que en la segunda es de medio a bajo. Ambos ambientes presentan la problemática de aprendizaje: en el contexto de aula se hace evidente el nulo apoyo en las tareas y actividades para los hijos. No obstante, la práctica del ABP influyó de manera apremiante en la experiencia que adquirieron durante la investigación realizada.

La teoría se amalgamó con la práctica; es decir, la implementación de estrategias didácticas a través de las actividades orales y escritas pudo favorecer el proceso de la adquisición de lecto escritura en los alumnos de primer grado de la escuela primaria "Rafael Briceño Ramírez" T.M. fueron acordes a las llevadas en el aula. Las preguntas que se realizaron al inicio de la investigación, son:

1. ¿Cuáles son las técnicas que se deben implementar para mejorar la lecto escritura? se responde que conjuntar el ABP con la Investigación- Acción fue un suceso complejo, pero ayudó a mejorar los ambientes de aprendizaje.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

2. ¿Cuál es el ambiente que se debe desarrollar para la enseñanza de la lectoescritura? El ambiente de respeto y colaboración. El aprendizaje de la lectoescritura se vio favorecido cuando los padres de familia participaron en el aula – leyeron cuentos a sus hijos- se observó que los alumnos participaban, mejoraron en colaboración con sus compañeros de clase.

Se pudo identificar que el proceso de la adquisición de la lectoescritura es una transformación lenta en la cual nosotros como docentes debemos esforzarnos cada día; los alumnos necesitan de nuestra ayuda y comprensión de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

La teoría aportó conocimiento, fue fundamental para la investigación, ayudó a avivar el contacto con materiales específicos y estar presentes constantemente para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje. De igual manera, la investigación permitió identificar que el acompañamiento de las familias en el proceso de lectoescritura de los estudiantes es sumamente importante para que los ayuden a fortalecer los procesos de enseñanza que se imparten en el aula de clases, ya que deben ser reforzados en casa para que los niños y niñas alcancen las competencias necesarias que le permitan tener éxito académico en los años siguientes a su formación.

Se ha logrado comprobar que con los ambientes y técnicas que se desarrollaron en las clases para trabajar la lectoescritura los estudiantes aprenden a manejar palabras de difícil ortografía que lo conducen en un futuro a tener una escritura de calidad. No obstante, debemos considerar la necesidad de respetar los procesos de aprendizaje de cada estudiante, tomando en cuenta que no aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

Referencias

Castillo, M. A. R. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 479-485.

Cazden, C. La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (1986). (págs. 207-229). Buenos Aires: Siglo XXI.

Chaparro, Clara Inés (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.

Criollo Tapia, A. C. (2012). La Lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los niños de la escuela 10 de agosto Cantón Santa Isabel provincia del Azuay (Bachelor's thesis).

Cuetos, F. Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura 7ª. Ed. Madrid: Escuela Española. (1991).

Díaz Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. Cap. 3. En F. Díaz Barriga, Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. (pág. 193). México:: McGraw Hill.

Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Iberoamericana de Educación, 1-18.

Ferreiro, E. (2005). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. Estudos Avançados, 11, 277-285.

Jabif, L. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias. Gobierno de Chile-MECESUP. Universidad Austral de Chile.

Jaramillo, L. (2007). Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación.

Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de minorías. Revista de Psicología Social, 229- 240.

PISA.(2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. https://www.oecd.org/

SEP. (2022). Secretaria de Educación Publica . Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf. Obtenido de Secretaria de Educación Publica, https://educacionbasica.gob.mx.

SEP.(2024). Textosescolares. Obtenido de conaliteg.gob.mx.

https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria.html.

Sinclair, H. El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (1986). (págs. 93-106). Buenos Aires: Siglo XXI.

STRAUS, A. y. (2002). Bases de la inestigación cualitativa. En J. ANSELM STRAUS, Bases de la investigación cualitativa (pág. 124). Medellin: Universidad de Antoquia.

Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas II (pp. 9-348). Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1934) Obtenido de Asociacion colombiana de facultades de psicologia: https://pure.urosario.edu.co/.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 37. Flipgrid y su relación en el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes normalistas rurales

Luis Alonso Castañeda Negrete
Alejandro Guadalupe Rincón Castillo
Cándida Marcela Rodríguez Chávez
José Luis Zúñiga Zumarán

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.04.17.37

Resumen

El estudio buscó responder si el uso de Flipgrid favorecía el desarrollo de la habilidad oral en inglés en estudiantes de cuarto semestre durante el ciclo escolar 2023-2024. Se utilizó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental y de tipo transeccional-correlacional, con una muestra no probabilística para examinar el impacto de la herramienta digital Flipgrid en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Los hallazgos indicaron que Flipgrid tuvo un impacto significativo en las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes. La herramienta fomentó la motivación y confianza para hablar en inglés, superando los miedos asociados al uso de un segundo idioma.

