

Retos y estrategias en la práctica y formación docente.

RELEN. Educación Normal
en Latinoamérica.

Tomo II

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 II.

© iQuatro Editores

ISBN de la obra completa: 978-607-26587-5-2

ISBN: 978-970-96638-2-2

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.0](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.0)

Edición: Junio 2025

Páginas: 469

Comité Técnico Académico

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Consejo Técnico

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

D.R. © 2025, iQuatro Editores.

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los trabajos de investigación son remitidos a académicos especializados en el tema y todos los autores deben atender en tiempo y forma las sugerencias para que el Comité editorial determine si el trabajo 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. El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica.....	7
Capítulo 2. Los seminarios temáticos como comunidades de aprendizaje para la producción del conocimiento.....	21
Capítulo 3. El Seguimiento de Egresados como acción de mejora de las Escuelas Normales caso de Ensenada, Baja California.....	33
Capítulo 4. Rasgos de trastornos mentales y desempeño académico: un estudio en la Escuela Normal Rural.....	45
Capítulo 5. Educando con pasión: el profesorado principiante en escuelas multigrado de la sierra tarahumara.....	57
Capítulo 6. Los entornos virtuales de aprendizaje: experiencias de estudiantes normalistas...	71
Capítulo 7. La autoformación como estrategia para afrontar la precariedad laboral, ante el reto de participar en el codiseño curricular del plan 2022 de formación docente inicial.....	85
Capítulo 8. Análisis de las competencias profesionales adquiridas por las estudiantes de la escuela normal de Atizapán.....	99
Capítulo 9. Retos en la Implementación de las Propuestas Metodológicas Sociocríticas de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Secundaria	113
Capítulo 10. Las prácticas docentes en métodos de lectoescritura: análisis y percepciones...	127
Capítulo 11. Importancia de la investigación en la formación docente a partir de su incorporación en el Plan de estudios en la Licenciatura en Educación Primaria.....	143
Capítulo 12. Retos del emprendimiento en la formación inicial de docentes de la LEP.....	153
Capítulo 13. La identificación del ambiente escolar, para la creación de entornos inclusivos con enfoque intercultural en educación primaria.....	167
Capítulo 14. Práctica docente y TICCAD post-pandemia.....	181
Capítulo 15. Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes en Formación Inicial, Plan 2022.....	195

Capítulo 16. La reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación	211
Capítulo 17. Codiseño curricular en la escuela normal: Un estudio de caso que revela desafíos y oportunidades.....	229
Capítulo 18. La vocación docente del estudiante normalista en su formación inicial.....	241
Capítulo 19. Salud Emocional en el CREN "Marcelo Rubio Ruíz": explorando los índices de ansiedad estudiantil.....	253
Capítulo 20. Experiencias docentes sobre la implementación del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria.....	275
Capítulo 21. El docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar y su percepción sobre la relación de sus habilidades investigativas con la práctica profesional.....	289
Capítulo 22. La historia de vida: Identidad docente de una mujer destacada en sus funciones.....	301
Capítulo 23. La secuencia de sentido como herramienta metodológica para la producción de conocimiento desde la práctica profesional.....	311
Capítulo 24. Implicaciones en la atención a grupos multigrado para docentes en formación inicial.....	325
Capítulo 25. La formación de formadores, hacia una pedagogía del amor.....	339
Capítulo 26. Competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila	355
Capítulo 27. Las Prácticas Profesionales en las Escuelas Normales	371
Capítulo 28. El estudio de los significados desde el contexto del cambio educativo y las representaciones sociales de la escuela.....	385
Capítulo 29. Transformando conciencias a través de un proyecto intercultural de posgrado.....	395
Capítulo 30. Narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas: Reflexiones sobre la experiencia educativa en diversos contextos socioculturales.....	407

Capítulo 31. Procesos de enseñanza en docentes de nivel superior: Docentes Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos.....	423
Capítulo 32. Narrativas, experiencias y significados construidos por los docentes de las Escuelas Normales de Tlaxcala, en torno a la investigación educativa.....	435
Capítulo 33. Prevención del suicidio en estudiantes normalistas: manejo de habilidades socioemocionales y su impacto en la docencia.....	449

Capítulo 1. El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica

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

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.1](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.1)

Resumen

La presente investigación, con un enfoque cualitativo tomando como método la observación no participante, entrevistas y análisis de libros de texto, estudió el trabajo que desarrollan estudiantes-practicantes de una institución pública formadora de docentes en educación básica de Morelos, referente al tema del Paisaje Lingüístico; es decir, al uso de lo visual y, por ende, lo simbólico en el entorno áulico. Los resultados confirman que las visiones y signos visibles son elementos de apoyo para el proceso educativo, para lo cual es necesario que los futuros docentes se apropien de ese mencionado paisaje lingüístico y lo utilicen como herramienta pedagógica desde el aula al incorporarlo al currículo.

Palabras clave

Institución Pública Formadora de Docentes, culturas visual y simbólica, estudiantes-practicantes, paisaje lingüístico

Introducción

El estudio del Paisaje Lingüístico en el ámbito de la educación es novedoso pues, de acuerdo con la literatura científica, ha tomado auge desde el inicio del presente siglo y se ha dirigido principalmente al seguimiento de cómo se presentan y conviven diferentes lenguas y variedades lingüísticas dentro de un espacio escolar, y cómo estos elementos reflejan y refuerzan identidades culturales, valores y normas sociales. Sin embargo, las ventanas que se abren para apoyar en el aprendizaje del estudiantado no han sido revisadas minuciosamente, principalmente en lo que corresponde a los niveles de educación preescolar y primaria, donde niñas y niños orientan su estilo de aprendizaje hacia lo visual, en una sociedad donde la imagen es preponderante en la conformación social.

Al cierre del siglo pasado, Landry y Bourhis (1997) introdujeron el concepto de "paisaje lingüístico" en su artículo "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality", orientándolo hacia "the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region" [la visibilidad y prominencia de las lenguas en los carteles públicos y comerciales de un territorio o región determinados] (1997, pág. 23). Casi una década posterior, en 2006, Durk Gorter estudió el concepto mediante el reflejo de cómo las lenguas están posicionadas en términos de poder, estatus e identidad, además de que muestra cómo las políticas lingüísticas y las ideologías de una sociedad se representan en la señalización y la comunicación visual de los espacios públicos. Más adelante, en 2009, Elana Shohamy re-concibió el paisaje lingüístico al incluir su rol en la construcción y representación de identidades sociales y culturales en espacios urbanos y educativos. Recientemente, Cenoz y el propio Gorter (2024) han enfatizado sobre el paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos. Estos enfoques destacan diferentes aspectos del paisaje lingüístico: su papel como reflejo de políticas lingüísticas (Gorter), su uso en la construcción de identidades y resistencia (Shohamy), y como herramienta pedagógica para aprender sobre las lenguas y la sociedad (Cenoz y Gorter).

En el caso de esta investigación, el interés se ha centrado en el Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica, particularmente en lo que las niñas y los niños de planteles educativos de educación básica mexicanos se enfrentan al aprender cuando acuden a su plantel educativo y, específicamente, de todo lo que les rodea en el salón de clases cuando se da la interacción con docentes, estudiantes y otro tipo de autoridad escolar.

Revisión de la Literatura

F. Sossouvi y Lin destacan que el concepto de paisaje lingüístico consiste “en describir la utilización de cualquier tipo de manifestaciones de textos o lengua escrita en el espacio público urbano” (Fidèle Sossouvi, 2020, pág. 157). La enunciación designa toda lengua de los anuncios públicos, carteles, escaparates, vallas publicitarias, letreros públicos y comerciales, rótulos de calles y carreteras, y otras inscripciones que están presentes en los espacios públicos. Citan a Landry y a Bourhis sobre el papel social que desempeña el paisaje lingüístico, el cual puede ser informativo o denotativo y simbólico o connotativo. El informativo está relacionado con todo lo que el paisaje lingüístico puede informar sobre los moradores y los usuarios de este sitio; en tanto que la función simbólica, explican, se refiere a la potencia y al estatus de la lengua utilizada, su prestigio y vitalidad etnolingüística.

Los precursores del concepto de paisaje lingüístico que han estudiado la relación entre el lenguaje, la cultura y el entorno son: Landry y Bourhis (1997) quienes introdujeron el concepto de "paisaje lingüístico" en su artículo "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality", publicado en la revista *Journal of Language and Social Psychology*; Ben Rafael y colaboradores, quienes desarrollaron la teoría del paisaje lingüístico en su libro *Linguistic Landscape and Multilingualism* (2006), así como Shohamy y Gorter (2009), quienes en su libro *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* reunieron contribuciones de investigadores de todo el mundo sobre el tema. Se considera que el artículo de Landry y Bourhis sentó las bases para el estudio del paisaje lingüístico y su relación con la vitalidad etnolingüística. Sin embargo, el libro de Shohamy y Gorter es una referencia fundamental para entender la evolución y la aplicación del concepto en diferentes contextos (MetaAI, 2024).

En el ámbito educativo, el reciente monográfico "El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos", publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE, 2024), profundiza en el estudio de los paisajes lingüísticos al ser abordado desde la esfera educativa. De acuerdo con los coordinadores Jasone Cenoz y Durk Gorter, la temática de la educación y el aprendizaje de lenguas ha recibido una atención creciente en los estudios del paisaje lingüístico y distinguen dos enfoques principales: el de los estudios centrados en el uso de la señalización como herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje, y el del análisis del paisaje escolar en términos de la exhibición de signos, especialmente en las paredes de aulas e instituciones educativas.

Los temas que pueden ser abordados desde esta perspectiva educativa, a decir de esos autores, son: El paisaje lingüístico y su impacto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; Las estrategias didácticas en la utilización del paisaje lingüístico como herra-

mientas pedagógicas efectivas en aulas y contextos educativos; La contribución del paisaje lingüístico al desarrollo de la conciencia lingüística y reflexión crítica en contextos educativos; La diversidad lingüística y cultural en el paisaje lingüístico escolar y las estrategias de inclusión; Las representaciones de identidades culturales y lingüísticas con relación a los paisajes lingüísticos en entornos educativos; La tecnología, incluyendo dispositivos digitales y redes sociales en la creación y evolución de paisajes lingüísticos en el contexto educativo, así como Relación entre el paisaje lingüístico y la multimodalidad y su impacto en la educación, entre otros tópicos.

En este caso, se decidió examinar el paisaje lingüístico en centros escolares de Morelos donde acuden estudiantes de la escuela normal a realizar prácticas profesionales, para conocer el uso pedagógico de las imágenes en el proceso educativo.

La práctica profesional

La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) es una de dos Instituciones Públicas de Formación Docente (IPFD) en Morelos, entidad que cuenta cuatro planteles educativos ante la autoridad educativa local; las otras dos están registradas como instituciones particulares. En la Normal Cuautla se imparten tres licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa, la matrícula asciende a más de 400 estudiantes, la mayoría mujeres. La institución celebrará en abril del 2025 medio siglo de haber sido federalizada, luego de varios años de estar constituida como escuela particular.

Como todas las instituciones formadoras de docentes de educación superior que se basan en los planes y programas de estudios avalados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), las mallas curriculares 2018 y 2022 de los tres programas que se aplican en la ENUFC incluyen en el marco del trayecto profesional visitas a planteles de educación básica para realizar observaciones y prácticas profesionales, con la intención de combinar la práctica (experiencia) con la teoría.

Ese acercamiento que vive el estudiantado normalista es una oportunidad al involucrarse en la vida cotidiana de la escuela y del salón de clases, experiencia que lo nutre de aprendizajes que podrá ir abonando para la mejora de su enseñanza (práctica). También es la ocasión para que docentes acompañen a estudiantes-practicantes a supervisar sus actividades planificadas con anticipación.

En uno de los 18 programas que abarca los planes de estudio de las IPFD en México, se establece la sinergia que viven los estudiantes-practicantes normalistas en sus jornadas de observación y prácticas profesionales:

El acercamiento a la realidad de los diversos contextos (...) propicia que el estudiantado normalista utilice la observación y la entrevista para identificar, conocer y entender acciones, prácticas y discursos de los diferentes agentes educativos y distinguir la manera en que los aspectos sociales, culturales, ideológicos, políticos, económicos, valorales, personales, lingüísticos, entre otros, se constituyan en núcleos de referencia a partir de los cuales se construyen explicaciones acerca de la atención a la primera infancia escolarizada, no escolarizada y semi escolarizada, así como la docencia, lo que permite dar un giro importante al devenir tradicional en estos espacios formativos. (SEP, 2022, pág. 5)

Lo anterior constituye una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, y se crea un espacio para la concreción de los aprendizajes que se construyen desde los cursos que se imparten en la normal, además de “comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos” (SEP, 2012, pág. 8)

Metodología

Al iniciar nuestro estudio, suponíamos que las niñas y niños están expuestos a un sinnúmero de mensajes visuales en el contexto donde habitan y se desarrollan: en casa, en su colonia, en los trayectos que realiza hacia sus actividades cotidianas y, en aquellos casos de infantes que tienen la oportunidad de estudiar, lo que observan cotidianamente en su escuela y en su espacio íntimo en que se convierte su salón de clases.

Sin embargo, no habíamos develado el rol que juegan las y los docentes, en este caso, las y los estudiantes-practicantes de las escuelas normales, en aprovechar esos elementos visuales que pueden ser una herramienta pedagógica en el continuum del proceso educativo. Si retomamos la noción a la que arriban F. Sossouvi y Lin en que el paisaje lingüístico consiste “en describir la utilización de cualquier tipo de manifestaciones de textos o lengua escrita en el espacio público urbano”, es pertinente investigar sobre esas manifestaciones en el espacio áulico y escolar.

Ante ello, la pregunta de investigación que se plantea para este estudio es: ¿El Paisaje Lingüístico que se identifica en las escuelas primarias de la región Oriente y la de los Altos de Morelos se emplea como herramienta pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje?

El objetivo general del estudio es identificar los elementos visuales y simbólicos que contribuyen a su aprendizaje cotidiano y significativo, en una sociedad no exenta al continuo impacto de los signos visibles y visiones. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir la influencia del Paisaje Lingüístico en la construcción del ambiente de aprendizaje
- Revisar el empleo que hace el docente de las imágenes de los libros de texto y de otros objetos visuales
- Analizar la contribución de las imágenes en el aprendizaje de alumnas y alumnos

La hipótesis se estableció así: El Paisaje Lingüístico es una herramienta pedagógica que contribuye al aprendizaje de estudiantes de educación básica en la zona Oriente y de los Altos de Morelos.

El tipo de estudio que se consideró pertinente para el levantamiento de información de la investigación fue tanto observaciones como entrevista, además de análisis a libros de textos.

En la revisión no exhaustiva de obras orientadas a la investigación y a su metodología, se ha constatado de los desacuerdos y alejamientos que existen entre distintos autores nacionales para clasificar los paradigmas de investigación y sus posibles tipologías. Es tanto el distanciamiento para lograr consensos que en la propia obra de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) se observa esta problemática, pues la segunda edición del año 2000 de Metodología de la Investigación apenas hay un somero acercamiento de los autores a la investigación cualitativa y una carga visible a lo cuantitativo, todo ello a lo largo de once capítulos; en tanto que la sexta edición de la misma obra (2014) incluye en sus 17 capítulos, no sólo la perspectiva cualitativa, sino hasta la propuesta de una investigación mixta, sin faltar lo cuantitativo.

En ese sentido, obras de autores como Raúl Rojas Soriano (2000), Frida Ortiz y María del Pilar García (2000), así como de Castañeda Jiménez, de la Torre Lozano, Morán Rodríguez y Lara Ramírez (2002) fueron consultadas para conocer sus propuestas acerca de cómo desarrollan lo que Álvarez-Gayou (2004) establece como paradigmas.

Rojas Soriano distingue tres tipos de relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, que denomina modelos: el idealista, el mecanicista y el dialéctico; en tanto que Ortiz y García se acogen a la nomenclatura de métodos y lo clasifican en: Inductivo, deductivo, analítico, sintético, dialéctico, de concordancia y de diferencias.

La obra colectiva de Castañeda Jiménez lo refiere en sus tipos de investigación como estudios exploratorios, descriptivos y explicativos, mientras que la obra de Hernández Sampieri les llama indistintamente investigación, enfoque o método, dentro del cual considera el cuantitativo, el cualitativo y el mixto, como se mencionó anteriormente.

Al igual que Hernández Sampieri et al., Segura y Mendoza-Vite (2023) retoman los tres tipos de métodos que comúnmente se emplean en la investigación: a) Cuantitativa (Investigación experimental, Investigación No experimental y Evaluación Educativa; b) Cualitativa (Histórica, Hermenéutica, Análisis político del discurso, Etnografía, Etnografía de la comunicación, Narrativa, Cartografías sociales, Investigación evaluativa, y c) Mixta (Investigación-Acción).

Al considerar que el propósito de este estudio “es la comunicación que entablan los protagonistas de la investigación” (Segura, 2023, pág. 12), se ha tomado como punto de partida la metodología la Etnografía de la comunicación que proponen Segura y Vite, para lo cual se han seguido las siguientes etapas en el proceso de investigación: 1. Identificación de la situación comunicativa, 2. Selección del evento comunicativo, 3. Ubicación de los episodios comunicativos que conforman el evento estudiado, 4. Análisis, y 5. Elaboración del Informe de investigación.

La estrategia que se adoptó fue la realización de observación no participante, así como el empleo de entrevistas semiestructuradas a estudiantes-practicantes, además del análisis de libros de texto para identificar la vinculación texto-imagen: en tanto que los instrumentos utilizados para el estudio fueron fichas, fotografías, textos, diario de campo, notas descriptivas y guion de entrevista, como lo sugiere Segura (2023).

Ante la selección de la investigación cualitativa, se tomó la oportunidad de dar seguimiento a la riqueza o carencia que puede presentar el Paisaje Lingüístico mediante la supervisión y acompañamiento al estudiantado que realizan las y los profesores-investigadores de las IPFD, para observar toda esa cultura visual que cobija a dos de los actores educativos: alumnos y maestros. Fue así como se pudo introducir como observadores a planteles de educación básica en diez escuelas primarias durante los meses de abril (los días 10, 11, 16, 17, 18 y 25) y octubre (15, 16, 21, 22 y 23) de 2024, así como en dos escuelas del nivel preescolar, en noviembre (7 y 14) de ese mismo año.

El acompañamiento brindó la posibilidad de que se recabara información que se genera desde el espacio donde se desarrolla el proceso educativo y con ello, acercarse al objeto de estudio; lo anterior, atendiendo las comisiones institucionales que desde la dirección de la escuela normal se otorgan para la supervisión, en este caso, visitas a escuelas primarias de los municipios morelenses de Cuautla, Ayala, Tlayacapan, Totolapan y Yecapixtla, así como en dos jardines de niños en Atlatlahuacan y Tetela del Volcán, visitas planificadas y calendarizadas que realizan docentes responsables del trayecto profesional, con base en los lineamientos de los planes y programas autorizados a nivel nacional por la DGEsUM de la SEP.

Es importante destacar que, de la decena de planteles de educación primaria visitados, cuatro de ellos corresponden a primarias multigrados. De acuerdo con datos e información de una investigación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, recabada por la revista Red (Garfias H., 2019), esa escuela es una organización educativa cuyos planteles se ubican en zonas rurales dispersas o especiales donde sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. De los planteles visitados con esta modalidad, dos de ellos eran bidocente y otros dos, tridocente.

Resultados

De manera cronológica se ofrecen los resultados obtenidos de esta investigación y para ello se han omitido los nombres de las y los estudiantes-practicantes de la normal Cuautla, como parte de la discrecionalidad asumida como acompañantes en las jornadas de prácticas profesionales; sin embargo, se precisa el nivel y la modalidad del plantel educativo, así como el grado que se atiende, además de establecer el municipio donde están ubicadas las escuelas públicas visitadas.

El 10 de abril de 2024, en la escuela primaria “Ignacio Maya” de Cuautla, el estudiante-practicante 1 expone a estudiantes de sexto grado el tópico “Biodiversidad”, para ello se basa en la proyección de un video de no más de 10 minutos, del cual el estudiantado deberá realizar un resumen de no más de ocho líneas. Destaca que varios de ellos -principalmente mujeres- emplean colores para elaborar imágenes alusivas al tema en el cuaderno asignado al resumir lo visto y escuchado. Posteriormente, se da la consigna de continuar leyendo, ahora en el libro de texto gratuito Proyectos comunitarios, el tema relacionado con seres vivos (página 110), que está acompañado de imágenes.

El 11 de abril, el estudiante-practicante 2 trabaja con niñas y niños de segundo grado de primaria, en el plantel educativo “Venustiano Carranza” (Cuautla), el tema “Medios informativos, Recursos, Medios”, para lo cual muestra imágenes de apoyo de cada una de las modalidades; posteriormente y basándose en hojas impresas que elaboró, se realiza una lectura de conceptos y definiciones para que, posteriormente cada uno de ellos, relacione las imágenes con los cinco conceptos estudiados. Más adelante, en una guía de apoyo, revisan el concepto “difundir” y eligen imágenes para contestar las preguntas; para esta actividad, el estudiantado emplea lápices de distintos colores para escribir y colorear el recuadro donde se establecerá la respuesta correcta. Al finalizar la actividad, el estudiante-practicante revisa los trabajos y establece un sello de evaluación, el cual contiene texto (“Completo”, “Incompleto”, “Terminar en casa”, “No trabajó”) e imágenes (carita sonriente, seria y enojada). Más adelante, trabajaría el tema las emociones para lo cual recurriría a imágenes del libro de texto como de pinturas de artistas plásticos, a fin de identificar la emoción que les provoca.

Primarias multigrado

El 16 de abril se observa el trabajo que realizan dos estudiantes-practicantes en la primaria multigrado “Bicentenario 2010” de Tlayacapan, atendiendo a más de 20 niñas y niños de 1ro, 2do y 3ro grados, en un espacio de 4 por 4 metros. El aula donde practican estudiantes de la Normal está saturada de imágenes pegadas en paredes: abecedario, números, colores con figuras relacionadas, palabras en juego, así como material didáctico en cajas. La veintena de niñas y niños están ubicados en bancas que conforman cinco hileras; al frente se ubica la pizarra y a un costado el escritorio del docente, existen otras dos paredes del lado izquierdo y posterior (donde un mueble cobija los libros de texto gratuitos de los alumnos), y un ventanal que incluye la puerta de ingreso. En la sesión, el estudiante-practicante 3 emplea la pantalla y una PC para ilustrar los estados del agua: sólido, líquido y gaseoso, basándose en un video; posteriormente, se ayuda de la pizarra para escribir los estados del agua y los ilustra. Cada uno de los integrantes del grupo, en turno de tres, desarrolla el experimento sobre el escritorio. El practicante distribuye hojas con información de los estados del agua, contiene nueve dibujos que deben colorear y anotar el estado del agua en el cuadro correspondiente. A los estudiantes que terminan sin demora se les califica, posteriormente giran una tómbola de tres colores (verde, naranja y lila) para que, dependiendo del color que la fortuna les ofrezca, tomen un sobre que incluye hojas donde se establecen instrucciones para realizar otra actividad, como sopa de letras, y que está relacionada con el proyecto puesto en marcha.

A menos de 10 kilómetros y en el mismo municipio, está ubicada la primaria multigrado “Revolución Social”, donde de igual manera se trabaja la modalidad bidocente. En ambos salones se han colocado diversas imágenes relacionadas con las letras del abecedario, días de la semana, palabras con las cinco vocales, números y un tendedero donde cuelgan, por ocasión de la celebración del día del niño y la niña, imágenes de payasos realizadas en papel por el estudiantado; la otra aula, la de las niñas mayores, está ambientada con varios móviles que cuelgan desde el techo alusivos a la celebración del 30 de abril, fotos impresas de distintas aves, así como autobiografías con texto y foto de los 21 miembros de ese grupo, las cuales están colocadas sobre las ventanas del salón.

En escuela primaria regular “Ignacio Maya”, de Cuautla, las actividades del 17 de abril del grupo de primer grado inician con un dictado de palabras que los 12 niños que asistieron anotan en su cuaderno. El salón cuenta con imágenes de números, abecedario y vocales, semáforo de conducta, reglas de convivencia. La puerta de entrada al aula está adornada con imágenes de distintos colores alusivos al festejo del 30 de abril. En la ventana derecha del salón, hay pendones de colores con caras coloridas de payasos; al interior, cuatro listones de diferentes colores con varias mariposas sostenidas en dos tubos -que son parte de la infraes-

estructura del salón-, así como la figura de un pájaro que está colgado de un aro; se cuenta con proyector de video. También cerca de los cestos de basura hay letreros para señalarlos, en este caso con imágenes de los personajes de Minions.

El estudiante-practicante 4 da la consigna del dictado, los niños escriben en sus respectivos cuadernos 10 palabras y, posteriormente, dibujan y colorean cada una de ellas. Para aclarar cualquier duda, el practicante se basa en letras con imágenes que están pegadas en las paredes y que representan la primera letra; al dictado de la palabra “broma”, el practicante recuerda que se escribe con “r” de rana, “m” de moño y “a” de abeja, lo cual remite a las palabras e imágenes adheridas en el aula. Después, con cada palabra dictada, el estudiante elaborará una oración.

Estamos de nuevo en la primaria “Venustiano Carranza” del municipio de Cuautla, pero ahora la observación se efectúa el 18 de abril en un grupo de sexto grado. Al inicio de la clase se da la consigna para que los estudiantes se reúnan en equipo para arribar a acuerdos y precisar las exposiciones que llevarán a cabo sobre “Exclusión y discriminación”, con los subtemas comportamiento social, estrategias y tipos de solución, desacuerdos, bullying, racismo y cultura de paz. El salón está compuesto por 30 butacas, dos ventanas en ambos costados; al frente, la pizarra y un poster sobre el Reglamento del alumnado y sanciones a aplicar en caso de no respetarse. A un costado de la pizarra, el pase de lista ilustrado. La puerta de acceso está decorada con una imagen de un payaso y con las letras del mes: abril.