Palabras clave

Confianza, Flipgrid, habilidad oral, herramienta digital, inglés

Introducción

En las Escuelas Normales de México, el inglés es fundamental para preparar a los futuros docentes, de acuerdo con la Ley General de Educación, que promueve la enseñanza de una segunda lengua. El objetivo es que los estudiantes desarrollen competencias para enseñar inglés en la educación básica o usar el idioma como herramienta académica, lo que mejora la formación profesional de los maestros y la calidad educativa del país.

El inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo, con más de 1,100 millones de hablantes, y su enseñanza se está expandiendo, especialmente a través de internet y las TIC. Aunque en América Latina ha habido avances, los resultados varían, con 12 países mejorando su nivel y 6 logrando avances significativos, alcanzando un promedio regional de nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

"El país que encabeza el ranking EF en América Latina es Argentina con un puntaje de 560, lo que también lo ubica en el puesto 28 a nivel mundial, seguido de Honduras con un puntaje de 544 y Costa Rica con 534" (English First, 2023). En esta clasificación, México se encuentra con un pésimo puntaje (451), al ser ubicado en el lugar 19 de los 20 países latinoamericanos clasificados.

En México, esta realidad resalta la importancia de impartir inglés desde las Escuelas Normales, formar a futuros docentes con habilidades sólidas en el idioma no solo mejora la enseñanza en las aulas, sino que también ayuda a elevar el nivel de inglés en el país, abriendo oportunidades para los estudiantes y fortaleciendo su participación en un mundo globalizado.

Al analizar los factores que influyen en los resultados desfavorables para el país, se puede mencionar "la desigualdad en el acceso al aprendizaje del idioma, que es más pronunciada en las zonas rurales respecto a las urbanas y entre escuelas públicas y privadas" (English First, 2023). En algunas regiones de México, menos del 10% de las escuelas ofrecen clases de inglés, a pesar de la obligación legal de hacerlo. Además, aprender inglés puede ser un desafío, por lo que es fundamental implementar métodos más atractivos para enseñar habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir. Esto requiere usar tecnologías y estrategias innovadoras que reduzcan la ansiedad y hagan el aprendizaje más dinámico y efectivo.

Los docentes son clave en el aprendizaje del inglés, ya que guían a los estudiantes con técnicas y herramientas que facilitan la comprensión. Aunque las tecnologías y métodos innovadores han mejorado la enseñanza, muchos estudiantes aún enfrentan frustración con enfoques tradicionales centrados en la gramática.

En ese sentido el objetivo del estudio fue investigar si la herramienta digital Flipgrid desarrolla y fortalece la habilidad oral del inglés como segundo idioma en los alumnos de 4to

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

semestre de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas durante el ciclo escolar 2023-2024.

Este objetivo se basa en la formación integral de los futuros docentes, quienes deben estar preparados para enseñar inglés e integrar tecnologías en su enseñanza. El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria incluye el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, destacando la importancia de fortalecer habilidades como la expresión oral. En ese contexto, Flipgrid es una herramienta clave para promover el aprendizaje activo y la práctica del inglés. La asignatura "Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza" fomenta el uso de herramientas tecnológicas para mejorar la educación. Flipgrid ayuda a formar docentes capaces de integrar tecnologías en su enseñanza, especialmente en contextos rurales, donde mejorar la habilidades orales es esencial para ofrecer una enseñanza más inclusiva y de calidad.

Revisión de la Literatura

En relación con el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes normalistas rurales, Flipgrid se presenta como una herramienta digital clave para promover la interacción verbal en un entorno accesible y dinámico. Para Huertas (2020) "Flipgrid es una plataforma de debate en vídeo que busca dar voz y visibilidad a todo el alumnado, de modo que todos puedan expresarse fácilmente en un entorno amigable que, a su vez, favorece el aprendizaje social. (p. 3)"

De manera similar, Microsoft (2018) lo describe:

> …es una plataforma de aprendizaje social que permite a los profesores y estudiantes interactuar utilizando el vídeo y es una de las herramientas que están llegando con más fuerza al mundo educativo. Consiste básicamente en realizar debates o conversaciones en vídeo sobre un tema que pueda proponer el profesor. El docente puede grabarse para lanzar una pregunta a sus estudiantes, que pueden participar, aportando sus respuestas a la pregunta e interactuar grabando sus propios vídeos.