Por la alta temperatura del clima que ha prevalecido en esas fechas, la estudiante-practicante 5 decide trabajar afuera del aula, en un espacio cómodo debido a que se encuentra al fondo de la escuela y no hay tránsito peatonal. Los equipos están conformados por seis integrantes y la exposición respectiva es de manera oral apoyada con imágenes y textos, mostrados en cartulinas. Las y los estudiantes han formado un círculo para trabajar individualmente los conflictos que suceden en el aula, para ello emplean su lapicero y cuaderno; más adelante, exponen su trabajo.

En el municipio de Tlayacapan, la escuela primaria multigrado “Emiliano Zapata” también es atendida durante las dos últimas semanas de abril por estudiantes-practicantes. El salón que recibe al estudiantado de 3ro y 4to grados visibiliza adornos alusivos a la primavera en paredes y puertas. En sus ventanas han sido colocadas figuras de origami que representan palomas, hechas por las niñas y niños que integran esa aula de la escuela tridocente, la cual posee una galera a modo de comedor cuya pared de más de 10 metros de largo tiene plasmada una imagen, en color azul, que corresponde a edificios de una ciudad moderna en esa zona rural. El espacio dedicado a atender el 1ro y 2do grados contiene también en sus paredes muchas imágenes con números, letras y vocales, así como tendedores donde cuelgan figuras de payaso.

Un nuevo ciclo escolar

Durante las visitas efectuadas en el ciclo escolar 2024-2025 tanto a primarias regulares como a jardines de niños se observa condiciones similares en el ambiente de aprendizaje de las anteriores escuelas, que han creado los docentes y en el que se apoyan las y los estudiantes practicantes; destaca que los salones donde se atiende a las niñas y niños más pequeños poseen más imágenes y colores que ayudan a reforzar el proceso educativo, mientras que los grupos donde acuden estudiantes de mayor edad, el paisaje lingüístico no muestra tanta riqueza visual pues presenta alguna festividad del mes y el reglamento de convivencia escolar ilustrado.

En el ámbito de preescolar, donde acuden niñas y niños de edades entre cuatro y cinco años, lo visual es más enriquecedor: en todos los espacios del aula se han colocado imágenes relacionadas con números y vocales, el pase de lista, el reglamento de convivencia, los espacios para colocar libros, cuadernos y material didáctico: el estudiantado está envuelto en mundos repletos de imagen y colores que son empleados por las estudiantes-practicantes para apoyar el proceso educativo.

En el jardín de niños de Atlatlahuacan el espacio que conforma el paisaje lingüístico de un grupo se comparte con el turno vespertino, por lo cual hay una frontera no visible de lo que pertenece a las educadoras que imparten por la mañana sus clases a las que atienden el turno a partir de las 13:30 horas, y en la que se debe tener cuidado de respetar y hasta guardar. También el apoyo auditivo está presente mientras que la infancia realiza trabajos donde se requiere de mayor concentración.

En tanto, el preescolar de Tetela del Volcán alberga en sus cuatro aulas imágenes y textos de gran colorido. Por ejemplo, para identificar al total de quienes han asistido a clase el jueves 14 de noviembre, una estudiante-practicante se apoya en los números a gran escala que han sido colocados a un lado de la pizarra, con lo cual se refuerza el aprendizaje del conteo entre los pequeños, quienes observan el referente que tienen a su alcance y que luego lo plasman en la pizarra tras tocar una a una la cabeza de sus compañeros y repetir los números correspondientes. Sin duda, es un espacio áulico y escolar donde muchos y diversos elementos son parte de un paisaje lingüístico presente en la cotidianidad del proceso educativo.

Discusión

La descripción anterior demuestra la manera en que el Paisaje Lingüístico convive diariamente con las actividades educativas de la educación básica. Siguiendo a Cenoz y Gorter (2024), el uso de la señalización como herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje, y el del análisis del paisaje escolar como de la exhibición de signos, debe ser explorada y promovida en cada uno de los espacios curriculares de los distintos niveles de la educación, desde inicial hasta superior.

Todos los planteles educativos conforman, tanto en conjunto escolar como en el espacio áulico, un paisaje rico y variado en elementos visuales que son un apoyo para el proceso educativo, para lo cual el futuro docente debe estar preparado para emplear esta herramienta pedagógica en sus sesiones de clases. En distintos contextos escolares de México, el espacio arquitectónico donde se erigen los centros escolares no es apropiado para lograr experiencias exitosas de aprendizaje, principalmente por espacios reducidos que provocan el hacinamiento de estudiantes y saturación de mobiliario y de elementos constituyentes del Paisaje Lingüístico.

Los libros de textos gratuitos como las guías de apoyo para la enseñanza-aprendizaje son elementos imprescindibles para lograr lo anterior, pues no se pone la atención al papel que juega la imagen para fortalecer el texto. Por ejemplo, estudiante-practicante 1 reconoce que no toma en cuenta las imágenes del libro de texto gratuito “Proyectos comunitarios” para el desarrollo del tema sobre los seres vivos (página 110): “Trabajo directamente las consignas que se establecen en el texto” (Apuntes de supervisión, 2024), y admite que no había considerado dentro de su práctica el apoyo y riqueza que ofrecen las imágenes del libro para profundizar en el proceso de aprendizaje.

En las observaciones y acompañamientos realizados en los distintos planteles escolares sobresale la diferencia en la disposición de signos y elementos visuales que se ocupan en grados de primaria inferiores a los de últimos dos grados, donde es poco recurrente su empleo, pese a que somos una sociedad que basa en lo visual. El escaso uso de elementos para constituir el Paisaje Lingüístico en el aula es una complejidad de la cultura de las aulas heterogéneas entre Estados Unidos y México, la cual enfrentan los estudiantes transnacionales a su retorno a México. Según Kathleen Tancelosky, autora y coordinadora del curso “Atención educativa a la comunidad transnacional” (2023), uno de los rasgos que más extrañan las niñas y los niños que regresan a México son los elementos visuales que cobijan a los centros escolares norteamericanos. Esto abre la oportunidad para replantear que las paredes de las aulas de instituciones educativas mexicanas se constituyan en un espacio donde florezca el Paisaje Lingüístico.

Conclusiones

El trabajo que desarrollan estudiantes-practicantes de la normal Cuautla confirma que las visiones y signos visibles con los que cuentan los propios centros escolares, la que construyen como material didáctico y de apoyo para la enseñanza, así como la que es representada por el estudiantado, son elementos constitutivos de un Paisaje Lingüístico de impacto que fortalece el proceso educativo. Potencializar el uso de imágenes como apoyo al texto escrito dentro del espacio áulico por parte del docente, ofrece mayores posibilidades para que el aprendizaje se dé significativamente.

Con base en lo observado, tanto en la escuela como en el aula existen visiones y signos visibles que ayudan al estudiantado a entender mejor el aprendizaje que está en curso, ya sea en los propios libros de texto, en materiales didácticos o de refuerzo en la tarea educativa. Debe ser responsabilidad del docente y de los propios estudiantes-practicantes ampliar las rutas para que en cada situación didáctica empleen los elementos que propicien la relación de las imágenes con los contenidos de aprendizaje en turno. De no hacerlo, se estará perdiendo una magnífica oportunidad.

Los libros de texto gratuitos son un apoyo invaluable para construir el Paisaje Lingüístico y, a la vez, de potencializar la tarea de enseñanza. El nuevo modelo educativo mexicano ha diversificado en ellos el uso de ilustradores en cada fase y nivel educativo en que se trabajan, por lo cual es una línea que debe ser impulsada en el trabajo cotidiano como en el campo de la investigación educativa.

El Paisaje Lingüístico puede ser aprovechado en el proceso educativo con la expansión en los distintos espacios y rincones que comprenden la institución escolar, como son las áreas recreativas donde conviven el estudiantado, así como los espacios destinados a la salud alimentaria de niñas y niños. Si los textos e imágenes que pululan en los espacios públicos han abierto oportunidades para el aprendizaje, el Paisaje Lingüístico que se está visibilizando en la educación en general es una fuente inagotable y una herramienta pedagógica poderosa para emplearse en el proceso educativo.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Ben-Rafael, E. &.-H. (2006). *Linguistic Landscape A New Approach to Multilingualism*. Durk Goter.
- Castañeda Jiménez, J., L., M. O., & R, J. M. (2002). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

- Cenoz, J. y. (2024). El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos: Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 9-10. doi:<https://doi.org/10.35362/rie9616544>
- Fidèle Sossouvi, L. &. (2020). Paisaje lingüístico en Benín: un recurso didáctico y motivador para el aula de lenguas extranjeras. . *Linguistik online*, 101(1), 157-174. doi:<http://dx.doi.org/10.13092/lo.101.6682>
- Garfias H., D. (Enero-abril de 2019). Obtenido de La educación multigrado en México: www.inee.edu.mx/wp-content/upload
- Hernández Sampieri, R., & Baptista., C. F. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- JGLC. (2024). *Apuntes de supervisión*. Cuautla.
- Landry, R. &. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 23-49. doi:<https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- MetaAI. (2 de febrero de 2024). ¿Quiénes son los precursores del paisaje lingüístico y cuál es la obra de mayor relevancia? Obtenido de <https://www.meta.ai>
- Ortiz Uribe, F. G. (2000). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. Limusa.
- RIE. (2024). El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos. Monografico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 187. doi:<https://rieoei.org/RIE/issue/view/307>
- Rojas Soriano, R. (2000). *El proceso de la investigación científica*. Trillas.
- Segura, M. y.-V. (15 de Septiembre de 2023). Academia.edu. Obtenido de Cuadro comparativo. Método y metodologías de investigación. (3ª ed.): <https://independentresearcher.academia.edu/MarthaSeguraJimenez>
- SEP. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. SEP.
- SEP. (2022). Programa del curso Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias . Licenciatura en Educación Inicial Plan de Estudios 2022. SEP.
- Shohamy, E. &. (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge.
- Tacelosky, K. (2023). Curso Atención educativa a la comunidad transnacional. Atención educativa a la comunidad transnacional (pág. 77). IEBEM-Programa Binacional.

Capítulo 2. Los seminarios temáticos como comunidades de aprendizaje para la producción del conocimiento

Maricela Hernández Montoya
Elaine Turena Pérez Baltazar
Manuel Aguado Castaño
Adolfo Pedraza Martínez

Escuela Normal Superior del Valle de México

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.2](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.2)

Resumen

La finalidad de esta investigación fue analizar el proceso formativo desde los seminarios temáticos coordinados por la Normal Superior con estudiantes en el último año de formación inicial tomando como referente el Modo 2 de producción de conocimiento propuesto por Gibbons et al (1997), mediante un estudio cualitativo basado en 3 categorías, dado que los seminarios temáticos son un dispositivo formativo que favorece la construcción de comunidades de aprendizaje que potencian habilidades de investigación para la construcción de propuestas pedagógicas.

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje, normalistas. producción de conocimiento, seminarios

Introducción

El estudio presenta una experiencia sobre la producción de conocimiento entre los normalistas mediante un dispositivo formativo denominado: seminarios temáticos, los cuales se han promovido como parte del programa académico del último año de formación de los estudiantes del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria y de la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, en la Escuela Normal Superior del Valle de México en la sede Nezahualcóyotl y subsele Tlalnepantla, en el que participan el 100% de sus estudiantes. El objetivo del estudio ha sido recuperar evidencias del proceso formativo para la producción de conocimiento pedagógico desde la mirada de los seminaristas considerado como un espacio dialógico que toma como base promover las comunidades de aprendizaje desde lo que proponen García, Leena y Petreñas (2017); por su parte otro de los sustentos de este estudio son los modos de producción del conocimiento de Gibbons, et al (2002, citado por Jiménez y Ramos, 2009) en su modo 2 que prioriza la producción social del conocimiento y desde la pedagogía crítica que afirma que el conocimiento se construye simbólicamente a través de la interacción social y este está determinado por la cultura dominante y cierto momento histórico social (McLaren, 2005).

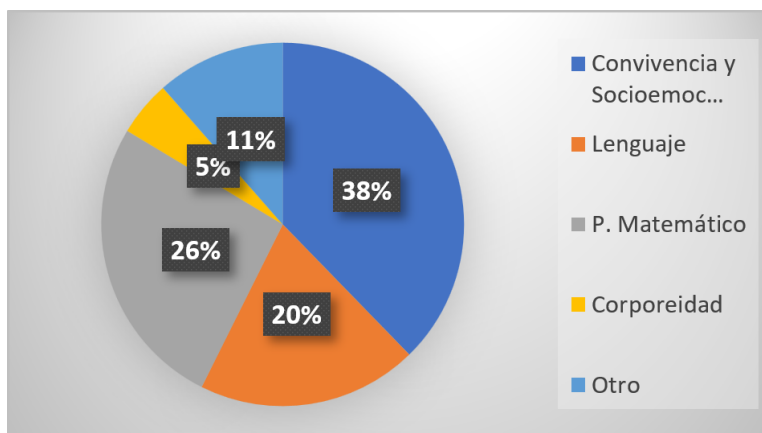
Los seminarios temáticos se constituyeron una vez que desde la metodología de investigación acción mediante un diagnóstico realizado en las escuelas de educación básica en donde los seminaristas realizan prácticas profesionales conforme lo indican los Planes de Estudio de la Educación Normal y en donde señala que deben emplear metodologías pedagógicas desde diferentes campos de conocimiento actualizados (SEP, 2018, p. 8); que para que ello suceda el perfil de egreso de docente investigador que propone requiere promover habilidades investigativas no solamente para el uso de teoría sino además para producir conocimiento a partir de su práctica, pero también a partir del uso y producción de saber. Afirma al respecto Tello, Verástegui y Rosales (2016) “En el proceso pedagógico deben conjugar el proceso cognitivo (saber) y la instrumental (saber hacer) a fin de lograr las competencias académicas científicas. Estos aspectos mencionados se fortalecen gracias a la práctica investigativa constante del docente.”(p.9)

Al utilizar la metodología de la investigación acción los normalistas detectaron un problema de investigación que mediante la Coordinación de Tutoría Metodológica trabajaron la construcción de los objetos de estudio (OE) que emergieron de la lectura de la realidad involucrando a sus protagonistas construyeron un problema pedagógico. Posteriormente, con este mapeo de los tipos de problemáticas encontradas la ENSVM sustentó la generación

de algunas líneas temáticas para proponer la modalidad de seminarios para trabajarlos, integrando a estudiantes de diferentes Licenciaturas en las siguientes líneas: Lenguajes, Pensamiento Matemático, Convivencia, Corporeidad y temas emergentes (Formación Cívica), a continuación, se observa la distribución de estudiantes en estas líneas:

Figura 2.1

Seminarios por línea temática en la ENSVM



Nota: Fue un total de 5 líneas temáticas agrupando a los seminaristas

Se destaca en la figura que el 38% tuvo como objeto de estudio problemas pedagógicos relacionados con la Sana Convivencia y de tipo Socioemocional, después el 26% ubicó en su objeto de estudio al pensamiento matemático, y de cerca con un 20% el desarrollo del lenguaje (L. Oral, L. Escrito y Comprensión Lectora) y solamente un 5% aspectos asociados a la Corporeidad y un 11% se distribuyeron en otros objetos de estudio más específicos enfocados a los contenidos del campo de la Formación Cívica y Ética (Ciudadanía, Derechos Humanos, entre otros).

Y para profundizar sobre el conocimiento de estas líneas temáticas y desarrollar un debate epistémico entre los seminaristas que son guiados por un coordinador, algunos contenidos del programa diseñados son aspectos de carácter conceptual, históricos, estado del conocimiento, argumentación desde la política educativa vigente, fundamentación pedagógico-curricular, campo semántico del OE para llevarlos a la construcción de una propuesta pedagógica de innovación.

Revisión de la Literatura

La exigencia de transformación en el siglo XXI en todos los ámbitos que se presenta en la llamada sociedad de conocimiento implica para los educadores reinventarse y desarrollar propuestas de más largo alcance mediante la construcción de un ecosistema del ser y del saber

también ha de dinamizarse, de aquí entonces en este sentido parte “...del reto de la educación en el contexto de la sociedad actual es el de promover las interacciones necesarias para conseguir a corto plazo más aprendizaje para todas las personas y mejorar la convivencia” (Flecha 2003, citado por García, Leena y Petreñas, 2017, p.3)

Considerando lo anterior, la escuela requiere trastocar estructuras de rigidez que por mucho tiempo estuvieron presentes y gestionar y promover estructuras más flexibles para que la escuela sea un territorio donde haya lugar para todas y todos, en donde se promueva un ambiente de inclusión, interacción y equidad, que permita intercambio y producción de saber, de tal manera que como dicen las autoras citadas, se dinamice el diálogo e interacción entre los estudiantes mediante aulas que permitan la interacción, la reflexión colectiva y la producción de un conocimiento social.

Para ello el Modelo de Comunidades de Aprendizaje dentro de la escuela se convierte en una posibilidad viable que en el ámbito organizativo no implica más recursos sino todo lo contrario optimizarlos. Y en el ámbito de la construcción del saber para construir comunidades de indagación tenemos que:

... una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, ...en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (Alsina, 2011, p. 101)

Lo cual se complementa con una perspectiva más sociológica con la postura de Aguilar quien además agrega que estas pueden potenciarse hacia procesos de inclusión social señalando que las Comunidades de Aprendizaje mediante:

...las relaciones son horizontales, todos participan desde el diálogo igualitario, todas las personas tienen capacidad para opinar y el clima es de respeto a las diferencias constituyéndose éstas como clave del enriquecimiento. En este contexto se construyen identidades capaces de participar en la sociedad de forma activa y comprometida. Es en el espacio, en el uso que se hace de éste, pero sobre todo en la dialéctica que se da entre las personas, lo que permite a las personas definirse y proyectar sus acciones hacia el bien de la comunidad. (Aguilar et al, 2010, citado por García, Leena y Petreñas, 2017)

Como puede apreciarse esta nueva forma relacional rompe con el academicismo rígido y su estructura tradicional, ya que mediante la horizontalidad de relaciones interpersonales y comunicativas los alcances pueden ser mayores.

Desde luego estos cambios son paulatinos, y han de generarse algunas condiciones para estas nuevas formas de organización académica se desarrollen por lo que en el campo educativo un primer paso pueden ser los seminarios que considera para este análisis su ori-

gen etimológico en el que se establece que éste término proviene del latín *seminarium* "vivero de plantas, parcela de semillas,"...de *seminarius* "de semilla," de *semen* (genitivo *seminis*) "semilla" (de la raíz, de sembrar) de acuerdo a lo que señala la página consultada Etymoline (2024); y es en este sentido que se recupera esta forma de organización entre la academia y los estudiantes de educación superior como una alternativa para reunirles en un ambiente colaborativo en el que cada semilla que en sentido figurado son todos sus integrantes tanto estudiantes como docentes para que genere una condición de autoformación con base a las necesidades del contexto y del programa de profesionalización en el que participan; pero también en donde se generen situaciones para un aprendizaje colectivo y social, de aquí que con la propuesta de los Modos de Producción del Conocimiento que propone Michael Gibbons et al (1997) analizan a profundidad algunas formas que distinguen sus procedimientos y a partir de algunos indicadores que son por ejemplo: quienes generan el conocimiento, cómo se genera, cómo se organiza, cuál es la organización disciplinar, de qué manera se difunde, los productos que relaciones tienen con su entorno, entre otros; tipifica al momento tres modos de producirlo: Modo 1, 2 y 3, en los que con el trabajo de Jiménez y Ramos (2009) hace un ejercicio comparativo entre solamente el Modo 1 y Modo 2 señalando que el primero se genera en un contexto universitario partiendo desde la academia con sus investigadores designados quienes deciden que áreas del conocimiento investigar realizando métodos lineales priorizando el método científico como único camino y bajo un enfoque disciplinario, generando estructuras organizativas para su construcción verticales y rígidas, para difundir sus productos en ambientes y medios tradicionales como son los Congresos, Tesis, etc.

No obstante se genera un nuevo contexto en la sociedad de conocimiento y de información que exige a las instituciones de educación superior nuevos roles porque las formas de producir este conocimiento se demanda se generen desde diferentes formas y desde diferentes modos, de aquí entonces las universidades y normales han de reconocer que "la comunidad académica pueda seleccionar los actores con quienes construir nexos colaborativos, que goce de la libertad para fijar las pautas de cooperación, que acuerde sobre las formas de distribución de los resultados y que las articulaciones se guíen por la reciprocidad igualitaria" (Aronson, 2010, Citado por Zion, 2015), y bajo estas características surge el Modo 2 que proponen los autores colaboradores de Gibbons desde donde los integrantes de las diferentes áreas de conocimiento en un ambiente de colaboración, autogestión, sentido de colectividad y de corresponsabilidad se reúnen en Comunidades de Aprendizaje bajo las características señaladas en líneas anteriores y logren desplegar nuevas formas de hacer saber pedagógico.

Entre algunas características de este modo de producción señalan que las metas fijadas son colectivas ya no solamente por un investigador, asimismo los análisis son multi y transdisciplinarios. El Modo 2 se define también por el hecho de que en él se prima la aplicabilidad y la utilidad social (Jiménez y Ramos, 2009, p. 723)

Metodología

Señalamos que para este estudio tiene como supuesto que los seminarios temáticos que se desarrollan en la Escuela Normal Superior del Valle de México favorecen la constitución de comunidades de aprendizaje para dinamizar la producción de conocimiento de los estudiantes normalistas mediante el trabajo en colegiado y el intercambio dialógico; por lo que en el estudio cualitativo que se presenta se invitaron a participar todos los estudiantes que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar, la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana para que de los 155 estudiantes participaran 114 de ellos y los 7 académicos como coordinadores de estos seminarios en las dos sedes de esta Escuela Normal Superior, lo que permitió contar con un panorama muy amplio acerca de las experiencias y aprendizajes que se han logrado en este programa de seminarios.

Por otra parte la muestra fue por conveniencia ya que de acuerdo con Mendieta (2015) se caracteriza porque facilita al investigadores seleccionar a sus participantes involucrados en el fenómeno y han formado parte del proceso; para este caso se generaron 3 categorías de análisis que fueron las experiencias de los seminarios como comunidades de aprendizaje para la producción del conocimiento, la segunda fue los dispositivos formativos para fortalecer habilidades de producción de conocimiento y la tercera relacionada con el seguimiento al programa de seminarios en aspectos organizativos y académicos, la cuales fueron la base para el diseño de dos tipos de instrumentos, el primero fue un cuestionario con preguntas cerradas y entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, considerando las 3 categorías de análisis, que recuperaran datos sobre éstas.

Y para el proceso de triangulación se presentó de dos tipos la triangulación de datos recuperando datos cuantitativos con el formulario en línea, pero también se obtuvieron datos cualitativos con la entrevista estructurada con preguntas abiertas. Por otra parte, para su validez también se recabaron datos de los Coordinadores de los Seminarios quienes son académicos de la institución confrontando las opiniones de los estudiantes permitiendo validar e integrar datos para un análisis a profundidad sobre los procesos de producción de conocimiento, desde las experiencias de la formación de los estudiantes normalistas y para la generación de nuevo conocimiento pedagógico.

Resultados

Derivado de la aplicación de dos instrumentos para la obtención de datos cualitativos y cuantitativos que se agruparon conforme a las tres categorías de análisis señaladas: las experiencias de los seminarios como comunidades de aprendizaje para la producción del conocimiento, la segunda fue los dispositivos formativos para fortalecer habilidades de producción de conocimiento y la tercera relacionada con el seguimiento al programa de seminarios, se obtuvo que en la primera de estas los seminaristas que en su totalidad fueron 121 participantes divididos en 114 estudiantes de las tres licenciaturas y 7 docentes facilitadores en su participación en este programa de seminarios que en promedio han sido 7 sesiones de 10 en la sede Nezahualcóyotl y en la sede Tlalnepantla entran a la sesión 4, su experiencia como comunidad de aprendizaje que refiere a la primera categoría de análisis expresan que el 82 % considera que los seminaristas son sujetos activos en el proceso de trabajo, de ahí que el 48.8 considera un nivel de satisfacción muy alto, con ello, los seminarios como comunidades de aprendizaje para la producción del conocimiento tienen como característica principal la relación que construyen los seminaristas con los estudiantes, así como el material que se comparte en estos espacios que ayudan a profundizar la línea de investigación en su documento recepcional, esto contribuye a formar un sentido de apoyo en el proceso formativo en un 52 %.

Sin embargo, un 81 % considera que el seminario se convierte en un proceso paulatino que inicia con el interés por asistir a estos espacios, provocando interrogantes sobre la acción docente que permiten detectar aspectos para la mejora profesional.

Así, un 83.5% considera que el coordinador de seminario motiva al momento de presentar contenidos teóricos como un elemento importante para analizar la realidad educativa, facilitando su comprensión e interpretación en el trabajo académico.

En este sentido es importante reconocer que el 52.5% han participado de 1 a 3 sesiones y un 17.4% han participado en más de 6 sesiones, lo que indica que, para la construcción de comunidades de aprendizaje para la producción de conocimiento, es necesaria la participación activa de los actores en cada una de las sesiones del seminario en que intervienen.

Respecto a la segunda categoría de análisis relacionada con los dispositivos formativos (estrategias de mediación pedagógica) enfocados a la producción de conocimiento pedagógico que se han generado en los seminarios opinan que el 75 % toman iniciativa para proponer temas de debate y materiales de apoyo para su análisis que enriquecen el seminario, lo que permite construir estrategias de mediación pedagógica con ello, de 114 seminaristas y 6 coordinadores de seminario, son 108 quienes consideran que el seminario permite educarse a sí mismo en un marco de respeto donde la cooperación es una fortaleza para cada uno

de sus integrantes, así, el 93.4% de los encuestados consideran que el seminario fomenta la participación activa para poder verbalizar y razonar las opiniones propias, poniendo de manifiesto creencias, percepciones y representaciones sociales de los seminaristas.

Con ello, el 90.1 % piensan que mediante la interacción con los demás, cada uno va logrando tomar conciencia activa docente, contrastando lo que cada uno piensa a partir de la investigación realizada con los saberes generados mediante la revisión de los materiales analizados dentro del seminario.