A su vez Murray (2018) refuerza la idea de Flipgrid:

> Flipgrid es una herramienta de aprendizaje de Microsoft actualmente como recurso gratuito, en la que los estudiantes pueden interactuar con otros (estudiantes y profesores) ya que permite generar la discusión a través de un tema seleccionado por el profesor, incrementa la capacidad de expresión, permite elaborar tareas, grabar opiniones y respuestas de los alumnos en videos cortos, fortalece la seguridad en los estudiantes, el profesor obtiene un feedback casi inmediato sobre lo aprendido, estimula al estudiante a la construcción su propio conocimiento al participar estructurando su opinión y compartiendo con los demás. Además, propicia la colaboración y el aprendizaje social entre los estudiantes.

Además, Gil de la Piedra (2020) manifiesta lo siguiente en una investigación realizada por la autora:

> Flipgrid nos permite grabar videos, sin embargo, el fin de la aplicación no es solo grabar videos, los cuales se pueden realizar desde cualquier dispositivo tecnológico, la aplicación va mucho más allá y lo que quiere es despertar la capacidad de espontaneidad del alumno, dentro de Flipgrid el estudiante graba en vivo, además permite interactuar con otros miembros del mismo grupo de clase, es decir pueden observar el video de otros compañeros y comentar, permitiendo dar repuestas, Feedback, pero no solo los estudiantes pueden realizar esto, sino también los docentes (p.18).

La experiencia mencionada anteriormente resalta la funcionalidad de la herramienta educativa Flipgrid en el desarrollo de las habilidades orales. Este enfoque se conecta con los fundamentos teóricos sobre la importancia de la habilidad oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cameron (2001) define el lenguaje en base a cuatro habilidades principales: speaking (hablar), listening (escuchar), reading (leer), y writing (escribir). En cuanto a speaking o la habilidad oral, esta se refiere a "los comportamientos que mantenemos en la comunicación verbal, como adaptabilidad a diversos temas, la entonación de la voz y la fluidez del habla; estas habilidades se pueden aprender y desarrollar para convertirse en verdaderos talentos" (Cameron, 2001).

Brown (2007) en su obra Teaching by Principles destaca la importancia de la habilidad oral en la enseñanza de lenguas, destacando el desarrollo de la fluidez, la pronunciación y la interacción oral en un conexto comunicativo. Menciona que el speaking no solo implica producir sonidos o palabras, sino que tambien requiere una comprensión adecuada del significado en diferentes situaciones interactivas. Mientras que Ur (1996) subraya que la habilidad oral es una habilidad productiva esencial que requiere práctica continua para mejorar la fluidez, la coherencia y la interacción. Así como destaca la importancia de proporcionar a los estudiantes oportunidades reales para hablar en inglés en el aula.

Por su parte Nunan (1999) resalta la habilidad oral como una habilidad esencial en la adquisicion de un segundo idioma, enfatizando la necesidad de integra habilidades de conversación y escucha en la enseñanza de idiomas. Describe el speaking como una habilidad que requiere un control simultáneo de la gramática, el vocabulario y las funciones del lenguaje en tiempo real.

En el contexto de las Escuelas Normales Rurales, el uso de Flipgrid se vuelve aún más relevante, ya que permite a los estudiantes practicar la habilidad oral de forma accesible, superando las barreras tecnológicas y pedagógicas propias de estas instituciones. El desarrollo del habla se contempla como "una de las habilidades más complejas de adquirir, de ahí la im-

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

portancia de enseñarla basándose en el contexto y la realidad" (Rodríguez J. , 2016). Flipgrid, al ofrecer un espacio interactivo para que los estudiantes graben y compartan sus respuestas, facilita un entorno donde los normalistas rurales puedan medir y mejorar su fluidez, pronunciación y capacidad para estructurar oraciones en inglés.

Sánchez (s/f) menciona que, para empezar a ejercitar esta destreza, la práctica oral parece la opción más obvia, pues al inicio es propicio que el estudiante repita las palabras para la formación de los hábitos lingüísticos. Aun así, enfatiza que no se debe descuidar el uso creativo del inglés, de manera que la opinión de Mandamás (2016) coincide cuando sugiere que las TIC, por ejemplo, presentan ventajas particulares ante la formación del idioma, pues están ligadas a la comunicación con alcance global y a la posibilidad de interactividad que coadyuva al desarrollo oral de este lenguaje.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación del paradigma positivista. De acuerdo con Rodríguez (2003), este paradigma busca explicar, predecir y controlar fenómenos, así como verificar teorías y leyes para regular los mismos, identificando las causas reales que los originan.