Y respecto a la tercera categoría, en la que se expresan las formas de coordinación y organización de estos seminarios, el 84.3% de los tutorados, considera que el seguimiento al trabajo académico entre docentes y estudiantes es un elemento fundamental para la construcción de los productos de cada integrante, debido a la retroalimentación que realizan los coordinadores, lo que les permite construir un marco teórico sólido para su investigación, por ello el seminario se convierte en una fortaleza; además como el 69 % de los seminaristas conocen el programa académico institucional de los seminarios debido a que el 71.9% de estudiantes menciona que el coordinador les da conocer su cronograma en tiempo y forma, esta situación va permitiendo dirigir y organizar de mejor manera el trabajo, y sobre todo darle un carácter autogestivo, característica relevante de un seminario.

Con ello, los dispositivos formativos para fortalecer habilidades de producción de conocimiento en los seminarios devela tanto los valores como los intereses culturales, personales, políticos y sociales que develan posturas académicas que se ponen a discusión dentro de estos espacios, esto lo considera un 77.7 % de los seminaristas, sin embargo, de ellos 83.5 % de los encuestados afirman que los seminaristas desarrollan una crítica ideológica basado en su proceso de mediación epistémica y experiencia práctica docente, lo que lleva a considerar que se requiere generar espacios de discusión y construcción para enriquecer intereses comunes, profundizando en la indagación del dominio teórico entre tutorados y los coordinadores.

En este sentido, es pertinente mencionar que para el 88.4% de los seminaristas dentro del seminario han permitido fortalecer las competencias y saberes nuevos a través de la construcción entre los participantes, concretando en el seminario la reflexión sobre los objetos de estudio y las relaciones entre el pensamiento y la acción como un elemento fundamental dentro del trabajo académico.

Finalmente, estos resultados permiten considerar que los seminarios se convierten en espacios de debate, intercambio y construyendo ideas que complementan la formación, así lo señalan el 84.3% de los seminaristas, ello contrasta con el 90.9% de quienes consideran

que el seminarista desempeña un papel fundamental como promotor, mediador y asesor en el proceso de intercambio y producción de conocimiento, creando un clima de confianza y de libre expresión, así como las condiciones para formar sujetos críticos mediante el diálogo, lo cual permite problematizar y profundizar en las líneas del seminario.

Discusión

Los datos obtenidos en contraste con los elementos teóricos a los que se hace referencia en esta investigación la consolidación de comunidades de aprendizaje difícilmente se logran a partir de un contexto universitario academicista por tradición desde hace muchos años, el sentido en el que se han propuesto y desarrollado en la ENSVM con dificultades que se han atendido mediante una estrategia de una gestión instituyente, por lo que aunque se tiene una Coordinación Metodológica para el programa, se generan los espacios de diálogo y relaciones horizontales para direccionar el proyecto entre esa Coordinación y el equipo docente que interviene como facilitador en estos seminarios, lo cual lo van implementando dentro del trabajo que desarrollan con los estudiantes normalistas (seminaristas).

Por otra parte para la distribución de los seminaristas por líneas temáticas puede ser un punto de discusión respecto al modelo del Modo 2 que propone Gibbons, ya que su transición no ha sido lograda del todo, pues las líneas son disciplinarias, sin embargo dentro de los seminarios se va descubriendo que no es lo más conveniente para el análisis epistémico de los objetos de estudio y mucho menos para generar propuestas de innovación en el aula pues la multi y transdisciplinariedad, el diálogo, debate, intercambio y colaboración son partes sustantivas para lograr un impacto de mayor alcance en los procesos educativos de innovación.

Y desde luego se reconoce que esta fase exploratoria del estudio en la que se han logrado parcialmente los productos para profundizar sobre la calidad, cantidad y pertinencia social aún queda pendiente por revisar para dar cuenta de ello. Que al respecto quedaría pendiente la revisión a profundidad aspectos sobre innovación pedagógica de proyectos generados así como la transformación de la práctica en los normalistas,

Conclusiones

Partiendo del supuesto que estableció esta investigación, derivado del análisis de datos analizados enriquecidos con los referentes empleados, entre algunas de las conclusiones a las que llega este análisis, con relación a las condiciones que han generado los Seminarios Temáticos implementados en Programa Académico para alumnos de séptimo y octavo semestre de nivel Licenciatura de la ENSVM (SEIEM, 2024) para generar el desarrollo de comunidades

de aprendizaje entre los seminaristas (docentes y estudiantes normalistas) a través de un ambiente dialógico de respeto y de colaboración para reconocer las diferencias y coincidencia en aspectos de desarrollo profesional para la docencia han logrado fortalecer su identidad personal y como profesionales de la educación pues desde su ser y hacer afirman que van logrando la toma de conciencia en lo que respecta a su actividad docente siendo crucial el ejercicio de la participación activa en el intercambio de opiniones en las que se pone al descubierto sus creencias, percepciones y representaciones sociales de cada uno de los integrantes de estos, desde luego surge como parte de las necesidades de mejora aspectos de tipo organizativo que se derivan del número limitado de docentes facilitadores que tienen escasa experiencia en la investigación educativa y en la producción de conocimiento, lo cual es un elemento multifactorial, pero que sin embargo para atender dicha necesidad, la ENSVM recientemente ha conformado su primer Comité de Investigación en la que empezarán participando 12 docentes investigadores que se encuentran en formación.

Asimismo otro aspecto endógeno tiene que ver con la situación laboral de la mayoría de los docentes ya que menos de un 30% tienen tiempo completo para atender este tipo de tareas, finalmente respecto a los productos relacionados con la producción del conocimiento los seminarios han sido un dispositivo de formación favorables para atender la finalidad para lo que fueron creados ya que además de generar los productos programados en el proyecto han logrado el dominio de la cultura pedagógica de los estudiantes que les han permitido fortalecer una epistemología territorial como lo proponen las propuestas educativas dentro de la Nueva Escuela Mexicana.

Referencias

- Alsina, A. (2007) El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de las matemáticas. *Revista Educación Matemática*, Vol. 19, núm. 1. Abril pp 99-126 <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v19n1/1665-5826-ed-19-01-99.pdf>
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2017) Comunidades de Aprendizaje. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113030/1/620574.pdf>
- Guibbons, M, e al (1997) Nueva producción de conocimiento . Ediciones Pomares. <https://archive.org/details/LaNuevaProduccionDelConocimiento>
- Etymoline (2024) Concepto de Seminario. <https://www.etymonline.com/es/word/seminar>
- Jiménez, M. y Ramos, I. (2009) ¿Más allá de la ciencia académica? Modo 2, ciencia posacadémica y ciencia posnormal. En *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Julio-Agosto. https://www.researchgate.net/publication/26627201_Mas_alla_de_la_ciencia_academica_mod0_2_ciencia_posnormal_y_ciencia_posacademica

- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación: Editorial Siglo XXI.
- Mendieta, G. (2015) Informantes y muestreo en investigación cualitativa Investigaciones Andina, vol. 17, núm. 30, abril-septiembre, 2015, pp. 1148-1150 Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462015000101148
- Tello, F., Verástegui, E.D. y Rosales, Y. del Carmen (2018) El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica. Ediciones Folter Tello Yance.
- <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/1192/libro%20IAP%20de%20junio%20de%202016-LISTOcc.pdf?sequence=1>
- SEIEM (2024) Programa Académico para estudiantes de séptimo-octavo semestre de nivel licenciatura de la Escuela Normal Superior del Valle de México. Documento no editado. Archivo institucional. (Coord) Dra. Elaine Turena Pérez B. SEIEM
- SEP (2018) Programa indicativo del curso Aprendizaje en el Servicio, Plan de Estudios 2018, DGEsum. SEP <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/ztHhSbspoy-LePree703.pdf>
- Zion, M.V. (2015) Discursos sobre los modos de producción de conocimientos y nuevas demandas. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/486.pdf>

Capítulo 3. El Seguimiento de Egresados como acción de mejora de las Escuelas Normales caso de Ensenada, Baja California

Mariana Michelle Almazán Abundis
Karla Paola Flores Lagos
Susana Martínez Martínez

Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.3](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.3)

Resumen

Para mejorar la enseñanza y aprendizaje de futuros docentes, se deben considerar sus perspectivas como egresados normalistas. Por ello, el Seguimiento de Egresados, es una parte esencial de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”, en la cual se realizó la presente investigación. En ella, se aplicó un cuestionario en línea a egresados de las cohortes 2018-2022 y 2019-2023, con el fin de describir su desempeño en los procesos de inserción y trayectoria laboral y brindar recomendaciones para la Normal, bajo una metodología de carácter exploratorio-descriptivo, tratando los datos con técnicas estadísticas y de análisis de contenido.

Palabras clave

Egresados normalistas, futuros docentes, procesos de inserción, seguimiento de egresados, trayectoria laboral

Introducción

La calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior para Profesionales de la Educación (IESPE), ha estado ligada a acciones de mejora donde se realice una constante revisión de procesos y gestión curricular. Derivado de esto, en la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), como formadora de docentes de educación preescolar y primaria, es de suma importancia conocer la perspectiva de los egresados respecto a su formación y cómo ésta impacta en el proceso de ingreso al campo laboral y, por ende, en las aulas de educación básica de Baja California, México.

Por este motivo, se realizó la encuesta de seguimiento, a dos generaciones de egresados, con el fin de propiciar en la BENEPJPL un mejoramiento sostenido. Ya que, como mencionan Denegri y Amórtigo (2023), al aplicar un proceso de planificación, actuación, verificación y actuación, se puede lograr la mejora continua de los programas educativos que se ofertan, así como de las prácticas docentes y de gestión que se perciben en la institución.

Como antecedente, hacia finales de la década de 1990 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aprobó el esquema básico para los estudios de egresados (1998). En él se establece que "las IES deberán considerar la realización permanente de estudios de seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y de evaluación institucional" (Reynaga, 2003, como se citó en Briseño, Mejía, Cardoso y García, 2014, p. 147).

Contrario a esto, desde 1970, en México ya había universidades que lo llevaban a cabo. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad de Azcapotzalco, el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza, en el Distrito Federal, y las universidades Veracruzana y Autónoma de Nuevo León fueron pioneras en este tipo de trabajos, “los cuales han enfatizado dos aspectos: obtener datos sobre la inserción de los egresados en el mercado de trabajo e indagar su opinión sobre la formación recibida” (Reynaga, 2003, como se citó en Briseño, Mejía, Cardoso y García, 2014, p. 147). Lo anterior, con el fin de que los resultados obtenidos proporcionen datos que puedan ser analizados para evaluar la pertinencia y la calidad de los programas educativos y las Instituciones de Educación Superior (IES).

Aunado a lo anterior, a partir del segundo semestre del 2023, la BENEPJPL atiende lo dispuesto en el Programa Estatal de Estudios de Seguimiento a Egresados en las Instituciones de Educación Superior para Profesionales de la Educación (IESPE) del Estado de Baja California, cuyo propósito es incorporar mejoras en los procesos de efectividad institucional, a través de la recopilación y análisis de información acerca del desempeño profesional y personal de las y los egresados (Roa y Alcalá, 2023).

Por un lado, al realizar el seguimiento con los propios egresados se conocen los aspectos personales y los de su carrera profesional que le han sido útiles tanto para obtener empleo como en el desempeño de su profesión. E incluso puede ampliarse la cobertura del estudio y considerar la perspectiva del empleador, lo cual permitiría analizar si las competencias desarrolladas en los egresados se ajustan a las demandas del mercado laboral.

Para los fines de esta investigación, el objetivo general fue: Argumentar las necesidades de mejora en los procesos de formación implementados en la BENEPJPL, a partir de la opinión de los egresados de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023. El cual se desglosa en cuatro objetivos específicos: 1) Describir el perfil de los egresados, 2) Conocer la percepción de los egresados respecto a su formación inicial, 3) Establecer la relación entre la trayectoria académica y la incorporación al campo laboral, de los egresados y 4) Realizar propuestas de mejora a la BENEPJPL a partir de la opinión de los egresados.

Revisión de la Literatura

Un seguimiento oportuno a los egresados permite no solamente hacer adecuaciones curriculares en atención a la flexibilidad curricular de los planes y programas de estudio para la formación de profesores de Educación Básica, sino también, atender las necesidades educativas y de empleo de las y los egresados.

Para dar sustento al presente estudio se hace mención de aquellos conceptos revisados que muestran las aproximaciones que se han tenido sobre el tema y que fueron abordados en el mismo. Como punto de partida, la Trayectoria Académica, se define como “la trayectoria o recorrido el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución” (Kaplan y Fainsod, 2001, como se citó en Guvera y Belelli, 2013, p. 47). Es decir, el recorrido curricular que el egresado (a) realiza tomando en cuenta el tiempo de duración de la carrera elegida, la regularidad en los estudios, el egreso y la formación continua en caso de que se haya llevado a cabo. La importancia de tomar en cuenta estos datos permite detectar retrasos, motivos y posibles razones por las que un estudiante no termina en el tiempo que lo marca el plan de estudios de la carrera, o bien conocer los logros que han tenido al culminar en tiempo y si es el caso informar acerca de la formación continua que han tenido, cursando algún posgrado, diplomado, taller, seminario, etc. Es importante destacar que la formación continua comprende distintas dimensiones, la educativa se relaciona con la actualización docente, adaptándose a los cambios curriculares y al contexto educativo. La dimensión pedagógica se asocia a la aplicación práctica de los conocimientos que se adquieren en el ejercicio docente. En cuanto

a la dimensión humana, se destaca el impacto de los proyectos de formación continua en el desarrollo personal y profesional de los docentes y finalmente, la dimensión investigativa se enfoca a la innovación educativa, apoyada en las habilidades cognitivas desarrolladas durante los procesos de formación continua (Aguirre, Gamarra, Lira y Carcausto, 2021).

Otro punto relevante para este estudio fueron los datos recabados acerca de la incorporación al campo laboral, orientados a su ingreso a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), antes llamado Servicio Profesional Docente, quienes rigen el proceso de admisión al servicio público educativo en el estado de Baja California, datos que se ubican en la dimensión denominada Incorporación y ubicación en el campo laboral.

El ingreso a la carrera docente en México llegó en el año 2008, tras la firma de un acuerdo con la (OCDE) mediante el cual el país se comprometía a implementar políticas internacionales orientadas a la evaluación del desempeño docente. Ese mismo año, el gobierno federal y el SNTE firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, lo que permitió la llegada al concurso de ingreso al servicio docente, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y eliminar prácticas discrecionales en la asignación de plazas de Educación Básica (Montaño y Lozano, 2022, párr. 7).

Desde su creación, la USICAMM ha sido un pilar clave para quienes buscan iniciar su carrera docente tras su formación en las Escuelas Normales. Este organismo, diseñado para asegurar un proceso justo y accesible, permite que el ingreso a la docencia sea más transparente e inclusivo, ofreciendo igualdad de oportunidades para aspirar a una plaza. El proceso de selección evalúa factores como la formación pedagógica, el promedio de carrera, la participación en cursos adicionales y la experiencia previa en el aula, además de valorar conocimientos y habilidades (Gallardo, 2022, como se citó en Díaz, Priego, González, Pérez, y Loranca, 2024). El objetivo principal de este enfoque es elevar la calidad de la formación, para así, lograr mejores resultados educativos en todo el país. La transición hacia un modelo de selección evaluativo ha sido paulatina y ha enfrentado diversas controversias, evidenciando las tensiones entre la tradición de formación en Escuelas Normales y las demandas de un sistema educativo moderno y competitivo.

Aunado a los aspectos antes mencionados, para el ingreso al servicio, existen otros que también son considerados, por ejemplo la incorporación de exámenes de oposición, evaluación de competencias pedagógicas y disciplinares, experiencia docente y otros que se denominan elementos multifactoriales; promedio general de la carrera, cursos extracurriculares con reconocimiento o validez oficial, programas de movilidad académica, experiencia

docente, cursos de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana, dominio de una segunda lengua, entre otros.

De modo que, la preparación de un docente no termina cuando culminan la carrera, entre las prioridades de todas las IES, ya sean públicas o privadas, debe destacar la formación continua, la actualización del docente como un proceso continuo y relevante para afrontar los desafíos que enfrentarán los egresados. Es fundamental conocer las opiniones de los egresados acerca de la satisfacción con respecto a su formación inicial. Manrique-Bandala (2021), establece que los problemas de la mayoría de los sistemas educativos, incluido el mexicano, derivan de que reducen este tipo de formación generalmente a cursos o talleres con temáticas generales y cosificando a los nuevos docentes, donde, en lugar de asumirlos como sujetos, los concibe como replicadores de información.

De manera que, esta práctica de adquirir nuevos conocimientos es esencial para la calidad de la educación, misma que a su vez determina, en gran medida, la empleabilidad, la movilidad y la colaboración de las próximas generaciones, siendo factores cruciales para el avance socioeconómico de los países en desarrollo.

Como se mencionó anteriormente la importancia de conocer lo que opinan los egresados acerca de su formación es sumamente importante, conocer la percepción respecto a la organización académica e institucional, así como, la valoración que le dan a la misma, permite establecer los indicadores con respecto a la calidad y eficiencia de la institución

Metodología

Al conocer las recomendaciones o sugerencias de los egresados se obtiene información valiosa para mejorar el perfil de las futuras generaciones de la BENEPJPL y favorecer un proceso de mejora continua en la institución. Bajo esta hipótesis, se consideró como participantes de esta investigación, a las y los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Primaria de las cohortes 2018-2022 y 2019-2023 de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”, ubicada en la ciudad de Ensenada, Baja California, México. Teniendo una muestra de 38 estudiantes.

El presente estudio se basó bajo el modelo de investigación mixta, ofrece un panorama más amplio que fortalece la validez de la interpretación de los resultados. Tal como lo menciona Creswell (2008), argumentando que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio.

A su vez, contó con un diseño no experimental, de tipo transaccional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 149), la investigación no experimental, consiste en estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

La investigación fue de carácter exploratoria-descriptiva, ya que, sirve para familiarizar al investigador con un objeto que hasta el momento le era totalmente desconocido, además sirve como base para la posterior realización de una investigación descriptiva, que según, Hernández, Fernández, y Baptista (2006) consiste en presentar la información tal cual es, indicando cuál es la situación en el momento de la investigación analizando, interpretando, imprimiendo, y evaluando lo que se desea.

El procedimiento para la recolección de datos consistió en un cuestionario de preguntas cerradas diseñado y aplicado en Google Forms, el cual fue validado por expertos dentro del Curso-Taller titulado Estudios de Seguimiento de Egresados: Instrumentación, recopilación y tratamiento estadístico de la información en las IESPE, llevado a cabo en fechas durante el semestre 2024-2.

Las dimensiones y variables consideradas para el estudio fueron las siguientes: Perfil de los egresados, Trayectoria Académica, Incorporación y ubicación en el campo laboral, Estudio de satisfacción con respecto a la pertinencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje en la formación recibida. Además, se agregaron preguntas abiertas sobre cómo mejorar el perfil de formación profesional y la percepción de los egresados respecto a la organización académica y desempeño institucional.

La encuesta semi-estructurada se aplicó en línea, permitiendo a los participantes responder de forma asincrónica y facilitando la recopilación de los datos para su análisis posterior.

El análisis se realizó en dos etapas, la primera, dando tratamiento estadístico haciendo uso del Programa estadístico IBM SPSS Statistics, “un software que facilita el análisis de datos mediante una interfaz intuitiva, ideal para usuarios de todos los niveles de experiencia” (IBM Corporation, sf), con el fin de obtener medidas de tendencia central y comparaciones entre respuestas. En la segunda etapa, se realizó un análisis de contenido el cual según Tinto (2013) es “un tipo de medición de carácter científico aplicado a un mensaje, en el marco de propósitos del ámbito de las ciencias sociales” (p. 141), en el cual se pueden realizar inferencias y redes semánticas de los mensajes de uno o varios emisores, lo cual, para este estudio se consideró relevante pues permitía reconocer las palabras clave que las y los egresados escribieron en sus recomendaciones realizando una triangulación de datos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de investigación, con un marco interpretativo etnográfico, donde Encinas menciona que “el análisis no se realiza en una etapa posterior a la recogida de datos, sino durante todo el estudio, simultáneamente (...) Además, el análisis de los datos requiere de la clasificación y categorización que son, obviamente, procesos posteriores a la obtención de los datos” (Encinas, 1994, p. 51). La organización se realizó en cinco categorías, iniciando con el perfil o caracterización de los egresados, su trayectoria académica, incorporación al campo laboral, satisfacción sobre la pertinencia de los estudios recibidos, mejora del perfil profesional y percepción de los egresados respecto a la organización académica e institucional y valoración de la institución y la carrera cursada.

Perfil de los egresados

Se obtuvo la participación de 38 estudiantes pertenecientes a las generaciones 2018-2022 y 2019-2023, el 86.8% de género femenino y el 13.2% de género masculino. Para contextualizar, se preguntó sobre su estado civil obteniendo que, el 84.2% se encuentra soltera/o, el 2.6% casada/o y el 13.2% en unión libre. La edad promedio de los participantes es de 24 años

Trayectoria académica

El 13.2% de las y los participantes egresaron en el año 2022 y 86.8% egresó en el año 2023. Ambas generaciones cursaron el Plan de Estudios 2018 para estudiantes normalistas, el 28.9% egresó de la Licenciatura en Educación Preescolar y el 71.1% de la Licenciatura en Educación Primaria. De todas las y los egresados y el 100% están titulados por medio de distintas modalidades. Hasta el momento, sólo un 18.4% de los egresados ha realizado estudios de capacitación o actualización, como cursos, talleres, diplomados y seminarios, el 5.3% ha ingresado a maestría y el mismo porcentaje ha realizado alguna carrera técnica, el 2.6% ha culminado otra licenciatura. Pero la mayoría, que representa el 60.5% de participantes, no ha cursado ningún estudio después de su egreso. Acerca de los principales motivos por los que no han realizado otros estudios se observa que el 32.4% de las y los encuestados desea esperar más tiempo, el 21.6% no ha estudiado por falta de tiempo, al 13.5% se lo impide la ubicación lejana de las instituciones educativas, el 8.1% no ha estudiado por falta de recursos económicos, el 5.4% expresó que no pudo estudiar por falta de su título, ya que, no se les entregó rápidamente. Otro 5.4% alude que aún no encuentra una oferta educativa de su agrado, el 2.7% se dedicará a proyectos no relacionados con el ámbito educativo y 2.7% tiene falta de interés por estudiar.

Incorporación y ubicación en el campo laboral

El proceso de admisión al Sistema Educativo en Baja California, entre otras acciones normativas, incluye la presentación voluntaria de un examen. Por ello, se cuestionó a las y los 38 egresados que respondieron si habían presentado examen de ingreso, a lo que sólo el 5.3% no presentó examen y el 94.7% respondió que sí lo presentó. De ellos, el 78.9% sólo presentó examen una vez y el resto (21.1%) lo presentó dos veces. Sobre la preparación para el examen de admisión que presentaron las y los egresados las más mencionadas fueron las siguientes; Estudio individual 81.58%, Círculo de estudio 39.47%, Curso Integral de Habilidades Docentes (DESPE), entre los más mencionados.

Para determinar si se cumple con el perfil, criterios e indicadores para ingresar al servicio docente, se organiza a los aspirantes en dos grandes grupos, idóneo que se refiere a quienes aprobaron y estarán en la lista ordenada de resultados como posibles admitidos y no idóneo con la particularidad de que deben fortalecer algún área de las evaluadas. De los egresados encuestados, el 97.37% obtuvo resultado idóneo y el 2.63% no idóneo.

Aunado a esto, en el ingreso al servicio también se consideran otros aspectos que son denominados como elementos multifactoriales sobre los cuales también se investigó el cumplimiento de las y los egresados. De los cuales, más del 90% cumplió con promedio general de la carrera, experiencia docente y curso de habilidades sobre la Nueva Escuela Mexicana. Por el contrario, sólo el 50% pudo cumplir con los cursos extracurriculares con reconocimiento o validez oficial y sólo el 13.16% cumplió con el dominio de una segunda lengua.

Satisfacción sobre pertinencia y disponibilidad de medios y recursos para el aprendizaje en la formación recibida

Con respecto a su formación continua, respecto a las expectativas de desarrollo y superación profesional y actualización, realizando las siguientes actividades en los próximos 5 años; sobre tomar cursos y talleres relacionado con la educación, el 76.32%, es decir, la mayoría considera que es muy probable que lo lleven a cabo, solo un 15.79% lo ve poco probable y un 7.89% definitivamente nada probable realizarlo. En cuanto a estudiar un posgrado el 63.2% lo ve como una posibilidad, dejando al resto como algo poco probable (26.3%) y nada probable (10.5%). Acerca de participar en algún proceso de promoción, sin duda, la mayoría está interesada, ya que, el 81.6% de los encuestados lo ven como una probabilidad a mediano plazo a diferencia del interés por escribir artículos educativos para su publicación, donde sólo el 23.7% lo considera como algo muy probable, mientras que el resto señala como algo poco probable (36.8%) o nada probable (39.5%). Se puede notar en la mayoría de los encuestados que hay interés en actualizarse en su formación respecto a seguir estudiando, sin embargo, no

se percibe mucho interés en la redacción de artículos para su publicación, lo que sería algo contradictorio, pues la mayoría mostró el interés en estudiar un posgrado.

Mejora del perfil profesional y percepción de los egresados respecto a la organización académica e institucional

Para esta dimensión se consideró una pregunta abierta, para que los participantes pudieran redactar lo que pensaban, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Consideran que es necesario incluir más talleres sobre material didáctico y que estos se ofrezcan durante toda la carrera, no sólo en alguno de los semestres.
- Métodos de enseñanza en matemáticas para niños, no para universitarios, es decir, aprender a enseñar a niños y en ámbito socioemocional creen que aún hay que profundizar, ya sea, con cursos o talleres sobre cómo manejar emociones de los alumnos con ira en el aula o situaciones que se presenten con padres de familia.
- Por otro lado, consideran que es necesario practicar más en las aulas de educación básica y piensan que es importante contar con un curso obligatorio acerca de la educación inclusiva, para conocer más estrategias innovadoras que atiendan a las necesidades de más alumnos.