El diseño adoptado fue no experimental, de enfoque cuantitativo, específico del tipo transeccional-correlacional-causal. Según Hernández et al. (2014), los diseños correlacionales-causales "describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto" (p. 157). Además, en los diseños transeccionales correlacionales-causales, "las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad… o suceden durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y reporta" (Hernández et al., 2014, p. 158).

En ese sentido se buscó comprobar la siguiente hipótesis de investigación de tipo correlacional:

Hi: El uso de la herramienta digital Flipgrid muestra una relación positiva en el desarrollo de la habilidad oral (speaking) del inglés como segundo idioma de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos".

La muestra del estudio de tipo no probabilística consistió en 67 estudiantes normalistas (30 hombres y 37 mujeres) que cursaban el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México. Estos estudiantes estaban inscritos en la materia "Inglés: Desarrollo de conversaciones elementales" correspondiente al semestre que cursaban. En ese sentido se consideró pertinente la selección de la muestra debido a que los futuros docentes se encon-

traban estudiando los primeros niveles de la adquisición del idioma inglés según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para la recolección de información, se diseñó un cuestionario de escalamiento de tipo Likert. Según Hernández et al. (2014), la escala Likert se define como un "conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías" (p. 238). Para garantizar la validez del instrumento, se consultó a tres docentes expertos con amplia trayectoria profesional, quienes revisaron los ítems en función de su suficiencia, pertinencia y claridad.

Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto para evaluar la consistencia del cuestionario. La información recabada fue procesada utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 30.0.0. Mediante la aplicación del alfa de Cronbach, y como se puede percibir en la Figura 1, se obtuvo una valoración de .854, lo que indica una categoría de "bueno", confirmando así la fiabilidad del instrumento.

Figura 37.1

Resultado del estadístico de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.854	20

Nota: IBM SPSS Statistics 30.0.0

El cuestionario constaba de 20 afirmaciones diseñadas para relacionar las dos variables surgidas de la hipótesis: "uso de Flipgrid" y "habilidad oral". Este cuestionario fue aplicado a través del software gratuito de administración de encuestas "Google Forms" y enviado a los participantes mediante WhatsApp para su respuesta.

Los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante un análisis descriptivo e inferencial. A través de gráficas, se sistematizaron los datos obtenidos, que fueron interpretados posteriormente. Para comprobar la hipótesis de la investigación, se utilizó el coeficiente de rho de Spearman.

Resultados

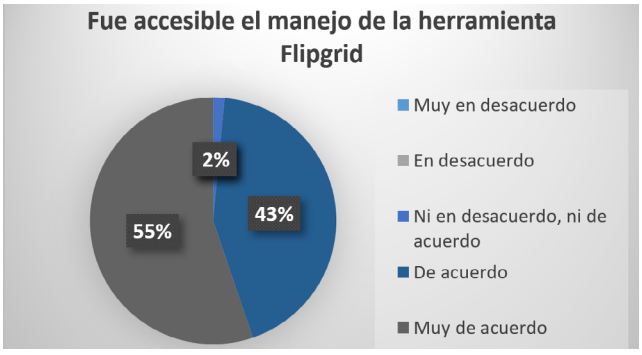
A continuación, mediante el análisis descriptivo y haciendo uso de gráficas se presentan los hallazgos más relevantes de aquellas afirmaciones que ayudaron a dar claridad y comprobar el objetivo e hipótesis de la investigación.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

La Figura 37.2 muestra que los estudiantes de la Normal de San Marcos en un 55.2% consideraron estar muy de acuerdo que el manejo de la herramienta Flipgrid fue accesible, a la vez un 43.3% señalaron estar de acuerdo, mientras un 1.5% señalaron estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Figura 37.2

Primera afirmación

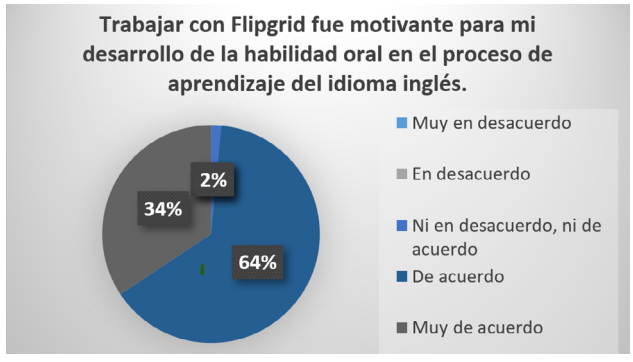


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 37.3 se percibe que los futuros docentes están de acuerdo que trabajar con Flipgrid fue motivante para su desarrollo de la habilidad oral en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en un 64.2%, del mismo modo un 34.3% consideran estar de acuerdo, no obstante, el 1.5% consideran estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Figura 37.3

Segunda afirmación



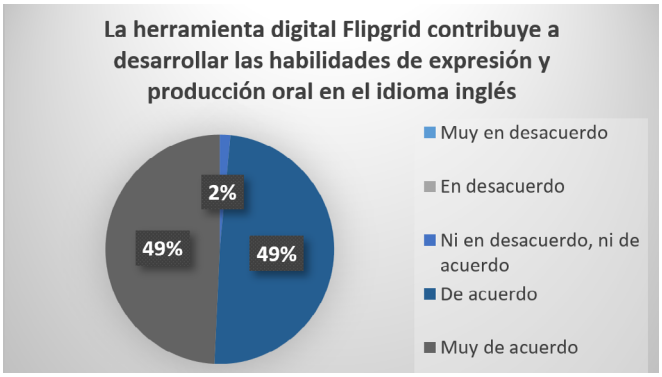
Fuente: Elaboración propia.

Como se percibe en la Figura 37.4 el 49.2% de los estudiantes de la escuela normal consideraron estar muy de acuerdo que la herramienta digital Flipgrid contribuye a desarrollar las habilidades de expresión y producción oral en el idioma inglés, de igual forma

el 49.2% manifestaron estar de acuerdo con la afirmación. Mientras se observa que el 1.5% estuvieron ni en desacuerdo, ni de acuerdo con la afirmación.

Figura 37.4

Tercera afirmación

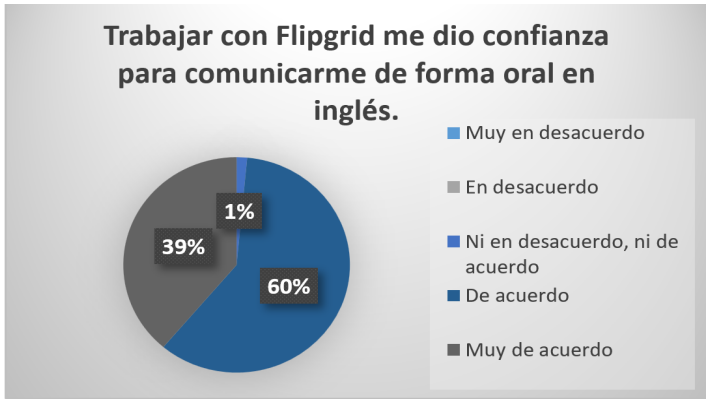


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 37.5 se puede apreciar como el 59.7% de los estudiantes mencionaron estar de acuerdo que trabajar con Flipgrid les dio confianza para comunicarse de forma oral en inglés, mientras el 38.8% señaló estar muy de acuerdo. Por otra parte, el 1.5% está ni en desacuerdo, ni de acuerdo con la afirmación.

Figura 37.5

Cuarta afirmación



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 37.6 muestra que el 52.2% de los futuros docentes consideraron estar de acuerdo que el trabajar con Flipgrid les permitió mejorar la pronunciación de palabras y frases en inglés, a la vez el 46.2% mostró estar muy de acuerdo y en contraste el 1.5% consideró estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 37.6

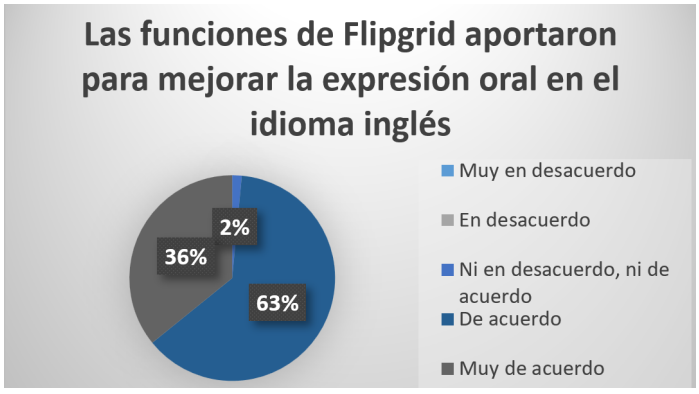
Quinta afirmación

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Figura 37.7 que respecto a la afirmación si las funciones de Flipgrid aportaron para mejorar la expresión oral en el idioma inglés, el 62.7% de los normalistas consideró estar de acuerdo, asimismo el 35.8% estuvo muy de acuerdo, en cambio el 1.5% manifestó estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo con esta afirmación.