Valoración de la institución y la carrera cursada

El instrumento utilizado para este estudio convoca a los egresados a dar su opinión acerca de lo que están haciendo actualmente, en cuanto a lo laboral, así como, otorgar información sobre su inserción en el mismo y lo que conlleva el proceso, sin embargo, no se redacta una pregunta para medir la valoración de la institución o de la carrera cursada, no obstante a ello, el instrumento contaba con un ítem donde se les pedía que indicaran en qué medida la BENEPJPL les proporcionó información respecto a cómo incorporarse en el mercado laboral, en el que se obtuvo que se obtuvo como resultado que el 44.74% considera que la institución les fue de gran apoyo en el proceso.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que parte de la mayoría de los egresados consideran que la institución los apoyó en el proceso, lo cual se puede apreciar como algo positivo para la institución, aunque es necesario tomar en cuenta lo significativo que es la valoración que los egresados le dan a la institución para futuros estudios.

Discusión

Los resultados obtenidos sobre el perfil de los egresados reflejan una marcada predominancia femenina (86,8%), lo que coincide con tendencias nacionales e internacionales en carreras relacionadas con la educación.

De acuerdo con Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub y Rodríguez (2008), “los datos obtenidos del seguimiento de egresados y sus empleadores se convierten en una herramienta indiscutible en el proceso de replanteamiento del currículo” (p.20). Estos resultados permitieron a la BENEPJPL mantener contacto con los egresados y continuar el análisis de su trayectoria, desde su ingreso hasta su inserción laboral. Además durante el proceso, se logró contactar a más egresados interesados en colaborar con la institución.

Lo anterior contribuiría a fortalecer el Departamento de Seguimiento de Egresados, al atender la premisa de “considerar la percepción de los egresados respecto a su alma matter, su identificación y la relación que guarda ésta con el egresado” (Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub y Rodríguez, 2008, p. 22). Ya que, de acuerdo con los autores, esa percepción permitió conocer la identificación que aún tiene el egresado con la BENEPJPL y fomenta que su participación en futuros estudios aumente y se realice con honestidad.

Resaltó la importancia de complementar este estudio contactando a los empleadores para conocer su opinión sobre las competencias del mercado laboral real que muestran los egresados y complementar la opinión de los mismos egresados, respecto a sus competencias profesionales. A esto, Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub y Rodríguez (2008) mencionan que para los estudios de seguimiento, además de la opinión y experiencia de los egresados, la perspectiva de los empleadores es esencial, porque “permite analizar si las competencias desarrolladas en los egresados se ajustan a las demandas del mercado laboral” (p. 22).

Los temas y demandas aquí recuperados, deben tomarse como base para el diseño, rediseño e implementación de nuevos diplomados, posgrados y ofertas de formación, puesto que “para lograr una adecuada planeación educativa y, en particular, la modificación del currículo es preciso contar con información veraz y oportuna sobre las habilidades académicas, personales y de aprendizaje que requieren los egresados para facilitar su inserción al mercado laboral” (Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub y Rodríguez, 2008, p. 17).

Conclusiones

La presente investigación permitió obtener una visión más completa de la generación de estudio, así como de su percepción acerca de la formación inicial recibida, analizar su trayectoria académica e inserción laboral. Fue necesario valorar el alcance de cada uno de los obje-

tivos específicos, se puede decir que estos se lograron al recopilar datos relevantes de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023, de esta manera se puede deducir que, el primer objetivo específico, Describir el perfil de los egresados tal como, sexo, edad, estado civil, dependientes económicos y último grado de estudios y ocupación de los padres se logró.

El segundo objetivo específico se refería a: Conocer la percepción de los egresados respecto a su formación inicial, es decir qué opinan acerca de su paso por la institución. Los egresados valoran positivamente el apoyo brindado en el proceso de incorporación en el mercado laboral, a su vez se puede percibir que su paso por la institución les motivó a seguir preparándose, pues gran parte de los participantes mostraron interés en actualizarse en su formación.

En cuanto al objetivo tres: Establecer la relación entre la trayectoria académica y la incorporación al campo laboral, de los egresados: el estudio reveló una relación directa entre la formación inicial y las oportunidades profesionales, pues de los egresados encuestados, el 97.37% que participó en el proceso de admisión al Sistema Educativo, obtuvo resultado idóneo.

En cuanto al objetivo cuatro: Realizar propuestas de mejora a la BENEPJPL a partir de la opinión de los egresados, se señalaron área de oportunidad en temas diversos tales como, la elaboración o elección del material didáctico, educación inclusiva, métodos de enseñanza en matemáticas para niños, el ámbito socioemocional, ellos creen que hace falta que la institución ofrezca talleres con estos temas, otra de las propuestas de los egresados es que el tiempo de práctica en las aulas de Educación Básica se extendiera.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran la dificultad para obtener datos de todos los egresados. Sin embargo, la muestra y los hallazgos ofrecen una base sólida para hacer propuestas de mejoras en los procesos de formación, lo que puede aportar proponer mejoras en los procesos de formación y contribuir en elevar la calidad de la institución.

Referencias

- Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15 (2). (101-111). <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E. y García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Innovación educativa*, 14 (64). (145-156). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a11.pdf>

- Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Denegri, J. y Amórtégui-Osorio, D. (03 de diciembre de 2023). El ciclo de mejora continua y la gestión curricular. Estudio elefante, Consultoría educativa. <https://www.estudioelefante.co/post/el-ciclo-de-mejora-continua-y-la-gesti%C3%B3n-curricular>
- Díaz, O., Priego, B., González, N., Pérez, O. y Loranca, M. (2024). Impacto de los programas de preparación para el examen de admisión de USICAMM en egresados de la Escuela "Pablo García Ávalos", Licenciatura en Educación Física. *Revista Social Fronteriza*, 4 (5). (1-19). <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/499/930>
- Encinas, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, III (5). (43-57). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056972.pdf>
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (4). (45-56). <https://www.redalyc.org/pdf/5535/553556971005.pdf>
- Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A., Flores, P., Tuyub, A. y Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación educativa* 8 (42). (19-31).
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw-Hill.
- Manrique-Bandala, E. (2021). Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6 (6). (46-72). <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/96/60>
- Montaño, L y Lozano, E. (2022). Inserción a la carrera docente en México, voces de egresadas normalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13 (1487). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1487
- Roa, R. y Alcalá, M. C. (2023). Programa Estatal de Estudios de Seguimiento de Egresados en las Instituciones de Educación Superior para Profesionales de la Educación (IES-PE) del Estado de Baja California. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Secretaría de Educación.
- Tinto, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29). (135-173). <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- IBM Corporation. (sf). IBM SPSS Statistics . IBM <https://www.ibm.com/mx-es/products/spss-statistics>

Capítulo 4. Rasgos de trastornos mentales y desempeño académico: un estudio en la Escuela Normal Rural

Harim Quetzalcoatl Morales Rodríguez
Rogelia Zambrano Rodríguez
Luis Fernando Flores Aguilar
María Del Carmen Hernández Tiscareño

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.4](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.4)

Resumen

El objetivo principal es comprobar la relación existente entre el desempeño académico y los rasgos de trastornos mentales, el cual es necesario para adecuar los programas y apoyos a los estudiantes. Se realizó un estudio comparativo con enfoque cuantitativo. Se empleó el instrumento CEPER-III y el registro de calificaciones semestrales para recopilar la información. Los resultados muestran una disyuntiva negativa en la influencia de la existencia de rasgos de trastorno mental en las calificaciones de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural.

Palabras clave

Desempeño académico, educación normal, rasgos de la personalidad, trastorno mental

Introducción

Es pensado comúnmente que las personas que son diagnosticadas de un trastorno mental o con rasgos de diferentes personalidades no tienen habilidades culturales, cognitivas y sociales para poder desarrollarse dentro de una sociedad, en especial dentro del sistema educativo. Es entendible, hasta cierto punto, debido a la gran influencia de la atención en Educación Especial que se ha desarrollado desde los años 90's con la creación de programas como los "grupos integrados" donde se atendían con estrategias diferenciadas a los alumnos con indicadores de trastornos mentales, algo que no se debe de confundir con las discapacidades. Para esto, se debe tener en claro que nos referimos con indicadores de trastorno mental, la Organización Mundial de la Salud se refiere a ellos de la siguiente manera: "Un trastorno mental se caracteriza por una alteración clínicamente significativa de la cognición, la regulación de las emociones o el comportamiento de un individuo" (OMS, 2022), a su vez Diego Becerra (2022) indica que para la psicología un trastorno mental es un síndrome que refiere a una combinación de signos asociados y síntomas que convergen en conductas anormales o que no tendrían una explicación aparente (Becerra, 2022).

Para ampliar más los términos utilizados, la Organización Mundial de Salud, define la salud mental como "un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad" (OMS, 2022b), se espera que cada uno de los alumnos pueda tener esta salud mental y con ello un excelente desempeño académico, en muchos estudios se han establecido comparaciones sobre el nivel de salud mental y desempeño escolar obteniendo resultados divididos que indican que un desempeño académico si depende de una salud mental, en donde los alumnos que tiene algún tipo de indicadores de trastorno mental se relacionan con un bajo promedio, para Cuamba Osorio y Zazueta Sánchez, (2020) esta relación demuestra coincidencias que pueden ser válidas pero que aún hacen falta más estudios para poder concretar esta relación.

Con lo anterior, se ha determinado realizar un estudio local dentro de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" para poder determinar la relación de variables de bajo desempeño con la variable presencia de rasgos de trastorno mental en alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria.

Revisión de la Literatura

Evaluación del desempeño académico en las Escuelas Normales de México

Para poder establecer una relación como la que aquí proponemos, se deben revisar desde dos perspectivas, la primera es desde dónde se establece el desempeño académico de un alumno y desde dónde se establece la salud mental o, mejor dicho, los indicadores de trastornos mentales en los estudiantes, esto nos pondrá en contexto del presente estudio y dará la base para la comprensión de nuestras conclusiones.

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), para el nuevo plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria, contempla lineamientos entre los cuales establece lo siguiente en relación con el desempeño académico.

Para la evaluación, la DGESUM establece algunas pautas para poder estar en coordinación con los aprendizajes, es decir, que no se evalúe sólo los datos obtenidos, sino todo el conocimiento que adquiere en su formación, con esto se ha establecido que dicha evaluación consiste en “una recolección de evidencias integradoras que ofrecen una lectura sobre los dominios del saber, capacidades, desempeños y producción de saberes que ha alcanzado el estudiantado a nivel individual y colectivo” (DGESUM, 2022, p. 5) lo que le permite al estudiante poder reflexionar sobre sus saberes y aquello que le falta por aprender, además de que podrá conocer sus áreas que requieren ser fortalecidas para poder lograr el perfil de egreso de la misma licenciatura. La evaluación deberá ser formativa, la cual da un seguimiento a los procesos de aprendizaje gradual y paulatino que se adquiera a lo largo de la trayectoria del estudiante; debe ser sumativa al acreditar o demostrar los diferentes aprendizajes establecidos en las etapas de la formación.

Con lo anterior, se establece que la evaluación dentro de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” no es limitante en los procesos de evaluación, los cuales pueden utilizar entrevistas, debates, observación de desempeño, la realización de proyectos, portafolio de evidencias, exámenes, ensayos, entre otros (DGESUM, 2022), con lo cual se garantiza que el número que aparezca en sus registros académicos conlleve una impresión general del aprendizaje obtenido por el alumno.

En términos numéricos, el nivel de desempeño académico se puede demostrar mediante una escala oficial de evaluación y acreditación de cada curso que evidencia los niveles de logro de acuerdo con los perfiles de egreso, esta escala va de 5 a 10, la cual la define la docente o el docente en donde el 50% de esta calificación dependerá de la suma de unidades de aprendizaje y el otro 50% a la evidencia de un proyecto integrador, así cubriendo los aprendizajes requeridos. Así “cada estudiante acreditará el curso cuando obtenga en la evaluación global como mínimo la calificación numérica de 6” (DGESUM, 2022, p. 29).

Con estos antecedentes se establece el término de desempeño académico que será utilizado en este trabajo, cada alumno cuenta con un promedio general de desempeño que va desde un 6 a un 10 y el cual es el promedio de la calificación de cada uno de los cursos llevado a lo largo de su formación en la Escuela Normal.

Rasgos de personalidad y salud mental.

Para poder medir la salud mental y determinar su existencia o no, se han diseñado diferentes escalas, pruebas y métodos que dan un valor a las diferentes características de personalidad que en su conjunto se definen como la personalidad asociada a la salud mental. Los rasgos de personalidad son definidos como “un patrón duradero de comportamiento que se expresa a lo largo del tiempo y en distintas situaciones. Cuando varios de estos rasgos de personalidad aparecen en forma conjunta podemos decir que constituye un trastorno (o estilo) de la personalidad” (Pulido Barbosa et al., 2017, p. 171).

Cada prueba tendrá sus rasgos de personalidad dependiendo de la fuente teórica que lo definan, para el Cuestionario Exploratorio de la Personalidad (CEPER III) de Vicente E. Caballo (2024) toma los rasgos de personalidad determinados en el manual de diagnóstico de trastornos mentales DCM-IV-R, y en específico retoma 14 rasgos de personalidad (paranoide, esquizoide, esquizotípico, histriónico, narcisista, antisocial, límite, por evitación, por dependencia, compulsivo, pasivo agresivo, sádico, autodestructivo y depresivo) que determina la presencia de rasgos normales o anormales, lo que nos dará un acercamiento a conocer si el sujeto que responde el cuestionario tiene o no, una buena salud mental.

Rasgos de personalidad y salud mental en relación con el desempeño académico

La evaluación de personalidad o evaluación psicológica es una práctica que se ha desarrollado durante muchos años en las Instituciones de Educación Superior como un instrumento de selección de ingreso a las diferentes carreras de las universidades públicas y algunas privadas. En México algunas IES como la Universidad Autónoma de Zacatecas, en su carrera de Psicología se implementa la prueba estandarizada MMPI 2 de la personalidad como instrumento que ayuda a seleccionar a los alumnos que deberán ingresar a esta licenciatura, además de tomar en cuenta la calificación del bachillerato y los resultados del EXANI II. En un estudio realizado en el 2022 sobre la aplicación de la prueba MMPI 2 a los alumnos que pretendían ingresar a una universidad se concluye que “podemos inferir que su trayectoria académica continuará de la misma forma con un desempeño de bueno a muy bueno por lo que podría suponerse que pueden existir ciertos rasgos de personalidad que sí estén relacionados con un buen desempeño académico” (Jiménez-Armenta et al., 2022). Lo anterior parece indicar que los alumnos mejor calificados en la prueba psicométrica y que demuestran una puntuación

más cercana a rasgos de personalidad normales, tienen mayores herramientas para poder concluir sus estudios, algo que las universidades que la implementan pudieran tener el objetivo de seleccionar a los más aptos o a los que demuestren una mejor salud mental.

Algunos investigadores justifican las evaluaciones de rasgos de personalidad que demuestran una relación de predicción de desempeño académico, estos comentan que un alumno con un rasgo de personalidad responsable, que tenga un estilo de aprendizaje reflexivo y que utilice estrategias de aprendizaje, tendrá buen rendimiento. (López de Río y Artuch Garde, 2022). Con lo anterior se ha mantenido la tendencia a pensar que una persona que carece de una salud mental o que presenta rasgos de personalidad alterados no puede establecer un buen rendimiento académico.

En el estudio que realizó Fonseca et al. (2019) se concluye que la sintomatología depresiva es un factor de riesgo importante para reprobar o tener un bajo promedio de calificaciones, se identificó aspectos positivos de los factores de estrés para un mejor desempeño académico, sin embargo la presencia de síntomas depresivos implicó menor desempeño académico, los estudios de Carchipulla y Cañizares (2022) señalan la relación existente entre la sintomatología del trastorno límite de la personalidad con los efectos negativos sobre el desempeño académico. Mientras tanto, otro estudio concluye que los rasgos de trastorno obsesivo compulsivo se asocian con una disminución visible de los logros educativos, que no solo se observan en las educaciones iniciales sino que abarcan hasta la educación de posgrado (Pérez Vigil et al., 2017). Con estos datos se ha generado una hipótesis que podrá concordar con muchos teóricos del tema al pensar que al presentarse rasgos de personalidad alterados o con mediciones que demuestran cercanía a un trastorno de personalidad, las habilidades académicas y el desempeño escolar es bajo.

Metodología

La presente investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal de corte estadístico con un alcance comparativo. Se realizó un análisis descriptivo de las variables con un ejercicio correlacional de dispersión para determinar la veracidad de la hipótesis.

Hipótesis

No presenta una influencia directa entre la presencia de rasgos de trastornos mentales y de personalidad y el desempeño académico medido en calificaciones semestrales en los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Instrumento

Se recolectan datos mediante la aplicación del cuestionario exploratorio de la personalidad – III (CEPER-III) la cual es una prueba psicométrica que mide 14 valores y rasgos de la personalidad, contiene una escala de validación en donde se determina la veracidad con la que el alumno responde. No hay un tiempo específico para responder. Este cuestionario se responde mediante una escala Likert de 1 a 7, donde 1 es lo menos parecido y 7 lo más parecido. El instrumento cuenta con un nivel de consistencia interna del CEPER-III (alfa de Cronbach) de 0,97. La recopilación de la calificación promedio de aprovechamiento se ha obtenido de los datos que el Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” ha proporcionado.

Población

La población seleccionada fue la academia del primer semestre del ciclo escolar 2021-2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, con un total de 115 alumnos en donde la edad oscila entre los 18 y 21 años, siendo 57 mujeres y 58 hombres.

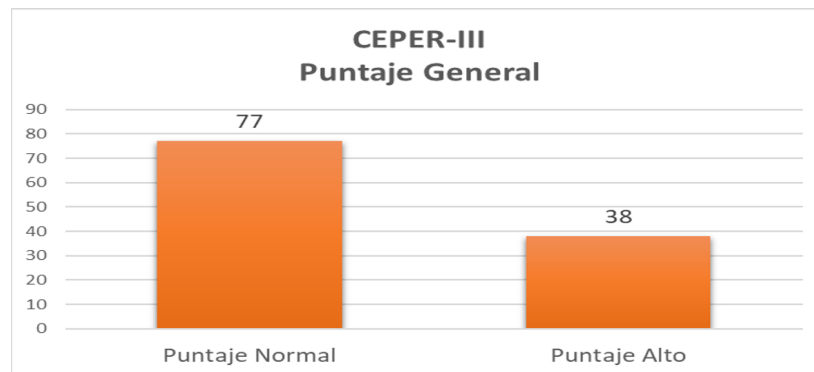
Resultados

Se analizaron los resultados generando dos mediciones estadísticas: las que indican la población de estudiantes que obtuvieron puntajes normales de rasgos de personalidad y las que indican la población de estudiantes que obtuvieron puntajes altos de rasgos de personalidades.

Los resultados de la prueba CEPER-III arrojan resultados donde 77 estudiantes obtuvieron puntuaciones normales que oscilan entre el 3 y 4.9 de calificación en los rasgos de los 14 tipos de personalidad que mide la prueba siendo un 67% de la población. A su vez se obtuvieron un total de 38 estudiantes que obtuvieron, por lo menos, un puntaje alto o muy alto (índice clínico) de 5 a 7, en alguna de las 14 personalidades que mide la prueba, siendo un 33% de la población.

Figura 4.1

Puntuaciones obtenidas del CEPER-III



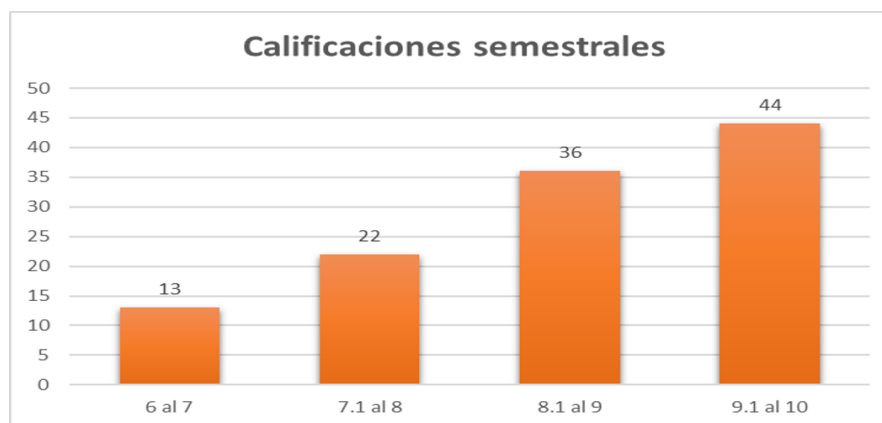
Fuente: Elaboración propia.

Se tomó en cuenta que en los resultados los estudiantes puntuaron en por lo menos uno de los tipos de personalidad como alto para ser tomado en cuenta para este rubro y que en ninguno de los tipos de personalidad puntuará alto para ser tomado como registro de normalidad. Se puede establecer una diferencia de ocurrencia de 2 a 1, con una diferencia de 34% entre ambos registros.

Las calificaciones generales del semestre para los que comprende del mes de agosto de 2021 al mes de febrero del 2022, se obtiene resultados en donde 13 de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre 6 y 7 lo que equivale al 11.3 % de la población; 22 de los estudiantes obtuvieron calificaciones que están entre el 7.1 y 8, lo que equivale al 19.2% de la población; 36 de los estudiantes obtuvieron calificaciones que oscilan entre el 8.1 y 9; 44 de los estudiantes obtuvieron calificaciones semestrales de 9.1 al 10, siendo el 38.2% de la población.

Figura 4.2

Calificaciones por grupos

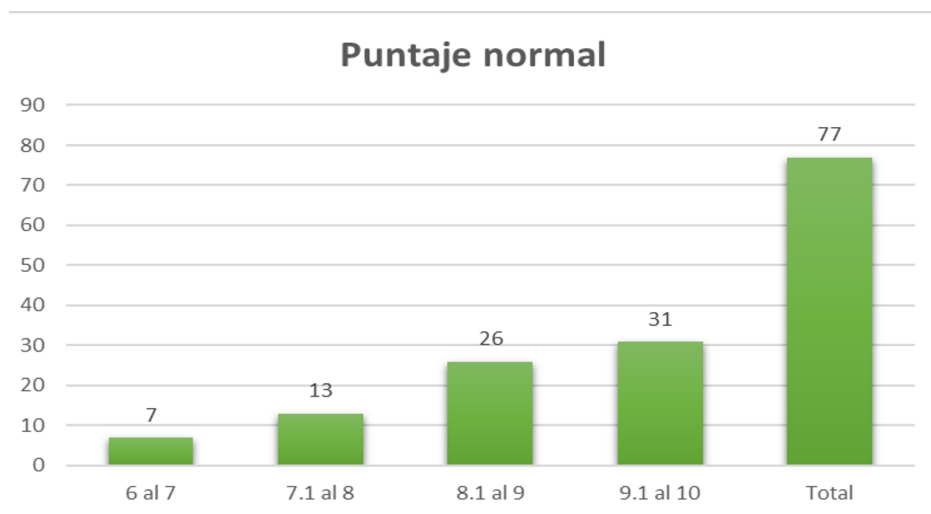


Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el cruce de la información entre la variable de puntuación del CEPER-III y la variable de las calificaciones semestrales de aprovechamiento se obtiene los resultados en dos rubros, la calificación en estudiantes que puntuaron normal y en otro rubro los que puntuaron alto. En el primero se obtiene que para las calificaciones de 6 al 7 se sitúan 7 estudiantes que corresponde al 9.1% (6.08% de la población general) de los alumnos que puntuaron normal; 13 estudiantes obtuvieron calificaciones de 7.1 al 8 lo que equivale al 16.88% (11.3% de la población general) de los estudiantes que puntuaron normal; 26 estudiantes calificaron entre el 8.1 al 9 siendo un 33.76% (22.6% de la población general); para las calificaciones de 9.1 al 10, 31 estudiante obtuvieron estas calificaciones siendo un 40.25% (26.95% de la población general).

Figura 4.3

Calificaciones del grupo de puntaje normal

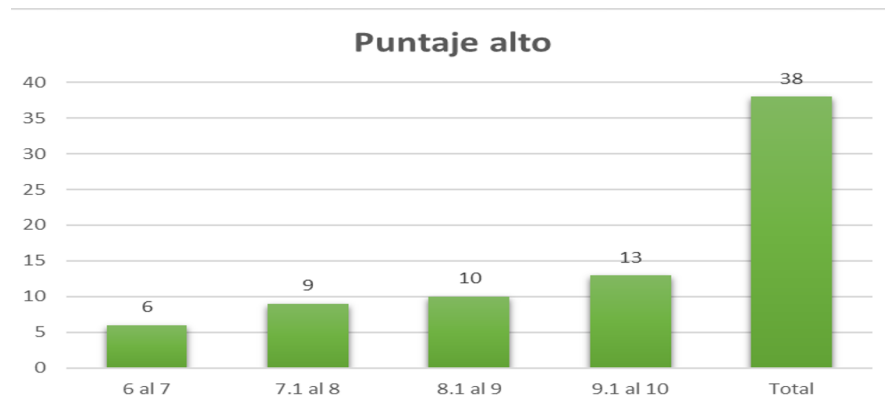


Fuente: Elaboración propia.

Para la población de estudiantes que puntuaron alto (de 5 a 7) son 6 alumnos los que obtuvieron una calificación semestral entre el 6 y 7 lo que corresponde a un 15.7% de la población que puntuó alto (5.2% de la población general); 9 alumnos que puntuaron alto obtuvieron calificaciones entre 7.1 y el 8, equivalente al 23.6% (7.8% de la población general); 10 alumnos tiene calificación entre 8.1 y 9 siendo el 26.31% (8.69% de la población general); 13 estudiantes obtienen calificación entre el 9.1 y el 10 lo que representa un 34.2% (11.3% de la población general).

Figura 4.4

Calificaciones del grupo de puntaje alto

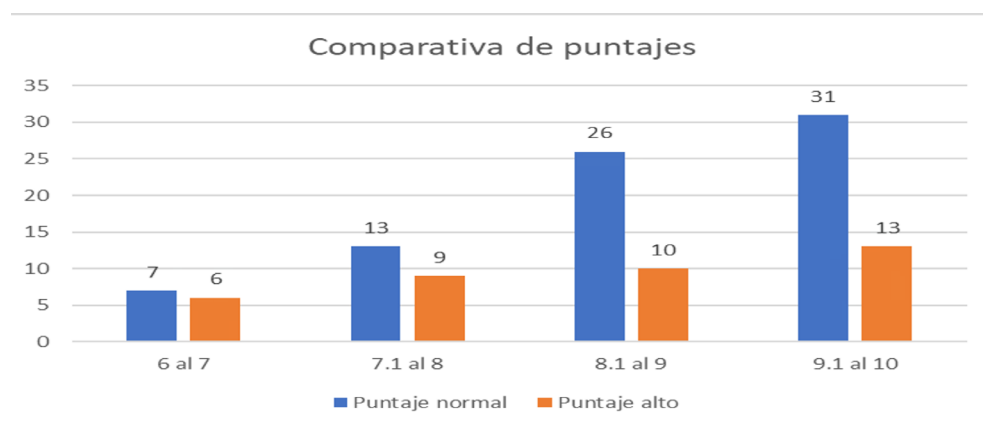


Fuente: Elaboración propia.