Figura 37.7

Sexta afirmación

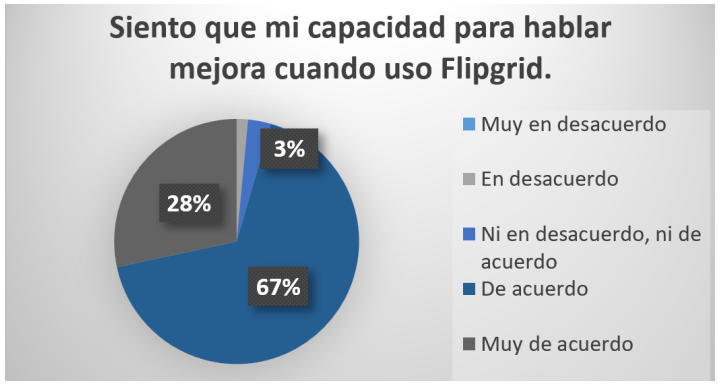


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 37.8 se percibe que el 67.1% de los estudiantes normalistas consideraron estar de acuerdo que su capacidad para hablar inglés mejoró cuando se usó Flipgrid, a la vez el 28.4% consideró estar muy de acuerdo. Asimismo, el 3% opinó estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo, mientras el 1.5% opinaron estar en desacuerdo.

Figura 37.8

Séptima afirmación

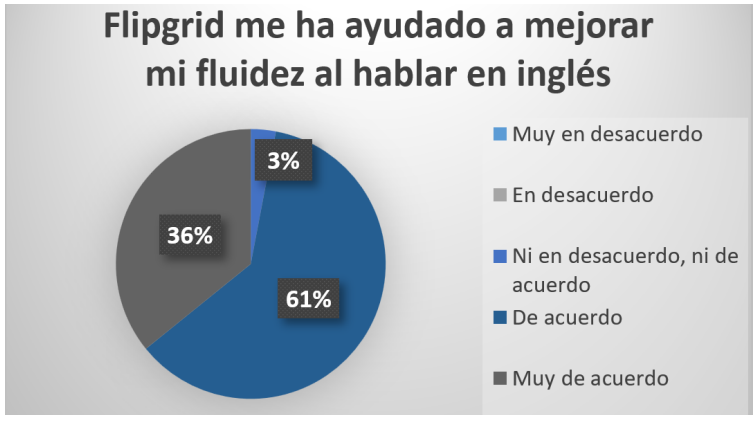


Fuente: Elaboración propia.

Se contempla en la Figura 37.9 que el 61.2% de los estudiantes consideraron estar de acuerdo y el 35.8% estar muy de acuerdo con que Flipgrid les ayudó a mejorar su fluidez al hablar en inglés, al mismo tiempo el 3% opinó estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Figura 37.9

Octava afirmación



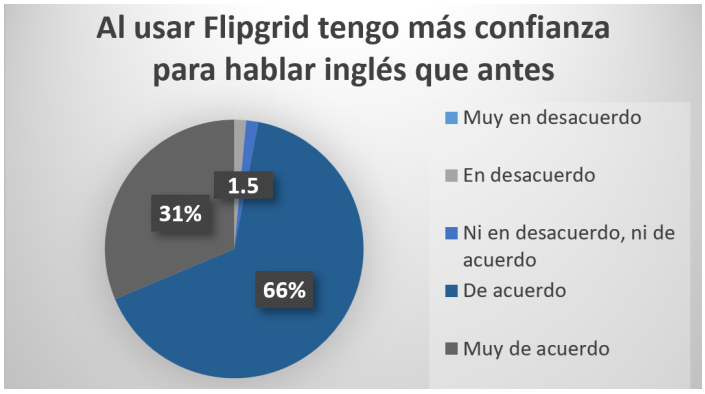
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 37.10 se conoce el punto de vista de los estudiantes acerca de la confianza que genera el usar Flipgrid para hablar inglés, el 65.7% manifestó estar de acuerdo y el 31.3% estar muy de acuerdo con esta afirmación. En particular el 1.5% opinó estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo con esto, mientras el 1.5% dijo estar en desacuerdo.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Figura 37.10

Novena afirmación

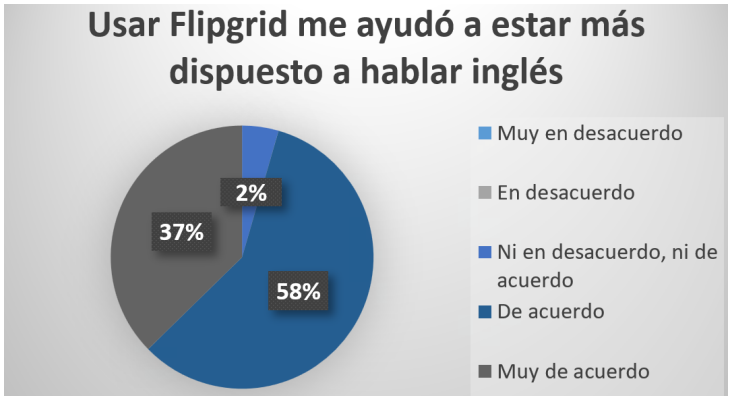


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la Figura 37.11 muestra que el 58.2% de los alumnos consideraron estar de acuerdo y el 37.3% muy de acuerdo que al usar Flipgrid les ayudó a estar más dispuestos al hablar inglés, por otro lado, el 1.5% manifestó estar ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Figura 37.11