Las mediciones combinadas dan evidencia de las diferencias encontradas por rangos de calificaciones, en donde las diferencias más sobresalientes se establecen en las calificaciones de 8.1 a 9 y de 9.1 a 10, el margen de diferencia en la primera escala de calificaciones es de 7.45% y en la escala de 9.1 a 10 es de 6.05% tomando como base el porcentaje de las escalas de puntaje normal y puntaje alto. Lo que representa un porcentaje significativo en la presencia de estudiantes en estas calificaciones, siendo más en las escalas de puntaje normal en el cuestionario CEPER-III y evidenciando que la cantidad de estos alumnos que obtiene mejores calificaciones es mayor que la de aquellos que obtuvieron un puntaje alto en el cuestionario CEPER-III. A pesar de estos datos, en lo general parece no haber una diferencia significativa en cuanto al porcentaje de prevalencia.

Figura 4.5

Comparativa de calificación y puntajes



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Para la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” trabajar desde un vacío de conocimiento es totalmente complicado, las acciones docentes y de tutoría se han visto mermadas a causa del desconocimiento de sus alumnos y las inferencias de causalidad que se elaboran desde este vacío. Los datos que se han obtenido en este estudio pueden ir subsanando, de primer momento, el hueco que se tiene en la atención a los alumnos de esta institución, esperando que los resultados puedan orientar a las investigaciones propias y de terceros que indaguen sobre el tema.

A pesar de los resultados que se han logrado aún debemos de considerar los trabajos que contraponen la hipótesis central, caso concreto de Meléndez Armenta (2023) que indica que cuanto mayor salud mental exista en un estudiante, mejore su rendimiento educativo. Esta aseveración es cierta pero no es condicionante, los alumnos con mejor salud mental no siempre tendrán buenas calificaciones o aquellos que tengan algún rasgo de trastorno mental no siempre tendrán malas calificaciones, como lo ha manifestado este estudio.

Otro contraste de los resultados está en el estudio de Ashqui et al. (2024) en donde llegan a la conclusión que el rendimiento académico está relacionado a los trastornos de ansiedad y depresión por los factores sociales y de habilidades de comunicación, gestión de emociones, y la imposibilidad de sobrellevar una sobrecarga académica. Estos factores cualitativos que menciona Ashqui et al. están a la vista de nuevas investigaciones que derivan de los datos cuantitativos aquí expresados, no podemos decir que el estudio está concluido sin antes investigar los datos cualitativos.

La comparativa entre las calificaciones semestrales y puntuaciones de rasgos de trastorno mental nos conducen a declarar que en la Escuela Normal en cuestión no presenta diferencias significativas entre alumnos de con puntaje normal y alumnos con puntaje alto en la prueba CEPER-III, por tanto, será necesaria un nuevo estudio de corte cualitativo para poder aceptar o no la hipótesis central, con lo cual se establece que esta investigación no está concluida.

Conclusiones

Se mantiene la hipótesis de la investigación al no obtener datos cuantitativos que indiquen que la existencia de rasgos y/o trastornos psicológicos de personalidad afecta el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Al combinar la información de las variables se puede observar que la dispersión de las gráficas mantiene una línea ascendente en los grupos de alumnos con puntaje normal y puntaje alto,

aunque en la cantidad de alumnos si existe una diferencia entre estos dos grupos, la dispersión ascendente se mantiene lo cual indica que la relación se mantiene y no hay alteraciones con la tendencia general de la población.

En datos porcentuales se observa una diferencia en las calificaciones de 8.1 a 9 y 9.1 a 10, aunque la diferencia en la primera escala de calificaciones es de 7.45% y en la segunda es de 6.05% la dispersión ascendente se sigue manteniendo. Las inferencias obtenidas de estos datos sugieren que, de manera preliminar, no se pueden encontrar datos que permitan negar la hipótesis central de la investigación, por tanto, pensar en que la existencia de rasgos de trastornos de personalidad en los alumnos de la Escuela Normal influye de forma negativa en su desempeño académico.

La mayor parte de los alumnos, tanto de aquellos que puntuaron normal y los que puntuaron alto, se encuentran situados en las calificaciones altas, en especial, en el rango de calificaciones de 9.1 al 10 están 44 alumnos lo que representa el 38.2% de los 115 estudiantes que componen la muestra.

Referencias

- Ashqui, A., Zambrano, M., Vallejo, T., Figerona, P., Salazar, R., y Alvarado, J. (2024). Influencia de la salud emocional en el rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1154-1166. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1942>
- Becerra, D. (2022). Reconceptualizar los trastornos de personalidad: un abordaje eliminativo. *Culturas científicas*, 3(2), 36-65. <https://doi.org/doi.org/10.35588/cc.v3i2.5831>
- Caballo, V. E., López Fernández, A., y Salazar, I. E. (2024). Los trastornos de la personalidad ¿realidad o ficción? El sombrío futuro de su diagnóstico. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 32(1), 5-40. <https://doi.org/10.51668/bp.8324101s>
- Carchipulla, A. E., y Cañizares, L. E. (2022). Sintomatología Psicótica del Trastorno Límite de la Personalidad. *Polo del conocimiento*, 7(2), 1180-1199. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3641>
- Cuamba Osorio, N., y Zazueta Sánchez, N. A. (2020). Salud Mental, Habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 71-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>
- DGESUM. (18 de agosto de 2022). dgesu.sep.gob. 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

- Fonseca, J. R. F. D., Calache, A. L. S. C., Santos, M. R. D., Silva, R. M. D., y Moretto, S. A. (2019). Asociación de los factores de estrés y síntomas depresivos con el desempeño académico de estudiantes de enfermería. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53, 03530.
- Jiménez-Armenta, E. E., Hernández-Roque, A., Luja Ramírez, L. A., & Peñaloza-Ochoa, L. (2022). Perfil de personalidad y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en fisioterapia. *Investigación en educación médica*, 11(43), 8-15. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.43.21409>
- López de Rio, N. M., y Artuch Garde, R. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, estilo y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnado español adolescente. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 273-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100273>
- Meléndez-Armenta, R. Á. (2023). La salud mental y su influencia en el desempeño académico de las estudiantes durante la pandemia COVID-19. *Revista Electrónica Educaré*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14538>
- OMS. (8 de junio de 2022). who.int. Trastroncos mentales: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- OMS. (17 de junio de 2022b). who.int. Salud mental: fortalecer nuestra respuesta.: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pérez Vigil, A., Fernández de la Cruz, L., Barander, G., Isomura, K., Jangmo, A., Feldman, I., . . . Mataix, D. (2017). Asociación del trastorno obsesivo-compulsivo con indicadores objetivos de logro educativo: un estudio de control de hermanos basado en registros a nivel nacional. *Psiquiatría JAMA*, 75(1), 47-55. <https://doi.org/doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.3523>
- Pulido Barbosa, A., Ballén Villamarín, M., y Quiroga Baquero, L. A. (2017). Funciones ejecutivas, rasgos de personalidad e impulsividad en condenados por acceso carnal violento. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(2), 169-185. <https://doi.org/doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.03>

Capítulo 5. Educando con pasión: el profesorado principiante en escuelas multigrado de la sierra tarahumara

Claudia Luján Tena
Ruben López Pazos
Jacqueline Hernández Madero

**Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr.
Luis Urías Belderráin**

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.5](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.5)

Resumen

La investigación se centra en el docente novel y sus desafíos en la transición de maestro en formación a titular, enfocándose en una maestra de escuela multigrado en la sierra Tarahumara. Utilizando un enfoque cualitativo, se analizaron sus experiencias mediante autobiografías y entrevistas. Se empleó un modelo teórico y una matriz categorial para comparar con evidencia empírica mediante triangulación secuencial. El resultado obtenido fue que la elección de ser maestra multigrado puede ser por vocación, y que esta experiencia, enriquece la identidad profesional mediante la diversidad en el aula, desarrollo de habilidades y conexión comunitaria.

Palabras clave

Ciclos de vida profesional docente, escuela multigrado, identidad, identidad profesional docente

Introducción

Este documento profundiza en escuelas multigrado pertenecientes a la sierra Tarahumara, ubicada en la región noroeste del estado de Chihuahua. El propósito central de esta investigación es conocer todos los desafíos por los cuales el docente principiante atraviesa, al momento de su ingreso al sistema en una escuela multigrado, más específico, en la sierra Tarahumara. La enseñanza en escuelas multigrado presenta desafíos únicos que requieren un enfoque pedagógico sensible y adaptable, para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En la sierra Tarahumara, estas escuelas enfrentan circunstancias particulares debido a su ubicación geográfica y a la diversidad cultural de sus comunidades. En este contexto, el rol del profesor principiante adquiere un papel crucial, ya que se convierte en agente de cambio y promotor de la equidad en zonas marginadas

En el contexto de la sierra Tarahumara, la investigación sobre la construcción de la identidad docente de los profesores en escuelas multigrado es limitada pero creciente. Estudios previos han señalado que los docentes en estas escuelas enfrentan retos particulares debido a la diversidad de niveles educativos en un solo aula, la falta de recursos y el aislamiento geográfico. La literatura científica sugiere que estas condiciones influyen significativamente en la identidad profesional de los maestros, desarrollando en ellos habilidades únicas en enseñanza diferenciada y adaptabilidad. Sin embargo, se ha identificado una brecha en la comprensión profunda de cómo estos factores específicos del entorno multigrado en la sierra Tarahumara moldean la identidad docente, destacando la necesidad de investigaciones enfocadas que utilicen metodologías cualitativas para capturar las experiencias vividas de los educadores en estos contextos.

La revisión de la literatura científica revela un panorama complejo y desafiante para los docentes en escuelas multigrado en la sierra Tarahumara, destacando la necesidad de profundizar en la comprensión de cómo estos contextos únicos influyen en la construcción de la identidad docente. Este estudio busca llenar esa brecha al centrarse en tres objetivos fundamentales: comprender la influencia de los retos y elementos específicos que configuran la identidad de una maestra en esta región, describir los desafíos particulares que enfrenta en su práctica diaria, y conocer los significados y sentidos que los maestros noveles han construido antes de su ingreso a estas escuelas.

La combinación de estos objetivos permitirá no solo mapear los obstáculos y adaptaciones necesarias en el entorno multigrado, sino también explorar las motivaciones y expectativas que los docentes traen consigo. Al identificar los desafíos específicos y las soluciones desarrolladas por los maestros, se entenderá mejor cómo estos factores externos influyen en su desarrollo profesional.

Revisión de la Literatura

Las aproximaciones teóricas sobre la construcción de la identidad docente en escuelas multigrado en la sierra Tarahumara han sido escasas y fragmentadas, reflejando una brecha significativa en la literatura académica. Aunque se reconoce la complejidad y singularidad de estos contextos educativos, pocos estudios han abordado de manera exhaustiva cómo los docentes desarrollan su identidad profesional en medio de los retos específicos de la enseñanza multigrado y las condiciones geográficas y socioculturales de la región. Esta falta de investigación detallada subraya la necesidad de explorar más profundamente las dinámicas y experiencias que configuran la identidad docente en estas escuelas, para así contribuir a una comprensión más completa y matizada del proceso formativo en entornos educativos desafiantes y diversos.

Sin embargo, fue posible rescatar conceptos y teorías que son englobados por la presente investigación, datos que fueron recabados de trabajos de investigación anteriores con un intervalo no mayor a 10 años. Como primer concepto para dar inicio con este documento, se considera la inserción, la cual puede tener diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utilice. En este caso se asocia al término de inserción laboral, puesto que se abarca el comienzo de un sujeto en su vida profesional docente. Ahora bien, la inserción laboral son todos aquellos hechos que presentan la finalidad de incluir a algún trabajo.

Una vez mencionado el primer concepto, se puede considerar que se emplearán términos de identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, docente novel, cultura docente, incidentes críticos y escuelas multigrado. Estos conceptos son obtenidos de autores como Bisquerra (1992) citado por Cravero en 2016, Navarrete (2014), Olave (2020), Galván y Espinosa (2017), Bolívar (2015), Suárez (2015), entre algunos más.

La identidad para Fortoul (2013), señala remite a las características personales, por ello, los individuos se comportan de manera distinta en casa y en otros escenarios. Lo anterior supone una distinción entre la identidad personal, privada y pública. En cambio, para La identidad, para Balderas (2015), contribuye al conocimiento de las cosas y las acciones realizadas, es la base en la adquisición de saberes, imaginarios y representaciones de la persona, así mismo, se constituye en la base de la identidad social, ya que permite el reconocimiento del individuo hacia el mismo y el reconocimiento por parte de otros.

Una vez expuesta la palabra identidad desde diversas perspectivas de autores, podemos abarcar un segundo concepto; la identidad profesional. Esta puede pensarse como una construcción social que se va transformando o reconstruyendo con el paso de los años, permitiendo asignar la variedad de objetivos, roles y tareas pertenecientes al puesto o cargo que cada persona asume en cierta organización.

La identidad profesional se refiere a la imagen, valores, habilidades y comportamientos que una persona muestra en el ámbito laboral o en su carrera profesional. Está relacionada con la forma en que uno se ve a sí mismo en su trabajo, así como con la manera en que los demás perciben su desempeño y contribución en el entorno laboral. Puede abarcar varios aspectos, como los valores y ética, las habilidades y competencias, marca persona, estilo de trabajo, entre algunos más.

Entonces bien, la identidad profesional refiere a todas aquellas personas que entran a formarse como profesionistas en cualquier área, quienes ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel que desempeñarán, el cual es posible fuesen configuradas durante muchos años desde el papel de estudiante. Este tipo de identidad, puede convertirse en otro término, entrando en especial a la profesión de la docencia.

Ahora bien, ¿qué es la identidad docente?. Este concepto se basa tanto en la experiencia personal del profesorado como en el papel que la sociedad le otorga. Según afirma Vane-gas (2019), la identidad docente es la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo en su rol como educador, así como a las características, valores y creencias que definen su práctica profesional como docente. Esto es fundamental para el desarrollo profesional y la eficacia del docente, ya que influye en su motivación, satisfacción laboral y capacidad para impactar positivamente en la vida de los estudiantes.

Uno de los elementos fundamentales en la configuración de la identidad docente, implica el aprendizaje y asimilación de una cultura de trabajo que usa un determinado tipo de lenguaje que legitima su práctica (Perelman, 2014: p. 221). Como esta construcción es en base a su quehacer, al iniciar su práctica como docente en formación lo distingue como ingeniero, médico, psicólogo, administrador, contador, entre otros.

Las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación en los que, mediante identificaciones, representaciones y atribuciones desarrolladas en el transcurso del tiempo e interpretadas de acuerdo a las situaciones vividas por el sujeto y desde sus relaciones con otros (Jara y Mayor-Ruíz, 2019).

Entre tanto se habla de la construcción de identidad docente, es necesario hacer mención que para esta se debe conocer el término de maestro novatos o noveles, como se conoce por ahí. Bozu (2009), afirma que el profesor novel es aquel recién graduado de la universidad y que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa.

Según Lozano (2017), se define la cultura docente como una red de significaciones socialmente construidas en determinado grupo social respecto a la misma práctica docente. Este tipo de cultura, del cual todo docente es partícipe, se puede entender como la red de significados que el mismo docente va construyendo en torno a su propia práctica, es decir, lo que el docente va viviendo en su labor, se va uniendo y toda recae en esta cultura.

Por otro lado, se hace mención de los incidentes críticos. En la literatura especializada los incidentes críticos, se caracterizan por ser sorpresivos y acotados en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999), poner en crisis a quien los sufre, revelando sus estructuras implícitas (Burgum y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986) y superando sus mecanismos de defensa y autocontrol (Butterfield, Borgen, Amundson y Maglio, 2005), y por ofrecer una oportunidad para un cambio profundo en uno o varios componentes de la identidad docente, al hacerlos explícitos y convertirlos en objetos de análisis consciente (Martín y Cervi, 2006; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009) (Monereo et al. 2013, p.3).

Como último concepto, pero no menos importante tenemos las escuelas multigrado, quien según Collins (2018), define las escuelas multigrado como aquellas en las que un maestro enseña a estudiantes de diferentes edades y grados en la misma aula, lo que a menudo ocurre en áreas rurales o remotas donde el número de estudiantes es bajo y la asignación de recursos es limitada. Es por ello que Jacinto (2017), subraya que las escuelas multigrado ofrecen tanto desafíos como oportunidades para la educación inclusiva y equitativa, ya que permiten que los estudiantes de diferentes edades y niveles de habilidad aprendan juntos, fomentando el apoyo mutuo y la colaboración entre pares.

La educación multigrado ha sido un tema al que no se le ha dado la importancia y atención necesaria en la política educativa mexicana a pesar del creciente número de escuela, al mismo tiempo, nos encontramos con un currículo estandarizado, haciéndolo de esta forma útil únicamente para el contexto urbano educativo (Galván y Espinosa, 2017). Esto presenta una consecuencia directa en la forma de comenzar ejerciendo en una escuela de este tipo, puesto que por el mismo descuido a este tipo de escuelas, los docentes no están logrando la preparación adecuada y especializada; que no es la prioridad en los campos de formación inicial docente (Galván y Espinosa, 2017).

Es importante mencionar que todo profesionista atraviesa por un ciclo de vida, el cual hace alusión a las diversas etapas y transiciones que enfrenta un sujeto a lo largo de su carrera profesional. Estas etapas que se mencionan varían en cuestión de duración y características que se presentan en el campo que se encuentra ejerciendo, las circunstancias personales y profesionales que este enfrentando y el contexto laboral en cual se encuentra inmerso.

Huberman, autor que exploró los ciclos de vida profesional de los docentes, se centró en cómo las experiencias laborales, las relaciones sociales y las políticas educativas influyen en la carrera de los maestros. Del surgimiento de este análisis, propuso una clasificación basada en los años de experiencia docente, expresando características particulares asociándolas con el entorno profesional y personal de cada docente y creando un énfasis en momentos críticos que ocurren en cada una de las fases.

El autor de esta teoría, indica que las fases de vida de los docentes, difieren con los profesionistas de otros campos, a causa de que en cada profesión se forma de manera específica y cualificada para desarrollar determinadas tareas. Las fases que sucinta el autor son las siguientes; introducción a la carrera, fase de estabilización, experimentación y diversificación, nueva evolución o revaloración, serenidad y distanciamiento en las relaciones y conservadurismo y quejas.

En este caso y haciendo hincapié a la novatez docente, nos ubicaremos dentro de la primera fase, introducción a la carrera, la cual abarca los primeros años de estar ejerciendo como docente, más en específico del primer año al tercero. Esta etapa se refiere al período de entrada y socialización en la profesión docente. Durante esta etapa, los docentes recién ingresados están adaptándose al entorno escolar, estableciendo relaciones con colegas y estudiantes, y comenzando a desarrollar su identidad profesional. Es un momento de ajuste y aprendizaje en el que los docentes se enfrentan a nuevas responsabilidades, desafíos y expectativas.

Esta primer etapa es conocida como la etapa de prueba, derivado de que se presenta una inseguridad en el profesor, viéndose reflejada en el intento de que los alumnos lo acepten, por lo que se presentará una actitud extremadamente amigable, o bien, por el contrario, presentando una actitud estricta. Otra característica que se pudo identificar por Pires, Gaio y Goncalves (2016), es que al inicio de la carrera profesional, el docente novel recurre a los experimentados para hacer frente a algunas de las problemáticas comunes que se presentan en el aula debido a su falta de experiencia y formación.

Tomando como base el trabajo de Huberman, Torres plantea una propuesta de cómo los docentes transitan por su propio ciclo de vida profesional, identificando a través de sus investigaciones empíricas la identidad y etapas de la vida de los docentes, clasificándolas en ocho etapas o fases. Estas etapas fueron categorizadas según la integración de cualidades, elementos y tiempo de ejercicio de la práctica docente, las cuales ayudan a descubrir los eventos, circunstancias y duración del tiempo que influyen en la decisión de seguir en la profesión, modificarla e incluso abandonarla.

Esta teoría está constituida por un tanto más de fases; el acceso a la carrera (15-17 años), la novatez docente (20-15 años), inicio y consolidación (26 – 30 años), consolidación docente (31 -35 años), plenitud docente (36 -40 años), inicio de dispersión (41 – 45 años), dispersión docente (46 – 50 años), preparación para la salida (51 – 55 años) y por último la salida inminente (56 – 60 años).

Como el objetivo central de esta investigación es el docente novel, se hará énfasis en las etapas que involucran a este sujeto, o por las que ha pasado o se encuentra en ellas. El acceso a la carrera, es una etapa previa al lugar en el cual se encuentra actualmente, puesto que se presenta como el periodo previo en la que el docente principiante reafirma su intención de ejercer la profesión, y es en esta etapa en donde se encuentra con una realidad de los sistemas utilizados en el plantel educativo.

Dentro de la novatez docente, otra fase fundamental a estudiar y considerar para esta investigación, se presenta la característica de que el docente se siente en un estado de confort, ya que empieza a descubrirse a sí mismo y a identificarse como miembro activo de la carrera de la enseñanza. A través de esta fase se manifiestan cierto tipo de acciones por parte de los docentes novatos que entraron por vocación o por carrera, ya que son los primeros quienes no buscan una preparación de nivel de posgrado o certificación, mientras que los segundos, son docentes quienes intentan a luz de las indagaciones, certificarse en estudios de nivel de posgrado.

Metodología

El presente apartado se centra en la exposición y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen en la investigación llevada a cabo en esta tesis. Los supuestos constituyen los fundamentos conceptuales sobre los cuales se sustenta el estudio, proporcionando el marco de referencia necesario para comprender la naturaleza del problema de investigación, así como para guiar la selección de métodos y técnicas de estudio.

Se han definido dos supuestos principales, primeramente que los maestros principiantes de multigrado desconocen la metodología a aplicar, por lo que enfrentan más desafíos que en un aula regular. Este supuesto fue creado al darnos cuenta que la metodología que existe actualmente es distinta a como se lleva a cabo en una escuela de organización completa, ya que comúnmente se acostumbra a saber planear y conocer el programa de un solo grupo, por lo que, comenzar a planear de una manera distinta a lo acostumbrado, presenta nuevos desafíos o retos, que se deben superar por cuenta propia. El segundo supuesto es que trabajar en una escuela multigrado, enriquece la formación docente, por la razón de que por las vivencias tan únicas y diferentes a otros espacios, te permite sacar el máximo de tu creatividad y potencialidad, para lograr sentir esa vocación docente de la cual se habla.

De acuerdo con el tema que se estudia en la presente investigación, se contempló trabajar con una maestra egresada de escuela formadora de docentes de Chihuahua, ejerciendo en escuelas multigrados en la sierra Tarahumara de Chihuahua, ya que esto permitirá indagar en todo el proceso que comenzó a vivir desde su previo ingreso a una primaria multigrado hasta la actualidad, de manera que los datos sean recientes, sin pensar que las condiciones que se logren recabar estén alteradas de la realidad.

Los estudios que utilizan el enfoque cualitativo tienden a ser exploratorios y descriptivos, buscando comprender los significados, interpretaciones y experiencias de las personas en su contexto social y cultural. En lugar de buscar generalizaciones universales, el enfoque cualitativo busca capturar la diversidad y la complejidad de los fenómenos estudiados, reconociendo que pueden estar influenciados por una variedad de factores contextuales.

En este caso, la investigación presenta una mayor inclinación hacia el enfoque cualitativo, el cual es una perspectiva de investigación que se centra en comprender y explorar la naturaleza profunda y compleja de los fenómenos sociales, culturales o humanos. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se basa en la medición numérica y el análisis estadístico de datos, el enfoque cualitativo se basa en la recopilación y el análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones, documentos, y otros materiales cualitativos.

Los instrumentos de investigación son herramientas o técnicas utilizadas por los investigadores para recopilar datos con el fin de responder a preguntas de investigación o probar hipótesis. Estos instrumentos están diseñados para obtener información relevante y fiable sobre el fenómeno en estudio. Pueden variar según la naturaleza de la investigación y los objetivos del estudio, y pueden incluir tanto instrumentos estándar ya validados como instrumentos desarrollados específicamente para el estudio en cuestión. Las investigaciones que se realizan con el método biográfico narrativo se han basado en varios instrumentos, entre ellas los relatos de experiencia, la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad, las biografías o autobiografías y grupos de discusión.

Para llevar a cabo el análisis de datos de la información obtenida se desarrolló una triangulación secuencial, confrontando y complementando las aportaciones de las autobiografías con la información obtenida en la entrevista y la teoría ya existente. De acuerdo con Martínez (2020), la triangulación se refiere al uso de múltiples informaciones para hacer una interpretación “densa” que desde una sola fuente no podría ser captada en sus múltiples dimensiones. Dicho de otro modo, la triangulación es una forma de evitar posibles ficciones producto de la descontextualización de los relatos y la información obtenida mediante la entrevista.

En este proceso de análisis se comenzó utilizando la evidencia empírica, ya que la autobiografía fue el primer instrumento mediante el cual se recogieron los primeros datos, pasando por un análisis posteriormente, para después aplicar la entrevista, de la cual se obtuvo mayor información acerca del sujeto y del tema a investigar. Esta información se comparará con lo existente en el marco teórico, donde se hace uso de conceptos como inserción, identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, novatez, escuela multigrado y los ciclos de vida profesional, encontrando la relación existente. Es importante hacer mención que el análisis estará estrechamente relacionado con los objetivos de la investigación, para dar una respuesta acertada.

Resultados

Con el propósito de realizar un análisis reflexivo exhaustivo, fue necesario emplear dos instrumentos empíricos: la autobiografía y una entrevista a profundidad. Además, se tomaron en consideración los referentes teóricos, la pregunta de investigación, los objetivos establecidos y los dos supuestos iniciales que guiaron el desarrollo de la investigación. Cabe destacar que este análisis se llevó a cabo siguiendo el modelo teórico propuesto para la investigación.

Identidad

Se distingue como una persona muy humana y empática con todos los individuos que conforman la sociedad que la rodea, ya que la convivencia y acercamiento que ha tenido con diferentes culturas la han enseñado que no se necesita de mucho para lograr los objetivos que cada quien se plantea en su vida, y sobre todo como se logra sobrevivir con cualquier recurso que se tenga, sea poco o mucho.

Desde pequeña, el núcleo familiar de la maestra le inculcó valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la confianza, lo que la convirtió en una ciudadana social y siempre dispuesta a ofrecer apoyo incondicional y orientación a quienes lo necesiten. Muestra una afinidad por tratar a todos de manera justa y equitativa, sin hacer distinciones basadas en la situación económica, cultura o ideologías, ya que cree que las preferencias pueden dejar marcas negativas en los sentimientos de las personas. Atribuye a sus padres el mérito de haber sido grandes mentores, ya que, reconociendo sus habilidades y cualidades, la apoyaron incondicionalmente en su decisión de ser maestra, a pesar de que esta profesión era desconocida para ellos. Confiaban en que se convertiría en una maestra de calidad, capaz de proporcionar experiencias significativas y favorables a todos sus alumnos.

Elección de la carrera

La maestra reveló que desde una edad temprana soñaba con convertirse en docente, aspiración moldeada por experiencias desafiantes con profesores que carecían de comprensión y empatía, creando dinámicas desfavorables y sentimientos de desventaja entre los estudiantes. Estas vivencias influyeron en su desarrollo personal y percepción del sistema educativo. Con los años, su inclinación humanística se hizo más evidente, motivada por inspirar amor por el aprendizaje y transformar vidas, comprometiéndose con la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores. Su pasión por la enseñanza se basaba en la creencia de que cada niño tiene el potencial de lograr grandes cosas con las herramientas y motivación adecuadas. La decisión de ser maestra fue impulsada por su deseo de moldear positivamente la vida de muchos niños, valorando la educación como un medio para formar individuos plenos y motivados.

Trayectoria profesional y/o ciclos de vida profesional

El sujeto egresó de la Escuela Normal Yermo y Parres en Creel, Chihuahua, como Licenciada en Educación Primaria, cumpliendo uno de sus grandes sueños. Aunque su ingreso al sistema educativo fue mediante un examen y no apareció en los primeros lugares de la lista, aceptó trabajar en una escuela primaria alejada de su lugar de origen, motivada por su deseo de cambiar la vida de los niños en comunidades necesitadas. Su vocación y misión superaron el miedo inicial, ya que comprendía la importancia de guiar y orientar a los niños en situaciones de extrema necesidad. Su primer destino fue una comunidad mestiza, donde las condiciones eran difíciles y se enfrentó al desafío de adaptarse a un entorno nuevo, alejado y con carencias significativas.

La experiencia inicial fue compleja, con temores sobre la recepción de los pobladores y su falta de experiencia práctica, pero su determinación la llevó a enfocarse en su trabajo. Durante sus primeros años, enfrentó desafíos como la enseñanza en un entorno bidocente, la adaptación a diferentes contextos y la planificación para varios grados. A pesar de las dificultades, se comprometió a crear ambientes de aprendizaje enriquecedores. Tras dos años de servicio y con su plaza base otorgada, se trasladó a una comunidad indígena en Agua Blanca, Guachochi, donde, aunque enfrentó nuevas carencias y retos, su experiencia inicial no fue negativa. La colaboración con un colega en esta nueva etapa resultó crucial, ayudándola a adaptarse y mantener su pasión por la enseñanza, reforzando su identidad profesional y compromiso con la educación.

Características del quehacer docente

El quehacer docente en una escuela multigrado presenta características especiales en comparación con una escuela de organización completa. Los pocos maestros, a menudo dos o tres, deben asumir múltiples roles y responsabilidades, incluyendo actividades administrativas y de mantenimiento de la institución, además de la enseñanza, sin recibir una compensación adicional por ello. Este trabajo extra afecta el tiempo y la calidad de las clases, especialmente en áreas marginadas. La comunidad, que no entiende las funciones administrativas, evalúa a los maestros por su capacidad profesional y vocación, esperando que se involucren en la solución de problemas de los alumnos y padres de familia, y participen en actividades extra-curriculares para fortalecer la integración familiar y cultural.

Las estrategias implementadas por los docentes en escuelas multigrado buscan no solo cumplir con los objetivos pedagógicos sino también integrar conocimientos empíricos de los padres, promover el orgullo cultural y mejorar las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales de los alumnos. La maestra menciona que uno de sus objetivos es que los estudiantes se sientan orgullosos de su cultura, a pesar de las influencias externas que los hacen sentir inferiores. A través de actividades diseñadas para involucrar a los padres y relacionadas con el currículo, los docentes buscan desarrollar un aprendizaje contextualizado. Sin embargo, este esfuerzo es significativo debido a la falta de recursos pedagógicos adecuados, lo que representa un reto adicional para la efectiva conducción de actividades escolares y extracurriculares en un entorno con condiciones materiales precarias.

Retos de la docencia en multigrado

El principal reto que enfrenta un maestro en escuelas multigrado, particularmente en contextos como la sierra Tarahumara, es la necesidad de adaptarse a una estructura escolar que no siempre coincide con la formación recibida en las normales. La falta de preparación específica para gestionar aulas multigrado complica la planeación, evaluación y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas. Esta situación se agrava por la carencia de materiales educativos pertinentes y por las condiciones adversas del entorno, como la pobreza extrema, la inseguridad y las ausencias prolongadas de los alumnos debido a responsabilidades familiares o laborales. Además, la diversidad cultural de la comunidad tarahumara añade otro nivel de complejidad, pues el maestro debe navegar entre el respeto por las tradiciones locales y la introducción de nuevos conocimientos que puedan ser percibidos como contradictorios o alienantes.

El rol del maestro en estas escuelas no se limita a la enseñanza curricular, sino que abarca funciones de gestión escolar y de intermediación cultural, intentando construir puentes entre la comunidad y el conocimiento formal. Esta dinámica exige una gran dosis de creatividad y adaptabilidad por parte del docente, quien debe enfrentarse diariamente a desafíos emocionales y logísticos. La falta de recursos y la presión por alcanzar resultados educativos aceptables en un entorno tan complejo pueden llevar a situaciones de estrés y frustración, aunque también se destacan momentos de satisfacción cuando se logran avances significativos en el aprendizaje de los alumnos, quienes enfrentan múltiples barreras para acceder a una educación de calidad.

Discusión

La inserción por la que atraviesa la maestra en un inicio de su carrera, como lo indica Bisquerra, se ve intervenida por distintos factores para su realización, como en este caso pueden ser las características que presenta esta persona. Para incorporarse en este proceso, fue necesario el estudio o preparación previa. Es importante mencionar que desde este momento ya trae consigo su propia identidad, la cual es definida por Olave como las condiciones dadas por la continuidad psicológica de las etapas por las que atraviesa cada persona, quien en este caso, atravesó por experiencias negativas y desagradables con profesores de su formación académica.

Como continuidad a la identidad personal y en combinación con la historicidad profesional que va creando en su primer año de servicio, damos paso al aspecto de la identidad profesional. Este tipo de identidad como lo menciona Olave, se relaciona con los hábitos que se van formando en la práctica día a día en su espacio de trabajo. Uno de los hábitos que son parte en el aula multigrado es la convivencia y el apoyo que impulso a que se brinden entre compañeros, para sacar el máximo provecho de todos ellos.

Adentrándonos en la identidad profesional docente, tenemos a como se percibe la propia maestra en esta profesión, es decir, ella considera que es una persona muy empática con los alumnos, motivada por aprender de manera autónoma y con el fin de brindar una educación de calidad a sus alumnos. Esta identidad, al igual que las ya mencionadas se va transformando con el paso del tiempo, ya que es evolutiva y no estática.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo trabajar a lo largo de todo el proceso con la identificación de los retos que enfrentados siendo docente de multigrado, y el cómo influyen o son determinantes en la construcción de la identidad docente. En esto se ven involucrados

múltiples factores, como son personales, sociales, administrativos, culturales y pedagógicos, que constituyen e incluso condicionan positivamente o negativamente, según la forma en que tome las cosas el docente o la verdadera vocación que este tenga.

La tesis explora los desafíos únicos que enfrentan los maestros en formación y en ejercicio en escuelas multigrado, contrastándolos con las experiencias en entornos más convencionales. Desde la separación inicial de la familia hasta la asunción de responsabilidades administrativas completas y la integración de padres de familia en la educación, estos retos representan una transición significativa hacia un nuevo estilo de enseñanza. Superar estos desafíos implica desarrollar habilidades esenciales como la capacidad de planificación integrada, la gestión de múltiples grados y la organización eficiente, fortaleciendo así la vocación docente y promoviendo un crecimiento personal maduro que facilita la efectividad en la enseñanza.

En cuestión de los referentes citados en esta investigación y los resultados analizados a través de la ruta metodológica, se puede confirmar que los docentes de escuelas multigrado enfrentan constantemente una serie de retos y desafíos que no solo se enfocan en el ámbito de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de los alumnos con distintas necesidades, pero de un mismo grupo escolar, sino que debe afrontar y resolver el miedo de estar en una comunidad alejada, capacitarse de manera autónoma sobre la forma de planear, realizar las actividades y evaluar los distintos grados de forma conjunta, falta de material pedagógico y didáctico, sobrellevar problemas de inasistencias y rezago en los alumnos, falta de compromiso y apoyo de los padres de familia, la necesidad económica que estos presentan, realizar actividades y procesos administrativos o de cuidado de infraestructura.

Referencias

- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Universidad de Granada-España.
- Cravero, E. (2016). Inserción laboral, nivel de empleabilidad y satisfacción del estudiantado. Universidad de Barcelona.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Revista *Curriculum*, núm. 2.
- López, D. (2021). Formación de docentes para el trabajo en escuelas multigrado. CONISEN.
- Lozano, E. (2017). La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar. COMIE.
- Martínez, L. (2023). Políticas educativas para escuelas multigrado en México: relegadas por la educación graduada. Revista *Iberoamericana de Educación*.

- Montoya, G. et al. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. Praxis & Saber.
- Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). La investigación en educación. Scielo.
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. Revista mexicana de investigación educativa.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. Revista Innova Educación.
- Sánchez, C. (2019). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?. Revista de Educación Superior.
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. Revista de investigación en Educación.
- Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. CREFAL.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. Valparaíso.

Capítulo 6. Los entornos virtuales de aprendizaje: experiencias de estudiantes normalistas

Gloria Martínez Alcalá
Marco Adrián Juárez Vázquez
Ana Yolanda Pérez Mendoza
Josefina Soto Castillo

Escuela Normal del Valle de Mexicali

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.6](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.6)

Resumen

La vertiginosa sociedad de la información demanda al futuro docente desarrollar habilidades digitales para desempeñar su labor. Este estudio tiene como propósito mostrar una metodología singular al desplegar un entorno virtual de aprendizaje con normalistas. Para ello, se utiliza el paradigma cualitativo con aproximación fenomenológica. La información fue recabada mediante análisis de documentos digitales, entrevista grupal y observación participante. Los resultados indican que el uso de las tecnologías de aprendizaje en un entorno virtual promueve la autonomía y responsabilidad del estudiante para desarrollar un trabajo efectivo hacia la alfabetización digital.

Palabras clave

Aprendizaje, formación docente, entornos virtuales, tecnologías

Introducción

Los estudiantes de la generación Millennials conforman, desde hace más de una década, una de las poblaciones más desafiantes en la historia de la educación, obligando a los diferentes niveles y modalidades de formación a adaptarse tanto en los procesos de enseñanza como en el contexto de los aprendizajes realizados por ellos. Los requerimientos a las instituciones educativas se dan también en función de las tecnologías de la información y comunicación, mismas que se han venido consolidando, sobre todo a nivel global, desde mediados del siglo XX, al punto de conocer a las generaciones recientes bajo la denominación de Nativos Digitales.

El uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha transformado radicalmente la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la formación de futuros docentes. En el caso de las escuelas normales, esta transformación adquiere un matiz especial, pues implica no sólo preparar a los estudiantes para que hagan uso de la tecnología educativa, sino también para que desarrollen competencias didácticas y sean capaces de integrar estas herramientas en su futura práctica profesional. La relevancia científica y tecnológica de estudiar las experiencias de los normalistas en los EVA radica en su potencial para identificar las fortalezas y limitaciones de este modelo, optimizando así su diseño y uso en la formación inicial docente. En un contexto de transición hacia una educación más híbrida y digital, comprender cómo los estudiantes perciben, interactúan y reflexionan sobre estos entornos resulta crucial para mejorar las políticas educativas y pedagógicas.

Existen algunos estudios previos donde estudiaron el impacto que aportan los entornos virtuales de aprendizaje, destacando dos aspectos importantes por sus efectos. En primer lugar, se reconoce la capacidad para fomentar el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la colaboración entre pares. Por otro lado, investigaciones como las de Meirinhos y Osorio (2009) y Tirado (2020) encuentran dificultades de los estudiantes en el manejo de la tecnología, como es el caso de la falta de interacción social, y el desafío que representa la motivación intrínseca en estos entornos virtuales. Asimismo, investigaciones recientes han mostrado algunas percepciones que tienen los docentes en formación sobre los EVA, los cuales valoran la flexibilidad y accesibilidad, pero también señalan la desconexión con el acompañamiento docente, especialmente en asignaturas prácticas o complejas.

Utilizar una plataforma virtual, además de otras aplicaciones tecnológicas en la enseñanza, ya era una práctica común para la escuela. La utilización de la plataforma virtual tenía el propósito de congraciarse, o incluso, asumir como propia la normativa de virtualización impuesta por las autoridades, en vista de posibles nuevas medidas fuera del control institucional, especialmente de las autoridades de la escuela normal. En este contexto, el presente

estudio tiene como objetivo analizar las experiencias y reflexiones de los estudiantes normalistas en torno a los EVA, identificando las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para su implementación en la formación inicial docente. Este análisis busca contribuir al estado actual de la investigación al ofrecer una perspectiva crítica desde el contexto normalista mexicano, en el que se combinan desafíos tecnológicos, pedagógicos y culturales.

Justificación

La finalidad de la educación es el desarrollo de las competencias por parte de los educandos, lo que les permite su desenvolvimiento en el entorno social, personal, laboral y escolar, incluyendo en este el sustento científico a los diferentes conocimientos que se les pretende transmitir. Con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es viable crear entornos educativos a través de la creación de ambientes de aprendizaje en donde el educador potencie un aprendizaje y, al mismo tiempo, el estudiante, al recurrir a distintas fuentes de información, le permita actuar para resolver una situación problemática específica, empleando su conocimiento para transformar la información, regresándola para que sea evaluada y retroalimentada por parte del docente, finalizando el ciclo de esta espiral de construcción del conocimiento.

Esta tecnología ha sido un verdadero avance en el actuar educativo y, aunque genera expectativas, también son muy variadas las reacciones y dimensiones percibidas entre la comunidad escolar y en nuestra área temática, con claras connotaciones de cambios relevantes en los procesos de formación docente.

Ahora bien, se considera que las competencias tecnológicas del alumno en la actualidad son sobresalientes, sin embargo, la literatura muestra que éstos sufren un déficit al utilizar estas herramientas en el ámbito educativo, no obstante, su habilidad se destaca en emplearlas con fines sociales y recreativos. Por ello, es vital integrar las tecnologías como medio didáctico por parte del docente, haciendo uso eficaz de los instrumentos especializados con fines de enseñanza y aprendizaje, con la intención de lograr mayor utilidad de estos y adaptación al contexto (Mendoza, 2020).

Con esta investigación se pretende generar un conocimiento más amplio en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC y en particular por los EVA, así como su incidencia en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria. La creación de un Entorno Virtual de Aprendizaje implica un cambio significativo en las formas de enseñar, permitiendo que el estudiante sea el protagonista de su proceso formativo, otorgándole un mayor grado de libertad y control, creando un aprendizaje más significativo y potenciando sus competencias digitales con fines académicos.

Revisión de la Literatura

Los entornos virtuales de aprendizaje

En la actualidad, el concepto de EVA contemporáneo se enmarca en un entorno tecnológico complejo, fluido y en constante expansión en términos de soportes, plataformas y aplicaciones digitales. Un Entorno Virtual de Aprendizaje es un marco tecnológico formado por una serie de herramientas de software que pueden ser combinadas específicamente para la enseñanza y el aprendizaje (Puente García, 2023). Estas herramientas pueden utilizarse para facilitar la comunicación para el trabajo en colaboración; crear canales de información y promover el acceso a recursos y actividades didácticas como trabajos para entregar, indexaciones de lectura, fomento al trabajo colaborativo entre estudiantes, pruebas para la realización de exámenes, retroalimentación a los estudiantes, entre otras (Rivas y Espinoza, 2023). Presenta información bidireccional sobre cómo trabaja el alumno en un contexto de aprendizaje en línea.

Algunos de los sistemas de gestión de aprendizaje tradicionales son D2L, Moodle y Blackboard, pero las aplicaciones web 2.0 como Facebook y Twitter cada vez juegan un papel más significativo en estos procedimientos, los cuales además de innovadores representan fuentes de consulta e interacción de información que orientan al alumno en la búsqueda de información.

Esta transformación no ha sido ajena en el contexto de la formación de docentes. Uno de los mayores desafíos para la educación en general y en particular para la formación de docentes en los últimos tiempos ha sido el tener que lidiar adecuadamente con los cambios logrados por la sociedad en general, en especial los que tienen que ver con la globalización; la gran explosión de información que se ha vuelto digital ofrecida y compartida a través de internet, la participación activa y colaborativa de los usuarios que se ha fomentado en la llamada web 2.0, así como los privilegios de las tecnologías de la información y la comunicación para democratizar el acceso a dicha información. Las TIC abren nuevas oportunidades y posibilidades para alcanzar niveles significativos y autónomos de formación (Rodríguez, 2021).

También conocida como “sociedad de la información”, donde hace referencia a que estas nuevas generaciones de estudiantes cuentan con un vasto número de insumos tecnológicos para la búsqueda de datos, por lo que además de poder contar con fuentes cada día más actualizadas, el uso de la inteligencia artificial (IA) ha venido a facilitar en gran medida sus procesos de enseñanza- aprendizaje.

A partir de la década de los noventa, se considera a los EVA, -también denominados plataformas virtuales o aplicaciones web orientadas al aprendizaje-, como sistemas de software

que se integran con el uso de internet para ayudar en la administración del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramos et al., 2023).

Los EVA han logrado consolidarse como un espacio de interacción entre el estudiante y la organización educativa, así como han venido configurando una relación entre la gestión académica y la gestión del conocimiento, lo que ha contribuido al desarrollo de una tarea orientada hacia la formación de sujetos autónomos, así como a consolidar una gestión del conocimiento encaminado al aprendizaje de los alumnos. Se describen las principales características de un EVA de la siguiente manera: la administración del ambiente se centra en los procesos de registro y autenticación de los usuarios, el manejo de materiales educativos, la generación y evaluación de tareas, la participación en foros y la obtención de calificaciones (Medina et al., 2024).

Los EVA se consideran software libre cuando se proporciona el acceso de forma gratuita a la aplicación y código fuente mediante una licencia, y puede disponer de diversos niveles de personalización y adaptación. En otras palabras, un EVA es un software libre cuando se comparte la solución tecnológica y particularmente, se garantiza la libertad o autonomía para acceder al código fuente del aplicativo para modificarlo de acuerdo con necesidades particulares presentes y futuras. Es posible distribuirlo, ya sea directamente o a través de un tercero, de acuerdo con tanto la voluntad como la prestación de un beneficio común de la colectividad, bien sea esta una entidad obrante en el seno de una institución, como un grupo o comunidad de aprendizaje, o extendida secularmente con el uso del título de obra open source, generalmente de acceso gratuito (Jurado Enríquez, 2022).

Teorías del aprendizaje y su relación con los entornos virtuales

A continuación, se recogen las ideas principales de las diferentes teorías del aprendizaje; conductista, cognitivo, sociocognitivo, constructivista y conectivista para realizar una breve reflexión sobre su relación con los entornos virtuales.

Desde el enfoque de la teoría conductista el aprendizaje se produce por la transferencia de la información desde el entorno al estímulo-respuesta. Se fundamenta la práctica docente en el refuerzo, generalmente positivo, muchas veces materializado en juegos o por la experiencia lograda en el alumno con la repetición de prácticas (Hernández-Bieliukas y Aranguren, 2022).

Por otra parte, la teoría cognitiva postula que la información es procesada, seleccionada, organizada e interpretada por el sujeto, al aplicarla. La relación con la vida real docente se lleva a cabo a través de actividades laborales utilizando métodos inductivos que promueven la resolución de problemas, contrarios a la consideración positivista por la importancia

de los conocimientos teóricos y las reflexiones profesionales sobre su acción educativa (Bautista García y Zúñiga Rodríguez, 2021).

De la teoría socio-cognitiva destaca un modelo pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo. Este planteamiento parte como “gran hermano” de las prácticas docentes, ya que los alumnos tienen asignado un trabajo específico; no solamente aprenden los contenidos, sino que también tienen que asumir funciones cooperativas con el consiguiente aprendizaje del trabajo en equipo, del clima positivo de aula y de cada miembro del grupo como agente de enseñanza. Por consiguiente, un escenario virtual de aprendizaje bien diseñado tendría que contemplar tanto la interlocución con el profesor como con los demás alumnos, tanto de manera asíncrona como sincrónica, consiguiendo promover la cooperación en la red (Gómez y Ortíz, 2021).

En la teoría constructivista, el conocimiento es construido activamente por el sujeto que aprende, siendo el aprendizaje un autodescubrimiento del alumno. Por lo tanto, debe ofrecer al discente la posibilidad de cimentar su propio conocimiento incorporando al curso diferentes recursos que pueda utilizar activamente para descubrir y construir esos conocimientos, es decir, como metodología constructivista (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En última instancia se presenta el conectivismo, como columna vertebral de esta propuesta, ya que representa una respuesta a las necesidades expuestas en el entorno laboral. Ante la inminente evolución de la sociedad del conocimiento, esta teoría basa sus procesos en el uso eficaz de las tecnologías y la información para el logro de los objetivos, por ello “el aprendizaje no es una experiencia aislada, sino que, en cambio, es una experiencia que combina y conecta nodos de conocimiento” (Campos, 2012, p. 115).

Metodología

Esta investigación de corte cualitativo se caracteriza porque incluye la búsqueda y comprensión de los fenómenos educativos. En ese sentido, según Lozano y Mercado (2011), es necesario trabajar con las perspectivas subjetivas de los sujetos implicados en los hechos, profundizando en los significados, contextualizando así los fenómenos a estudiar.

Por tanto, la aproximación fenomenológica posibilita explorar el modo particular de percibir, interpretar, vivir y reflexionar sobre los procesos didácticos, para ampliar el marco interpretativo, considerando las vivencias del individuo en formación (Fuster, 2019). Asimismo, esta perspectiva invita al docente a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas en la tarea de la enseñanza y emprender acciones para mejorar su práctica pedagógica.

La hipótesis de trabajo consiste en que, al utilizar entornos virtuales de aprendizaje, los estudiantes normalistas experimentan un aumento significativo en su percepción de la autonomía y la autogestión en su proceso formativo en comparación con los métodos tradicionales.

La población total objeto de estudio la constituyen 29 alumnos del grupo de sexto semestre que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche. El tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, cuyo propósito es elegir participantes que aporten riqueza sobre las cuestiones que se estudian (Maxwell, 2019). De ahí que, se eligieron 2 alumnos para representar a los cinco equipos del grupo y el total de los sujetos para este grupo focal fueron 10, cuyas edades oscilan entre los 19 y 22 años. El desarrollo de este estudio se abordó desde el curso “Bases Legales y Normativas de la Educación Básica en México” del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

El alcance del estudio es descriptivo con nivel analítico-interpretativo, mediante las técnicas de observación participante, entrevista grupal y análisis de contenido cualitativo de evidencias digitales producidas por el estudiante. De acuerdo con Rodríguez et al. (2006) la triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas. Por esta razón, para otorgar validez al estudio, se realizó la triangulación de datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados, como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes fuentes de información.

En la investigación cualitativa, los datos deben ordenarse previo a su análisis en categorías para ser codificados. Para efectos de esta investigación, las categorías de análisis iniciales fueron elegidas de manera deductiva, por su relevancia teórica para los fines del estudio, quedando las siguientes; entorno virtual de aprendizaje, desempeño del estudiante y situaciones de aprendizaje.

Para la recolección de datos, se elaboró un guion de entrevista con 10 ítems. Respecto al análisis de la información, se realizó la transcripción y lectura detallada de las respuestas obtenidas. Se codificaron los datos en una matriz, a través de la selección y ordenamiento de la información en fragmentos que compartían similitudes para generar unidades de significado. De igual forma, se analizaron las evidencias de los estudiantes en la plataforma, evaluándolas y contrastándolas con las observaciones del docente.

A partir de los testimonios de los estudiantes normalistas, se identifica que las respuestas se vuelven repetitivas en torno a ciertas temáticas, mostrando así, evidencia de la

saturación de datos. Entre estas se encuentran, la utilidad percibida de los entornos virtuales de aprendizaje, la confianza en las habilidades adquiridas y el proceso de aprendizaje como un reto inicial que luego se transformó en una actividad creativa; los obstáculos con la conectividad, la búsqueda de información confiable y el tiempo de edición.

Finalmente, se realizó una síntesis para extraer conclusiones significativas y responder a los objetivos planteados, lo cual permitió interpretar la manera en que los estudiantes percibieron y experimentaron su aprendizaje en entornos digitales, asegurando una comprensión profunda del objeto de estudio.