Décima afirmación



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El uso de Flipgrid como herramienta digital en la educación, especialmente en el aprendizaje del idioma inglés, ha demostrado ser altamente efectivo, motivador y accesible. Esta plataforma permite a los estudiantes interactuar de manera similar a las redes sociales, lo que fomenta la comodidad y participación activa. Según estudios como los de Lowenthal y Moore (2020) y Casañ (2021), Flipgrid mejora la presencia social de los alumnos y facilita la práctica de la expresión oral, especialmente entre adolescentes, al ser gratuita y familiar para ellos.

Flipgrid es accesible desde varios dispositivos, lo que la hace ideal para contextos rurales. Ofrece características como subtítulos automáticos, lector inmersivo y una interfaz multilingüe, lo que beneficia a estudiantes con discapacidad auditivas y a hablantes no nativos del inglés. Estas funciones, junto con la opción de grabar y revisar videos, fomentan la autoevaluación y una práctica constante, esenciales para aprender el idioma.

Estudios como el de McLain (2018) muestran que Flipgrid incrementa la confianza de los estudiantes al permitirles practicar a su propio ritmo y recibir retroalimentación tanto del docente como de sus pares. Ocktarani (2021) destaca que los alumnos valoran poder grabar y revisar sus respuestas antes de enviarlas, lo cual fomenta un aprendizaje colaborativo y personalizado. Este enfoque, alineado con la importancia de la retroalimentación formativa señalada por Irons (2007), refuerza las habilidades comunicativas y la fluidez, tal como promueve el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria en México (DOF, 2022, p.56-57).

Flipgrid no solo permite practicar estructuras lingüísticas, sino que también ayuda a superar desafíos como la "ansiedad hacia el idioma extranjero" identificada por Horwitz et al. (1986). Este entorno de baja presión es especialmente útil para estudiantes tímidos, ya que ofrece un espacio seguro para practicar sin la presión de una audiencia en vivo. Según Gosse (2019), esta característica reduce el estrés y permite a los estudiantes enfocarse en mejorar áreas como pronunciación y entonación.

Finalmente, Flipgrid empodera a los alumnos al permitirles monitorear su progreso mediante la grabación continua de videos, lo que facilita a los docentes adaptar actividades a las necesidades específicas de cada estudiante. En palabras de Mendoza y Vázquez (2020), Flipgrid fomenta la interacción, el diálogo y la confianza, elementos esenciales para el desarrollo de habilidades orales en inglés.

Se utilizó las correlaciones de rho de Spearman para evaluar la relación entre las dos variables identificadas en esta investigación, para así comprobar la hipótesis.

A partir de los resultados de esta investigación cuantitativa, presenta un coeficiente de correlación 0.743, que a decir Hernández Sampieri & Fernández Collado (1998) presenta una correlación positiva de magnitud considerable, a poco de ser una tendencia de correlación positiva muy fuerte, como se demuestra de acuerdo a la correlación de rho de Spearman que se visualiza en la Tabla 37.1

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 37.1

Correlación rho Spearman

			Uso de Flipgrid	Habilidad oral
Rho de Spearman	Uso de Flipgrid	Coeficiente de correlación	1.000	.743*
		Sig. (bilateral)	.	.014
		N	10	10
	Habilidad oral	Coeficiente de correlación	.743*	1.000
		Sig. (bilateral)	.014	.
		N	10	10
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

Se tiene que el p valor es 0,014 < 0,05 con lo cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación, a partir de ello se tiene evidencia para afirmar que existe relación entre la variable "Uso de la plataforma Flipgrid" y la "Habilidad Oral (Speaking)".

De acuerdo a las estadísticas no paramétricas de rho de Spearman, muestra que se reconoce el objetivo e hipótesis de la investigación, donde la herramienta digital Flipgrid desarrolla y fortalece la habilidad oral (speaking) como segundo idioma en los alumnos de 4to semestre de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos."