Resultados

A través de los datos recogidos en este estudio sobre las experiencias y reflexiones de los estudiantes normalistas en torno a los EVA, se han recogido aspectos relacionados con la eficacia del entorno virtual de aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y la utilidad de las situaciones de aprendizaje propuestas, así como las áreas de mejora para su implementación en la formación de docentes. El marco interpretativo para el análisis se enfoca desde la fenomenología, acorde con Álvarez-Gayou (2003) se considera adecuada para describir y comprender la forma en que los sujetos experimentan un suceso, así como mostrar los elementos comunes de tales percepciones, vivencias, conocimientos y habilidades relacionadas con la interacción en un EVA.

En relación con los hallazgos sobre la capacidad para elaborar un objeto virtual con fines académicos, la mayoría de los estudiantes coincidieron en autoevaluar su desempeño como notable, lo que podría indicar confianza en los conocimientos y las habilidades desarrolladas al expresar comentarios como los siguientes:

... Ahora ya conozco los pasos para manejar herramientas tecnológicas de ese tipo. Este conocimiento no solo incluye la comprensión de las funciones básicas de las herramientas, sino también la capacidad de seleccionar las más adecuadas según el propósito con el que se elabore... (Sujeto 1).

...Porque he aprendido a diseñar contenidos interactivos y atractivos, lo que es fundamental para mantener el interés de los estudiantes y facilitar un aprendizaje más significativo... (Sujeto 6).

...Considero que he adquirido las habilidades para utilizar herramientas tecnológicas en el aula para crear un ambiente de aprendizaje más actualizado a los intereses de los alumnos de esta era digital... (Sujeto 8).

Los extractos que a continuación se muestran, permiten valorar la utilidad pedagógica del EVA conforme a las percepciones recogidas en donde todos los sujetos de estudio coinciden en que fue muy útil interactuar en este espacio y desarrollarlo.

... Me va a permitir agrupar materiales educativos, enlaces y recursos en un solo lugar, facilitando el acceso a información relevante y también dar a conocer mi quehacer docente, mostrando el trabajo de los estudiantes y proyectos especiales, lo que puede aumentar la motivación y el reconocimiento... (Sujeto 6).

...Es demasiado útil ya que sirve para lograr crear un ambiente más interactivo e interesante para los estudiantes ya que a ellos les llama mucho la atención la tecnología, esto se puede aplicar mediante juegos, videos, imágenes, y todo lo que sea interesante para lograr aprendizajes... (Sujeto 7).

En relación con las experiencias vividas en su proceso de aprendizaje, una opinión común entre los entrevistados fue que representó un reto, ya que al inicio no tenían idea sobre cómo realizar una página web y finalmente se convirtió en un entretenimiento divertido que permitió poner a prueba su creatividad como docentes, enseguida se presentan algunas de sus reflexiones.

...Lo sentí como un logro, la verdad fue muy satisfactorio poder implementarla, ya que al inicio no tenía ni idea de cómo crearla... (Sujeto 2).

...Era un poco estresante el no saber cómo elaborarla, pero durante el curso llegó a ser hasta entretenido idear con mi equipo nuevas formas de captar la atención del espectador; divertido, pero informativo... (Sujeto 4).

...Me sentía motivada por realizar algo nuevo, pero a la vez algo estresada por ser la primera vez que organizaba una página, editaba videos, creaba contenido. En equipo todas las actividades se facilitaron y llegué a disfrutar del proceso... (Sujeto 9).

Los aspectos relacionados con las dificultades enfrentadas durante el desarrollo del curso al diseñar una página web, son diversas, entre ellas se incluyen el tiempo destinado a la edición de los videos y tareas, en palabras de los estudiantes se presentan los siguientes fragmentos:

... Entender conceptos técnicos nuevos y gestionar el tiempo para completar las tareas ... (Sujeto 5).

... Siempre nos llevábamos mucho tiempo en el proceso de edición largo y tedioso de los videos ... (Sujeto 2).

Estos aspectos indican áreas de mejora al considerar el tipo de actividades solicitadas, así como el tiempo necesario para su elaboración.

... Algunos participantes señalan como inconveniente la búsqueda de información verídica de fuentes confiables para alimentarla ... Buscar información y las fuentes correctas fue lo más difícil, para seleccionar el contenido de la página, así que tuvimos que investigar y verificar su veracidad... (Sujeto 10).

... Mientras que otros más, coinciden en la necesidad de buscar tutoriales y asesoría para elaborar las actividades solicitadas ... Pero con ayuda de tutoriales y asesoría del docente, así como de los compañeros de mi equipo, pudimos llevar a cabo las actividades a pesar de que ninguno es experto en edición ni diseño de páginas web ... (Sujeto 8).

... En palabras de un entrevistado sigue presentándose como obstáculo importante el acceso a la conectividad de calidad ... El internet fue una dificultad, a veces fallaba y dedicar tiempo de calidad me costó un poco de trabajo ... (Sujeto 3).

En conjunto, estos resultados indican que el uso de las tecnologías de aprendizaje en un entorno virtual promueve la autonomía y responsabilidad del estudiante para desarrollar un trabajo efectivo hacia la alfabetización digital.

Discusión

Los docentes en formación tienen un papel importante en la evaluación de estas nuevas formas de enseñanza, por ello entender sus experiencias y reflexiones es esencial para crear nuevas estrategias pedagógicas y poder optimizar los recursos y el uso de la tecnología en la educación. En el estudio de Rivera Arce (2024) se destacan diferencias para entender cómo adaptar estrategias pedagógicas y tecnológicas a distintos contextos escolares afirmando que los universitarios necesitan estrategias más estructuradas apoyadas en recursos tecnológicos avanzados. Por otra parte, en los resultados arrojados, este estudio subraya la necesidad de estrategias diferenciadas según el contexto educativo y el nivel de alfabetización digital. Los normalistas, al trabajar en contextos más diversos, requieren estrategias flexibles, integrando las herramientas digitales en actividades prácticas como el diseño de materiales didácticos interactivos para alumnos de educación básica. A diferencia de los universitarios, desarrollando propuestas más sólidas desde el punto de vista teórico.

Los resultados destacan similitudes y algunas diferencias lo cual enriquece la discusión, ya que ambos estudios concluyen que los EVA son herramientas poderosas para desarrollar competencias digitales y pedagógicas sin embargo subrayan la importancia de mejorar algunos aspectos como el diseño instruccional, la accesibilidad y el soporte para poder maximizar su potencialidad y efectividad. Los resultados de ambas investigaciones plantean la necesidad de estrategias diferenciadas según el contexto educativo y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes, mientras que los normalistas muestran un enfoque más práctico y creativo, los universitarios requieren apoyo estructural y técnico para poder superar algunas barreras, también mencionan en ambos estudios, la formación docente y la planeación cuidadosa de actividades en entornos virtuales de aprendizaje son clave.

Conclusiones

Este proyecto se llevó a cabo para poner a prueba una metodología singular de enseñanza al desplegar un entorno virtual de aprendizaje en la formación inicial. El propósito de este estudio fue identificar las fortalezas y limitaciones de este modelo, optimizando así su diseño y uso, al comprender a profundidad cómo interactúan, experimentan y reflexionan sobre estos entornos los futuros docentes.

Podemos concluir, a partir de los datos arrojados por este análisis, que el total de los sujetos percibe la utilidad pedagógica que representa para el docente en formación el desarrollo de habilidades digitales con fines didácticos, mediante el uso de los entornos virtuales de aprendizaje, incluyendo la innovación en la práctica docente para adaptarse a los intereses de las nuevas generaciones.

La gran mayoría experimentaron un impacto positivo en su proceso educativo y reconocen la efectividad del modelo para fortalecer su capacidad de análisis y pensamiento crítico, así como la creatividad e innovación. Asimismo, el trabajo colaborativo vigoriza el entusiasmo de los estudiantes en pro de completar las consignas visualizando la investigación e interacción como medios para lograrlo.

Por otra parte, es necesario considerar las limitaciones de esta práctica metodológica. En primer lugar, los hallazgos indican que aun cuando estamos inmersos en un mundo rodeado de tecnología y hacemos uso cotidiano de ella, es todavía grande la brecha por cerrar respecto a su empleo formativo. En segundo lugar, el acceso a la conectividad sigue siendo un factor clave para desarrollar con continuidad y en menor tiempo, las actividades del programa en la plataforma.

La inclusión de los entornos virtuales de aprendizaje en la formación docente de los normalistas representa una coyuntura valiosa para enriquecer las prácticas educativas y responder a las exigencias de una sociedad actual. Para optimizar sus beneficios, es crucial que los docentes participen en programas de capacitación continua en competencias digitales, adopten metodologías pedagógicas efectivas y promuevan una cultura ética y responsable en el uso de las tecnologías. De esta manera, se garantizará una educación de calidad, que orienta a los futuros profesionales para los desafíos del mundo actual.

Resumiendo, es fundamental considerar la infinidad de situaciones que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando median las herramientas digitales. De ahí que es prioritario retroalimentar el desempeño de los estudiantes en las sesiones de asesoría; escucharlos y exhortarlos garantizará el éxito de la tarea.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bautista García, Y., & Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-81.pdf>

- Campos, L. G. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- DOF (3 agosto de 2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo número 14/07/18. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjI8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gómez, O. Y. A., Ortiz, O. L. O. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 11-36.
- Hernández-Bieliukas, Y. C., Aranguren Peraza, G. N. (2022). Modelo Tecno pedagógico de Virtualización de Entornos Educativos. *Paradigma*, 43.
- Jurado Enríquez, E. L. (2022). Educaplay. Un recurso educativo de valor para favorecer el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Cubana de educación superior*. <https://sielo.sld.cu>
- Lozano, I. y Mercado, E. (2011). *Cómo investigar la práctica educativa*. Colección Liminalia.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (3.ªed.) SAGE.
- Medina, J. J. B., Medina, L. A. B., Rodríguez, T. T., Granado, A. Y. S., Granado, M. M. S. (2024). Estrategias de gamificación en la educación superior: impacto y efectividad de las plataformas digitales. *Conocimiento global*, 9(3), 158-176. <https://conocimiento-global.org/revista/index.php/cglobal/article/view/453>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381004>
- Mendoza, A. (2020). Integración de tecnologías en el aula: Estrategias para la enseñanza y aprendizaje. Editorial Académica.
- Puente García, E. A. (2023). Evaluación de los entornos virtuales y aprendizaje significativo de estudiantes de un instituto superior tecnológico-Chosica, 2022. <https://repositorio.ucv.edu.pe>
- Ramos, D. D., Ramos, L. Y. N., Díaz, M. E. J. (2023). Entornos Virtuales de Aprendizaje en el Desarrollo de Competencias en Estudiantes Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7468-7486. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6739

- Rivas, J., & Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las Tecnologías de Información y Comunicación. La Perspectiva de la Internacionalización. Revista de educación y derecho, (28). <http://revistes.ub.edu>
- Rivera Arce, M. Z. (2024). Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Educación Universitaria: Estudio sobre las Barreras en el Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. NSUWorks. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/608/
- Rodríguez et al. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Rodríguez, S. M. L. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Revista compás empresarial. <http://revistas.univalle.edu>
- Tirado, R. (2020). Los entornos virtuales de aprendizajes. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/handle/123456789/3842>

Capítulo 7. La autoformación como estrategia para afrontar la precariedad laboral, ante el reto de participar en el codiseño curricular del plan 2022 de formación docente inicial

Odilón Moreno Rangel
Oliverio Jesús Gálvez García

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.7](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.7)

Resumen

La precariedad laboral afecta a docentes de nivel superior en México, incluyendo normales, debido a políticas neoliberales, impactando su vida y participación académica. Este reporte de investigación usa estudios de caso y auto etnografía para analizar estrategias docentes ante esta condición. Se estudian dos profesores de la Escuela Normal Superior Pública de Hidalgo con 20 años en precariedad. La investigación destaca la autoformación como resistencia en el codiseño curricular del plan 2022, en las licenciaturas de Formación Ética y Ciudadana y Telesecundaria.

Palabras clave

Autoformación docente, codiseño curricular, estrategias de afrontamiento, precariedad laboral

Introducción

El codiseño curricular es un proceso que implica la participación activa de los docentes en la creación de programas de estudio, lo cual requiere de habilidades profesionales y condiciones laborales favorables. En el caso del profesorado en situación de precariedad laboral, las posibilidades y profundidad para participar efectivamente en este tipo de procesos, se ven altamente comprometida, ya que su condición puede indicar menores oportunidades de desarrollo profesional. La investigación en cuestión se centra en dos profesores que son sujetos de estudio y también investigadores, lo que añade una dimensión autoetnográfica al análisis.

La precariedad laboral se define como la falta de estabilidad y derechos laborales, lo que incluye contratos temporales, sueldos bajos, la ausencia de prestaciones y seguridad social. En el ámbito educativo, esta situación tiene consecuencias negativas tanto para los docentes como para el estudiantado, ya que afecta la calidad de la enseñanza y la capacidad del profesorado para innovar. Según Rivera y Guerra (2021), la precariedad laboral docente se manifiesta en la falta de reconocimiento profesional, inestabilidad en el empleo y la sobrecarga de tareas administrativas, lo cual limita su participación en procesos de mejora educativa. Esta situación se agrava cuando los profesores son llamados a participar en procesos de codiseño curricular, los cuales demandan compromiso y esfuerzos adicionales que no siempre pueden asumir debido a sus condiciones laborales.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las estrategias de afrontamiento que los profesores en situaciones de precariedad laboral desarrollan para enfrentar los retos que implica su participación en el codiseño curricular planteado institucionalmente como obligatorio. Para ello, se utilizan métodos de investigación cualitativa, específicamente el estudio de caso, complementado con la metodología de autoetnografía.

Uno de los aspectos clave que esta investigación busca abordar es cómo los profesores en condiciones de precariedad logran desarrollar estrategias que les permitan participar efectivamente en el codiseño curricular, a pesar de las dificultades. Estas estrategias pueden incluir la búsqueda de apoyo entre colegas, la flexibilización de sus horarios y la “negociación” de sus responsabilidades laborales. Según Anaya (2019), los docentes en condiciones de precariedad a menudo deben gestionar múltiples responsabilidades laborales, así como las demandas de los procesos de mejora educativa, lo que requiere una alta capacidad de adaptación y resiliencia.

La investigación aún está en proceso y no se ha llegado a conclusiones definitivas. Sin embargo, se espera que los hallazgos contribuyan a mejorar la comprensión de cómo el profesorado normalista afronta sus condiciones laborales y su impacto en el codiseño curri-

cular. Además, se espera que los resultados proporcionen recomendaciones para mejorar las políticas laborales y educativas, con el fin de garantizar que los profesores en condiciones de precariedad laboral puedan participar efectivamente en los procesos de mejora educativa. Díaz Gómez (2019), sostiene, es fundamental que las políticas educativas aborden las condiciones laborales del profesorado ya que estas tienen un impacto directo en su capacidad para participar en procesos de innovación y mejora educativa.

La investigación también tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas sobre el uso de la metodología de autoetnografía como método de investigación en el ámbito educativo. Al combinar este enfoque con el estudio de caso, se espera proporcionar una visión más completa y matizada de las experiencias de los profesores en condiciones de precariedad laboral. Según Hernández et al. (2023), la autoetnografía ofrece una oportunidad singular para explorar las experiencias subjetivas de los docentes en contextos de precariedad, lo que permite una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan. En este sentido, la investigación en curso no solo tiene relevancia para el campo de la investigación educativa, sino también para el desarrollo de nuevas metodologías de investigación.

Revisión de la Literatura

Los artículos analizados abordan estrategias individuales que los trabajadores, específicamente docentes, implementan para afrontar la precariedad laboral. En términos metodológicos, los autores emplearon enfoques cualitativos, entrevistas estructuradas y análisis de contenido para identificar patrones de afrontamiento en diferentes contextos. Por ejemplo, Segovia-Quesada et al. (2020) investigaron la resiliencia docente en escuelas rurales mediante estudios de caso, mientras que Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) exploraron la integración de tecnologías desde la autoformación, utilizando observación participante.

Las estrategias individuales de afrontamiento de la precariedad laboral son definidas como prácticas o recursos personales que los trabajadores emplean para superar desafíos asociados a la inseguridad laboral, buscando estabilidad emocional, social y profesional. Estas estrategias incluyen resiliencia, autoeficacia, habilidades socioemocionales, creatividad y motivación intrínseca (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Navarro & Aragón, 2020).

Comparando las estrategias mencionadas, se observa que la resiliencia aparece como un eje común en los estudios de Segovia-Quesada et al. (2020) y Franco López (2021), destacándose como un recurso clave frente al estrés laboral. Sin embargo, mientras Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) priorizan la autoformación tecnológica, López Martínez et al. (2009) destacan la creatividad y el humor como herramientas fundamentales en la enseñan-

za. La autoeficacia, mencionada por Navarro y Aragón (2020), se relaciona con la capacidad de planificar y ejecutar tareas de manera efectiva, diferenciándose del enfoque en habilidades socioemocionales que resalta Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019).

La autoformación se presenta como una estrategia central que integra las demás. Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) enfatizan que la adquisición continua de conocimientos permite a los docentes desarrollar resiliencia, autoeficacia y creatividad, elementos esenciales para enfrentar la precariedad laboral. Además, la autoformación fomenta habilidades socioemocionales, como el manejo del estrés y la empatía, al tiempo que refuerza la motivación intrínseca al conectar la enseñanza con objetivos personales y profesionales. Las estrategias individuales ya revisadas, aunque diversas, convergen en la autoformación como un eje articulador. Este proceso permite a los trabajadores adaptarse a contextos laborales adversos, combinando competencias emocionales, tecnológicas y creativas que fortalecen su capacidad de afrontamiento frente a la precariedad laboral.

Metodología

Para la investigación se emplean los métodos de estudio de caso y la autoetnografía. El primero permite un análisis detallado y contextualizado de las experiencias de los sujetos de estudio. Este enfoque metodológico es especialmente útil en situaciones como la presente, donde se busca entender fenómenos complejos en contextos específicos. Según Yin (2020), “... el estudio de caso es una estrategia de investigación que se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos” (p. 18). En este caso, los fenómenos de precarización laboral y participación en el codiseño curricular están íntimamente ligados y el estudio de caso permite capturar esta relación de manera detallada.

Como ya se dijo, para este trabajo también se decidió emplear la metodología autoetnográfica, ya que los sujetos investigadores igual son sujetos de estudio. Esta perspectiva combina elementos autobiográficos con el análisis crítico, permitiendo que los investigadores reflexionen sobre sus propias experiencias en relación con los fenómenos estudiados. De acuerdo con Bochner y Ellis (2016), la autoetnografía es una forma de investigar que reconoce al investigador como parte integral del fenómeno que se está estudiando, lo que permite una reflexión más profunda sobre las dinámicas del poder, la subjetividad y la resistencia. En este sentido, la metodología resulta especialmente adecuada para el análisis de las estrategias de afrontamiento que han desarrollado los investigados.

Por otra parte los instrumentos y técnicas del diario y el análisis documental son herramientas clave en la investigación cualitativa. El diario consiste en un registro sistemático de observaciones, reflexiones y experiencias, utilizado para capturar tanto datos objetivos

como impresiones subjetivas del investigador. Por su parte, el análisis documental implica examinar materiales escritos, visuales o audiovisuales con el propósito de identificar patrones, contextos y significados relevantes para el fenómeno estudiado.

Ambos coinciden en su uso dentro del estudio de caso y la autoetnografía, ya que permiten explorar de manera detallada contextos específicos y perspectivas individuales. En el estudio de caso, se emplean para comprender las dinámicas particulares de un fenómeno; en la autoetnografía, sirven para reflexionar sobre las experiencias personales dentro de un contexto cultural.

Los sujetos de investigación en este estudio son dos profesores de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) que han estado en situación de precariedad laboral. Desde los primeros años del siglo XXI, estuvieron bajo contratos de honorarios asimilados a sueldos, lo que significa un sueldo bajo y sin prestación laboral alguna. En septiembre de 2023, ambos fueron basificados con “medio tiempo”, en una de las claves más bajas en el subsistema de normales, lo que no impide que los efectos de su precarización vivida sigan presentes. La basificación fue lograda con el apoyo de la administración de la sección 15 del SNTE en funciones al momento de escribir este trabajo, tras años de estar demandando justicia laboral. Sin embargo, ahora se acercan más a una situación de pobreza laboral. Su participación en el codiseño inicia en el 2022 en las licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y en la de Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Estos sujetos no solo son de estudio, sino que también asumen el rol de investigadores, ya que participan activamente en el proceso de reflexión crítica sobre sus experiencias laborales y su involucramiento en el codiseño curricular. La doble posición, como sujetos y agentes de la investigación, enriquece el análisis, permitiendo una perspectiva profunda sobre los retos que enfrenta el profesorado normalista en este contexto de precarización.

El contexto laboral y académico de los sujetos de investigación está marcado por las condiciones estructurales que afectan al profesorado de las Escuelas Normales en México, caracterizadas por bajos salarios, contratos temporales y falta de acceso a derechos laborales plenos. La precarización laboral en este sector educativo ha sido un fenómeno ampliamente documentado en la literatura reciente. Rojas (2019), por ejemplo, señala que la precarización de los docentes en las instituciones de educación superior tiene un impacto directo en su capacidad de planificación y participación en procesos de innovación educativa. En este sentido, los profesores de este estudio, a la fecha de la presentación de este trabajo, enfrentan los efectos de las limitaciones que vivieron por muchos años y que fueron desde la inseguridad económica hasta la inestabilidad laboral.

La hipótesis de trabajo que guía esta investigación parte de que los profesores en condiciones de precariedad laboral, específicamente en el contexto de las Escuelas Normales de México, desarrollan estrategias de afrontamiento particulares que les permiten participar en procesos complejos como el codiseño curricular, a pesar de las adversidades. Estas estrategias no solo responden a la necesidad de superar los retos inherentes a la precarización, sino que también permiten una agencia pedagógica que resulta fundamental en la adaptación y transformación de los programas educativos, como el Plan 2022 de formación inicial docente.

Las herramientas de recuperación de información de campo incluyeron análisis documental y diarios de campo autoetnográficos. El análisis documental se centra en la revisión de los materiales curriculares y administrativos relacionados con el Plan 2022, así como en los documentos laborales que reflejan la precarización del profesorado en las Escuelas Normales. Por su parte, los diarios de campo autoetnográficos son una herramienta clave para capturar las reflexiones personales de los sujetos de investigación sobre sus propias experiencias.

A través de estas herramientas, el estudio busca identificar las formas en que los profesores han desarrollado estrategias para enfrentar los retos que plantea la precarización laboral, y cómo estas estrategias influyen en su participación en el codiseño curricular.

La validez de la investigación se fundamentó en la aplicación de técnicas de triangulación interdisciplinaria y de teorías. La triangulación interdisciplinaria se aplicó para combinar enfoques de diferentes campos del conocimiento como la sociología, la educación y los estudios laborales. Esta estrategia resultó esencial para comprender las múltiples dimensiones de la precariedad laboral que enfrentan los docentes normalistas, y cómo esta situación impacta en su capacidad para participar activamente en el codiseño curricular. Según Denzin (2009), la triangulación interdisciplinaria aumenta la validez de un estudio al integrar diferentes disciplinas, proporcionando una visión más holística del fenómeno investigado. En este caso, se consideraron teorías sobre la precarización del trabajo docente, junto con enfoques educativos sobre el codiseño curricular, para generar un análisis que abordara tanto los aspectos estructurales como los subjetivos de la experiencia docente.

Para abordar la triangulación de teorías, se utilizaron perspectivas que permitieron contrastar y complementar los hallazgos. Se emplearon, por ejemplo, teorías de la precarización laboral desde un enfoque crítico, como las propuestas por Martínez et al. (2019), quienes señalan que la precarización no es un estado individual, sino una condición estructural que afecta a la fuerza laboral en general, particularmente en sectores educativos donde la estabilidad laboral es limitada. Desde esta óptica, los investigadores-docentes reflexionaron sobre cómo la inseguridad laboral afectaba su participación en el codiseño curricular, no solo

en términos de carga de trabajo, sino también en el reconocimiento institucional y las oportunidades de formación. Al triangular esta teoría con enfoques de la pedagogía crítica, como los propuestos por Giroux (2020), se profundizó en cómo la falta de estabilidad y el trabajo precarizado limitan de cierta manera la agencia de los docentes.

Resultados

En el análisis de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesorado normalista que enfrenta precariedad laboral, se identificó la autoformación como una estrategia de resistencia clave para participar en el codiseño curricular de programas 2022 de formación inicial docente. Esta estrategia surge como respuesta a las limitaciones impuestas por la falta de estabilidad y seguridad laboral, así como por las deficientes condiciones materiales. Los dos profesores normalistas en situaciones de precariedad laboral, implementaron la autoformación como una herramienta para hacer frente a los desafíos de su contexto profesional y esto se convirtió en vía de resistencia frente a las barreras que les impedían participar plenamente en el proceso de codiseño curricular. La autoformación, entendida como la capacidad del docente para dirigir su propio aprendizaje de manera autónoma y autoformativa, les permitió desarrollar las habilidades necesarias para el codiseño curricular y mantenerse actualizados en las tendencias educativas a pesar de las dificultades laborales. Tal como mencionan Aneas et. al. (2019), la autoformación es una práctica de resistencia frente a las condiciones laborales precarias, ya que permite al profesorado adquirir herramientas necesarias para continuar con su desarrollo profesional sin depender de las estructuras institucionales. Esta estrategia, por lo tanto, constituye una forma de afrontamiento que también puede ser vista como una forma de empoderamiento profesional en un entorno hostil. A decir del informante 1 “Al inicio de los semestres me asignaban los cursos que les parecían indicados, sin que necesariamente tuvieran en cuenta mi perfil y experiencia laboral. No recuerdo manifestar mi rechazo a tal arbitrariedad, me parecía más algo emocionante, un desafío porque tenía que estudiar y aprender cosas nuevas. En tanto que otros compañeros, creo yo con el respaldo de que estaban basificados, rechazaban los espacios curriculares que les tenían considerados porque decían no saber de los contenidos. Por eso para mi, enfrentarme a la investigación documental para el diseño de programas no fue difícil.” (Comunicación personal, agosto de 2022)

Los docentes en situación de precariedad suelen estar desvinculados de los recursos institucionales formales para el desarrollo profesional, lo que limita su acceso a habilitaciones y actualizaciones. Sin embargo, la autoformación les brinda la oportunidad de contrarrestar estas carencias al buscar y gestionar de forma independiente su acceso a conocimiento actualizado y relevante. Según Hernández y Flores (2021), la autoformación se convierte en un acto de resistencia ante la precariedad, pues proporciona al docente las competencias que las

instituciones no le ofrecen, también reafirma su rol como profesional autónomo. En este sentido, la autoformación se posiciona como respuesta activa y creativa ante la falta de recursos institucionales.