Conclusiones

El estudio sobre la efectividad del Flipgrid en el desarrollo de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" resalta la utilidad de esta herramienta en el contexto de las Escuelas Normales. Desde una perspectiva teórica, Flipgrid se alinea con los principios del aprendizaje social y colaborativo, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes, lo cual favorece la construcción conjunta del conocimiento, tal como lo sugieren teorías de aprendizaje como la de Vygotsky. Además, la plataforma permite un aprendizaje autónomo, lo que se conecta con enfoques pedagógicos constructivistas que fomentan la reflexión personal y la autoevaluación.

En términos prácticos, Flipgrid ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la fluidez y pronunciación en inglés, cruciales en la enseñanza de un segundo idioma, tal como lo plantean estudios sobre el desarrollo de la habilidad oral (Cameron, 2001, Brown; 2007). La posibilidad de grabar y revisar videos facilita una práctica continua y personalizada, esencial para los estudiantes de las Escuelas Normales, especialmente en contextos rurales donde el acceso a recursos educativos puede ser limitado.

Sin embargo, los desafíos, como la inseguridad al hablar en público, resaltan la necesidad de seguir abordando la ansiedad lingüística, lo que podría mejorar aún más la eficacia de Flipgrid en estos entornos. Este estudio subraya la importancia de integrar herramientas digitales en la formación de futuros docentes, permitiéndoles desarrollar habilidades lingüísticas y digitales que podrán aplicar en su práctica educativa en los diferentes contextos de México.

Referencias

Brown, H. D. (2007). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3rd ed.). Pearson Education.

Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge University Press.

Casañ-Nuñez, J. (2021). Pros y contras de Flipgrid en la enseñanza del inglés según estudiantes del máster de profesorado. International Conference on Innovation. Documentation and Education., 751-755. doi:https://doi.org/10.4995/INN2020.2020.11923

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). Acuerdo Número 16/08/22 [Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022]. Secretaría de Gobernación [SEGOB].

English First. (2023). EF EPI Índice EF de nivel de inglés. Signum International AG 2023.

Gil de la Piedra, C. (2020). Storytelling una estrategia para un aprendizaje significativo mediante la comunicación tecnológica. Revista Lengua y Cultura, 2(3), 13-21. Retrieved from https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/6276/7472

Gosse, L. (2019). El uso de Flipgrid para fomentar la expresión oral. Mosaico.

Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. d., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Ansiedad en el aula de lengua extranjera. The Modern language journal, 125-132.

Huertas Abril, C. A. (2020). Flipgrid: Una herramienta para darle voz al alumnado. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).

Irons, A. (2007). Enchancing Learning through Formative assessment and feedback. Nueva York: Routledge.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-Sin-DerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Lowenthal, P. R., & Moore, R. L. (2020). The relantionship between ICT literacy and academic achievement among students: A meta-analysis. Children and Youth Services Review. doi:https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335

Mandamás, M. (2016). Las TIC como herramienta esencial en el aprendizaje de idiomas. Diario y Radio U Chile. Retrieved from https://radio.uchile.cl/2016/09/12/las-tic-como-herramienta-esencial-enel-aprendizaje-de-idiomas/

McLain, T. (2018). Integration of the Video. Response App FlipGrid in the Business Writing Classroom. International Journal of Educational Technology and Learning, 4(1), 68-75. doi:https://doi.org/10.20448/2003.42.68.75

Mendoza-Batista, A. M., & Vázquez-Morales, V. A. (2020). REA para el aprendizaje a distancia que promueva la motivación y la autonomía. Revista lengua y cultura, 1-7.

Microsoft. (2018, junio 18). Microsoft y Flipgrid se unen para llevar el aprendizaje social a estudiantes de todo el mundo. Retrieved from https://news.microsoft.com/es-es/2018/06/18/microsoft-y-flipgrid-se-unen-para-llevar-el-aprendizaje-social-a-estudiantes-de-todo-el-mundo/

Murray, S. (2018). Flipgrid: A modern tech tool to practice the age old art of speaking. Teaching & Learning, Technology for Learning, 2(3). Retrieved from https://journal.canadianschoollibraries.ca/flipgrid-a-modern-tech-tool-to-practice-the-age-old-art-of-speaking/

Nunan, D. (1999). Second language teaching & learning. Heinle & Heinle.

Ocktarani, Y. M. (2021). Students´ voice over technology-bsaed speakin class. English Language and Literature International Conference Proceedings, (pp. 235-240).

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación educativa. Revista de investigación educativa, 7(12), 23-40.

Rodríguez, J. (2016). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Trabajo de maestría. Tecnológico de Monterrey.

Sánchez, A. (s/f). La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Publicaciones Periódicas.

Ur, P. (1996). A course in language teaching. Cambridge University Press.

RELEN
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal
iQU4TRO EDITORES