El codiseño curricular del Plan 2022 requería que el profesorado participara activamente en la elaboración de nuevos enfoques y estrategias pedagógicas. Sin embargo, los docentes precarios enfrentaban la barrera de no contar con el apoyo institucional adecuado, pero sí la exigencia. La autoformación les permitió no solo mantenerse al día con las nuevas demandas curriculares, sino también desarrollar habilidades críticas para incidir en el proceso de codiseño. De acuerdo con el informante 2: “Me parece que ese hábito de estudiar y leer continuamente para tener dominio de nuevas temáticas, influyó de manera determinante en poder participar en el codiseño. Esta tarea implicaba buscar, leer y contrastar de forma crítica fuentes de información acerca de los contenidos de los cursos en que participaba”, (Comunicación personal, septiembre del 2023). Como indican Camargo et al. (2004), el profesorado precario, a través de la autoformación, logra adaptar y desarrollar su propio conocimiento, lo cual es esencial para contribuir en procesos tan complejos como el codiseño curricular.

Uno de los mayores retos que enfrentan los docentes en precariedad laboral es la falta de tiempo y espacio para el desarrollo profesional debido a la inestabilidad en sus contratos. La autoformación, sin embargo, es flexible y puede adaptarse a las circunstancias individuales del profesorado, permitiéndoles avanzar en su aprendizaje en momentos que ellos mismos determinan. Según Aneas et al. (2019), la autoformación ofrece al profesorado una alternativa para seguir formándose en medio de la inestabilidad laboral, ya que no depende de un tiempo o espacio específico, sino de la voluntad y el esfuerzo del docente. En este sentido, la autoformación no solo desafía las limitaciones impuestas por la precariedad, sino que también se ajusta a las condiciones de trabajo irregulares. Según el informante 1, “Uno de mis principales recursos para participar en el codiseño, fue el dispositivo móvil y diferentes aplicaciones para localizar y analizar información. Este proceso lo hacía, en no pocas ocasiones en los trayectos en transporte público de ida y vuelta de mi casa a la escuela”, (Comunicación persona, noviembre del 2023).

Otro aspecto importante de la autoformación como estrategia de resistencia es que fomenta el desarrollo de una red de colaboración auténtica entre docentes en situaciones similares. En el caso de los dos profesores normalistas estudiados, ambos compartieron sus avances y materiales de autoformación, creando un espacio de apoyo y colaboración mutua que les permitió avanzar de manera conjunta. De acuerdo con el informante 2, con referencia al informante 1, declara: “Al terminar la jornada laboral o en un descanso entre clases, es usual que conversemos en tono crítico acerca de los contenidos, estrategias y materiales que

están contemplados en los cursos que trabajamos. También es frecuente que nos confiemos las dificultades que tenemos para formar, así como los desafíos que enfrentamos. Toda esta experiencia, creo que también la recuperamos en el codiseño”, (Comunicación personal, febrero del 2024). Como explican Krichesky y Murillo (2018), la autoformación, cuando se realiza de forma colaborativa, no solo refuerza el aprendizaje individual, sino que también fortalece los lazos de solidaridad entre docentes, lo cual es crucial en contextos de precariedad laboral. Esta red de apoyo les proporcionó a los docentes un sentido de comunidad, camaradería y resistencia colectiva frente a las dificultades laborales.

La autoformación, además, no solo beneficia al docente a nivel individual, sino que también impacta de manera positiva en el alumnado. Al mantenerse actualizados y desarrollar nuevas habilidades, los docentes autoformados pueden implementar prácticas pedagógicas innovadoras con sentido crítico que benefician directamente a los futuros profesores que formarán en el aula. Tal como señala Córlica (2020), la autoformación del profesorado en condiciones de precariedad laboral no solo es un acto de resistencia, sino que también contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan. Esto subraya el valor de la autoformación no solo para la supervivencia profesional del docente, sino también para la mejora educativa en general.

Es importante destacar que la autoformación tiene un componente político, ya que permite al profesorado precario posicionarse críticamente frente a las políticas educativas que generan las condiciones de precariedad. A través de la autoformación, los docentes desarrollan habilidades técnicas, también un marco teórico y crítico que les permite cuestionar las estructuras que perpetúan la precariedad. Aneas (2019), sostiene que la autoformación es una estrategia de resistencia que permite al profesorado adaptarse a las condiciones de precariedad y desarrollar una conciencia crítica sobre las causas estructurales de su situación. De esta manera, la autoformación se convierte en una herramienta tanto de supervivencia como de lucha política.

La participación en el codiseño curricular también significó una oportunidad para que los docentes precarios demostraran sus habilidades y compromiso profesional, a pesar de las adversidades. A través de la autoformación, estos docentes superaron las barreras impuestas por su situación laboral y contribuyeron de manera significativa al proceso de construcción curricular. Como señala Aristizábal (2019) la autoformación permite al profesorado en condiciones de precariedad mejorar sus habilidades y reafirmar su identidad profesional frente a las instituciones y colegas.

Para terminar con este apartado, la autoformación, al ser una práctica autodirigida, fortalece la autonomía profesional del docente y le permite mantener el control sobre su desarrollo profesional. En un contexto de precariedad laboral, donde muchas veces se les niega a los docentes la posibilidad de acceder a capacitaciones formales, la autoformación les devuelve el poder sobre su propio proceso de formación. De acuerdo a Escudero et al. (2017), la autoformación es una práctica que permite al profesorado precario retomar el control de su desarrollo profesional, lo que les otorga un sentido de agencia frente a las condiciones laborales adversas. Este sentido de agencia es crucial para que el profesorado precario pueda seguir participando activamente en el ámbito educativo, a pesar de las dificultades.

Discusión

Una de las principales críticas que se le hace a la autoformación como estrategia de resistencia es que, en contextos de precariedad laboral, esta puede convertirse en carga adicional para el profesorado, quien ya de por sí enfrenta una sobrecarga laboral. De acuerdo con Castilla et al. (2021), las condiciones de trabajo precarizadas generan que los docentes destinen tiempo fuera de su jornada laboral para formarse, perpetuando así la normalización de la falta de apoyo institucional. Esto implica que los profesores tienen que lidiar con la insuficiencia de recursos materiales y financieros y con la exigencia de autogestionar su actualización profesional, lo que en muchos casos les coloca en una situación de vulnerabilidad tanto personal como profesional.

Asimismo, se cuestiona la efectividad de la autoformación cuando no está respaldada por políticas educativas que aseguren una actualización pertinente y contextualizada. Según lo expuesto por Hurtado et al. (2019), la autoformación sin un acompañamiento adecuado por parte de las instituciones educativas tiende a ser desorganizada y puede no responder a las necesidades reales del entorno educativo. En el caso del codiseño curricular del plan 2022 de formación inicial docente, la falta de un programa de formación docente institucionalizado para acompañar el proceso puede traducirse en currículos que no necesariamente se ajusten a las demandas del contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Además, la autoformación puede profundizar y normalizar las desigualdades existentes entre los docentes que cuentan con más recursos y aquellos que están en condiciones de mayor precariedad. Este fenómeno ha sido señalado por autores como Ortiz y Zacarías (2021), quienes sostienen que la autoformación, en un contexto de desigualdad, favorece a quienes ya poseen mayor capital cultural y económico, dejando en desventaja a quienes carecen de los medios para acceder a materiales y cursos de formación de calidad. En este sentido, la autoformación podría exacerbar las disparidades entre el profesorado, dificultando

una participación equitativa en el codiseño curricular y, por ende, afectando la consistencia y coherencia del plan educativo.

También, se ha argumentado que la autoformación puede invisibilizar la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en la formación continua del profesorado. A este respecto, Delgado (2019) afirma que al promover la autoformación, se desplaza la responsabilidad de la actualización docente hacia los individuos, mientras que el sistema educativo se desentiende de proveer los mecanismos adecuados para garantizar una formación continua de calidad. Esto podría tener efectos negativos en la participación del profesorado en procesos tan cruciales como el codiseño curricular, ya que, al no contar con el respaldo institucional adecuado, su implicación puede verse limitada por la falta de recursos y apoyo.

Finalmente, un aspecto importante identificado fue la relación entre la precariedad laboral y la motivación para la autoformación. Los profesores reconocen que, en contextos de estabilidad laboral, las oportunidades de formación son mayores, pero también lo es la dependencia hacia el sistema institucional. En contraste, la precariedad genera una mayor urgencia por adquirir conocimientos y habilidades que les permitan mantenerse competitivos y ser reconocidos, incluso sin el respaldo de un contrato formal. Según Barbosa y Ávila (2022), la precarización laboral empuja a los docentes a la autoformación como una necesidad para garantizar su supervivencia profesional y su permanencia en el campo educativo.

Conclusiones

La autoformación, proceso autónomo de aprendizaje continuo, fue identificada como una respuesta proactiva a las limitaciones estructurales que enfrentan los docentes sujetos de estudio. Derivado de lo anterior es posible plantear una aproximación a la aceptación del supuesto de investigación. Ante la carencia de recursos, espacios formativos adecuados y condiciones laborales óptimas, los profesores se ven obligados a construir su propio camino formativo. Como señalan Rico-Gómez y Ponce (2022), la autoformación se convierte en un acto de resistencia, donde el docente se adapta a las condiciones adversas, redefine su rol y su potencial formativo. De esta manera, los profesores resisten la precariedad y generan nuevas formas de participación que, de otro modo, serían inaccesibles bajo las condiciones laborales en las que se encuentran.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el reducido número de sujetos de investigación, pues impide generalizar los hallazgos a toda la comunidad docente normalista. Sin embargo, los casos analizados proporcionaron información valiosa sobre las formas en que los docentes, a través de estrategias individuales y colaborativas, afrontan la falta de estabilidad laboral y profesional. A pesar de la subjetividad que implica el que los investiga-

dores sean también los sujetos de estudio, esto permitió un análisis profundo de las experiencias vividas, aportando una perspectiva interna, personal pero real sobre los mecanismos de resistencia.

En resumen, la autoformación se destacó como estrategia fundamental para que los docentes normalistas participen activamente en el codiseño curricular, pese a las adversidades que presenta la precariedad laboral. Esta investigación pone en evidencia que, aunque los docentes enfrentan enormes retos, su capacidad para generar soluciones autónomas como la autoformación les permite no solo resistir, sino también contribuir de manera significativa en procesos tan complejos como el diseño curricular.

Referencias

- Aneas-Novio, C., Sánchez-Rodríguez, J., & Sánchez-Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: Comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (21), 94-108. <https://www.redalyc.org/journal/2815/281559468005/html/>
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614264675011/html/>
- Barbosa-Bonola, V., & Ávila-Carreto, A. (2022). El trabajo docente ante el Covid-19: un acercamiento desde la precariedad laboral del profesor de asignatura. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1266. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1266
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7(1), 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., & Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

- Delgado Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343960948004>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Routledge.
- Díaz Gómez, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 221-238. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715
- Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, M. T., & Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489005>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández Aragón, M., & Flores Hernández, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(31), 27-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384565126003>
- Hernández Aragón, M., Libreros Galicia, E. D., & Ocampo Tallavas, M. I. (2023). La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107>
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- López Martínez, O., Sevilla Moreno, A., & Ruiz Esteban, C. (2009). ¿Por qué la creatividad y el sentido del humor en la educación? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 281-289. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34>

- Marroquín González, M. T. (2020). Análisis de las relaciones conceptuales de la identidad y la práctica profesional docente. *Sinergias Educativas*, 5(2), 45-58. <https://mail.sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/42/81>
- Martínez-Licerio, K. A., Marroquín-Arreola, J., & Ríos-Bolívar, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 34(86), 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41360954006>
- Navarro, I., & Aragón, A. (2020). Estrategias de afrontamiento y autoeficacia en el profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/html/>
- Ortiz Huerta, M. G., & Zacarías Gutiérrez, M. (2021). El capital cultural del profesorado en los procesos de inclusión educativa. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1166. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1166
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. https://scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100077&script=sci_abstract
- Rivera, L., González, R., & Guerra, M. (2021). Expulsados de la seguridad: Precariedad docente en México. *Trabajo y Sociedad*, 22(37), 569-587. <https://www.redalyc.org/journal/3873/387368391030/html/>
- Rodríguez Vieira, M. G., & Marín Díaz, J. (2023). Resiliencia del docente universitario: una mirada desde la labor pedagógica y tecnológica. *Educación en Contexto*, 9(18). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/210>
- Rojas Carrasco, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4, 54-67. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173004/html/>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Yin, R. K. (2020). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). Sage Publications.

Capítulo 8. Análisis de las competencias profesionales adquiridas por las estudiantes de la escuela normal de Atizapán

Edgardo Suárez Mendoza
Liliana Toledano Sánchez
Sandra María del Carmen Flores Castillo
Sandy Mariana Garduño Rivera

Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.8](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.8)

Resumen

El interés de esta investigación surge de la pregunta: ¿Los estudiantes normalistas egresados tienen las herramientas necesarias para desarrollarse profesionalmente en un aula de educación básica? Se buscaba conocer la percepción de los egresados de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de los planes 2012 y 2018 de la Escuela Normal de Atizapán, evaluando su satisfacción con los conocimientos y experiencias adquiridas. El estudio es crucial para identificar áreas de mejora en la formación docente.

Palabras clave

Competencias profesionales, Estudiantes de la ENAZ

Introducción

La transformación constante de la sociedad exige una reflexión continua sobre las necesidades actuales y las demandas en la formación de futuros docentes. Estos profesionales deben contar con una sólida base teórico-práctica que les permita desempeñarse eficazmente en el aula, tomando decisiones, resolviendo problemas y colaborando activamente en la sociedad. Además, deben ser capaces de utilizar recursos tecnológicos para crear escenarios de enseñanza significativos. Este proyecto de investigación busca mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional de los estudiantes normalistas, particularmente en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza (ENAZ). Aborda las nuevas demandas de la educación básica, que representan retos significativos para los egresados de esta institución en el logro de competencias profesionales, esenciales para la formación docente. Estas competencias deben evolucionar para adaptarse a los cambios del entorno educativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha impulsado una Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, con el objetivo de consolidar a las normales como pilares de la formación docente en México, respondiendo a los retos del siglo XXI. En este contexto, se realizó una actualización curricular, pasando del plan de estudios de 2012 al plan de 2018, que propone un enfoque innovador e integral en la formación de maestros de educación básica. Esta investigación se enfoca en el análisis de la implementación del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la ENAZ, comparando la última generación egresada bajo el plan 2012 con la primera bajo el plan 2018. Se busca conocer las percepciones de los normalistas sobre su formación y desempeño en las escuelas de educación básica, identificando fortalezas y áreas de oportunidad. Los resultados preliminares indican que la mayoría de los estudiantes no consideran haber adquirido las competencias profesionales necesarias, lo que resalta deficiencias en su preparación.

El principal objetivo de este estudio es identificar los factores que limitaron la adquisición completa de las competencias profesionales durante el proceso formativo en la ENAZ, así como las condiciones que afectaron su desempeño en las aulas. La relevancia de la investigación radica en la necesidad de analizar las prácticas tradicionales en la enseñanza y su posible desconexión con los nuevos enfoques curriculares, lo cual podría afectar la capacidad de los futuros docentes para adaptarse a las demandas del servicio profesional docente.

Revisión de la Literatura

En los últimos años, el ámbito educativo ha sido testigo de la formulación y propuesta de enfoques centrados en el desarrollo de competencias. Esta perspectiva se presenta como una opción para mejorar los procesos de formación en las aulas. Aunque ha ganado relevan-

cia recientemente, la noción de competencia no es un concepto completamente nuevo. Para comprender su evolución, es necesario primero definir qué entendemos por competencias. Etimológicamente, la palabra “competencia” proviene del latín *competere*, que significa “pertenecer a” o “incumbir”, lo que da origen tanto al sustantivo competencia como al adjetivo competente, que denota a una persona apta para desempeñar una función o tarea (Corominas, 1980). La definición formal de competencias varía según la disciplina o el contexto en que se utilice. Tobón (2004) subraya la frecuente confusión entre los términos competencia y competitividad. Este autor aclara que una persona es competente cuando está preparada y tiene la capacidad para interactuar y trabajar con otros en la realización de una actividad. Según Tobón, la competencia implica la habilidad para colaborar de manera efectiva con un equipo, ya que cada individuo aporta lo necesario para ejecutar dicha tarea en conjunto. En este sentido, ser competente también involucra la capacidad de integrarse y desempeñar un rol dentro de un equipo en la realización de una actividad colectiva.

En este proceso, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012) presentó el Plan y programa de estudios para la Formación de Docentes de Educación Básica (Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar). Este plan y programa responde a los siguientes principios: el modelo enfocado en el aprendizaje, el enfoque orientado a las competencias y la adaptabilidad en los ámbitos curricular, académico y administrativo. Estos principios de la educación superior coinciden también con los postulados de la educación básica, garantizando coherencia en la estructura curricular y favoreciendo el logro de las finalidades educativas.

Zabalza (2000) señala que una de las principales innovaciones metodológicas de los últimos años ha sido el desplazamiento del foco de atención de la enseñanza al aprendizaje. Este cambio transforma profundamente el concepto de enseñanza y el rol del docente. El enfoque centrado en el aprendizaje promueve un cambio de paradigma respecto a las prácticas tradicionales, caracterizadas por un modelo transmisivo-receptivo y la adquisición de información declarativa. En contraste, este enfoque se basa en una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje, que lo entiende como un proceso activo y reflexivo, en el que el estudiante construye significados y atribuye sentido a los contenidos a partir de sus experiencias. En cuanto al enfoque basado en competencias, la perspectiva sociocultural o socio constructivista defiende una concepción de la competencia como una capacidad abierta y flexible para movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos frente a situaciones inéditas. Según la DGESPE (2012), esto implica que el individuo debe ser capaz de resolver problemas complejos en contextos diversos y tomar decisiones de manera reflexiva. En este sentido, se requiere que los estudiantes reconstruyan el conocimiento en el lugar y momento de la situación problema, aplicando los saberes adquiridos y proponiendo soluciones adecuadas.

El enfoque educativo basado en competencias promueve una integración holística de los conocimientos, considerando que las personas aprenden mejor cuando tienen una visión global del problema que deben abordar (García, 2008). Este enfoque resalta la importancia de abordar situaciones y problemas específicos, lo que garantiza la pertinencia y utilidad de los aprendizajes, no solo en el ámbito académico, sino también en la vida personal y social del estudiante. En el contexto de la formación inicial de docentes, la enseñanza por competencias permite reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos para todos los estudiantes, favoreciendo la concreción de un currículo centrado en el estudiante. El Perfil de Egreso de la Educación Normal se expresa en términos de competencias. Estas competencias describen las capacidades que los egresados deben poseer al concluir el programa educativo, a profundizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño profesional. Este perfil incluye tanto competencias genéricas como profesionales, así como sus unidades o elementos específicos (DGESPE, 2012).

La formación en la escuela desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de los estudiantes normalistas para enfrentarse a los diversos escenarios en los que se desarrollan. Las competencias básicas adquiridas en este proceso son esenciales para enfrentar situaciones de manera efectiva. Esto implica no solo contar con una identidad propia, sino también el compromiso de mejorar de manera constante a través de la preparación profesional. Según Monereo y Pozo (2007), es crucial centrarse en una formación educativa que permita desarrollar tanto competencias genéricas como profesionales, mediante diversas áreas del conocimiento y experiencias. Este enfoque es ejemplificado por las escuelas formadoras de futuros maestros, quienes deben ser capaces de ofrecer soluciones útiles y con sentido a los estudiantes de educación básica.

En términos de otras perspectivas educativas, se sostiene que es necesario seguir promoviendo cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para transformar de manera profunda los aprendizajes de los estudiantes y, de forma recíproca, las reflexiones de los docentes formadores, como lo afirman Díaz y Fernández (2010). La formación inicial de los futuros maestros es clave para mejorar el proceso educativo, ya que establece una relación directa con los estudiantes, ayudando a superar obstáculos en el logro de competencias, como la desilusión y la falta de motivación derivadas de la percepción de una educación de baja calidad. Un claro ejemplo de esto son los estudiantes de las escuelas normales, cuya preparación debe ser adecuada para que este impacto se refleje positivamente en los alumnos.

Cano y Ordóñez (2021) sostienen que “esta relación entre la formación de los maestros y la calidad educativa de los países se refleja en el avance del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico de la sociedad” (p. 284). Esto implica un proceso continuo

de mejora en las destrezas de los futuros docentes, evitando la falta de interés y superando problemas emocionales, prejuicios y estereotipos que, al ser generalizados ante situaciones específicas, limitan la capacidad de poner en práctica sus habilidades. En la propuesta de Tobón (2015), la planificación de evaluaciones basadas en competencias refleja situaciones que permiten emitir juicios tanto positivos como negativos sobre los avances en el logro de competencias y desempeño. Este enfoque permite contar con evaluaciones más objetivas, y es mediante la implementación práctica de estas evaluaciones que se busca una mejora continua para transformar los niveles de actuación de los estudiantes.

Es crucial entender la relación entre competencias desde una perspectiva no solo teórica, sino también práctica. Cabrera y González (2006) argumentan que esta relación debe orientarse hacia la obtención de un producto tangible con un significado propio. Este producto refleja cómo la persona actúa y se relaciona con otros, demostrando el orden de los procedimientos y su capacidad para acercarse al conocimiento de manera eficaz. De este modo, una persona competente puede enfrentar cualquier situación social y educativa con confianza, apoyándose en principios y valores culturales aprendidos tanto en su hogar como en la escuela.

Desde la perspectiva de González y Wagenaar (2003), las competencias son las capacidades o destrezas adquiridas durante la formación, que permiten realizar tareas específicas tanto durante como después del proceso formativo. Sin embargo, estas competencias pueden verse limitadas por prejuicios, que actúan como obstáculos para poner en práctica dichas destrezas. Una vez que el individuo se percata de sus habilidades, se siente empoderado y asume una actitud positiva para resolver las situaciones que se le presentan. Los obstáculos para el logro de las competencias suelen estar relacionados con los prejuicios y estereotipos mencionados previamente, los cuales limitan la capacidad de actuación de los estudiantes ante situaciones concretas. No solo la falta de conocimiento puede ser un impedimento, sino también la necesidad de aplicar conocimientos, destrezas y valores adquiridos en el entorno social. Estos conocimientos son fundamentales para desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación, al interactuar con compañeros o con quienes le rodean. Las competencias son un conjunto de conocimientos con fines bien definidos, orientados a obtener resultados efectivos. Sin embargo, los prejuicios pueden ser un factor determinante para que los estudiantes se abstengan de actuar de manera objetiva.

Metodología

La metodología de la investigación presentada se basa en un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es captar aspectos subjetivos de la realidad y explorar las competencias profesionales adquiridas por las egresadas de la Escuela Normal de Atizapán (ENAZ). En este enfoque, se emplean métodos y técnicas que permiten interpretar la información directa de los participantes, como entrevistas y cuestionarios. La investigación se enmarca en la teoría humanista de Carl Rogers, que valora el desarrollo de las personas como agentes activos y autónomos en su aprendizaje y autorrealización.

El estudio adopta un enfoque exploratorio (Vargas, 2007; Ander-Egg, 1995), lo que significa que su propósito principal es familiarizarse con un tema poco estudiado y proporcionar una base para investigaciones futuras. En lugar de ofrecer explicaciones definitivas, se busca identificar tendencias y relaciones que puedan ser investigadas más a fondo en el futuro.

La unidad de análisis se centra en las competencias profesionales de las egresadas, evaluando tanto aquellas que se fortalecieron durante su formación como las que no fueron adecuadamente desarrolladas. La recolección de datos se llevó a cabo a través de cuestionarios y entrevistas, cuyos resultados fueron contrastados con el marco teórico existente. Las preguntas de investigación se diseñaron para obtener información sobre las competencias alcanzadas, las áreas de oportunidad y las habilidades necesarias no incluidas en el perfil de egreso.

La recolección de datos se realizó digitalmente debido a la contingencia sanitaria de 2020, utilizando plataformas como Google Forms. Además, se realizaron revisiones documentales del plan de estudios y otros recursos teóricos relevantes para contextualizar la investigación. Se emplearon recursos materiales como computadoras y acceso a internet, así como recursos humanos, principalmente las docentes participantes, para la ejecución de la investigación.

Este enfoque metodológico permite una triangulación de los datos, aumentando la validez de los resultados y proporcionando un diagnóstico detallado sobre las competencias de las egresadas de la ENAZ.

Resultados

Los resultados de los cuestionarios aplicados a las docentes egresadas indican que el uso de buenas estrategias de enseñanza fue el aspecto con mayor influencia en los cursos que más contribuyeron al logro de competencias profesionales. Las estrategias de enseñanza, según Monereo (1998) “son los procesos de toma de decisiones (consientes e inconscientes) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada u objetivo ... “(p. 27), son fundamentales en la planificación del curso, adaptándose a las necesidades, objetivos y naturaleza del contenido.

El interés personal del estudiante fue señalado como un factor relevante. En este sentido, Díaz Barriga (2002) sostiene que “el aprendizaje significativo no depende únicamente de factores intelectuales, sino también de una disposición o voluntad por aprender, condición básica para que cualquier intervención pedagógica sea efectiva” (p. 65). Asimismo, un dominio adecuado del curso por parte del docente fue señalado como un aspecto clave para el éxito en el logro de competencias profesionales y en menor medida, la evaluación pertinente y el número de sesiones adecuado también fueron considerados influyentes.

En cuanto a los cursos que no fueron considerados como los más efectivos en el apoyo al desarrollo de competencias, el uso de estrategias repetitivas o poco efectivas fue señalado por las docentes como la principal causa. De manera similar, le atribuyen esta falta de eficacia a una evaluación inadecuada y a la poca experiencia del docente en el curso. En menor medida, se considera que la falta de sesiones también influyó, mientras que algunas mencionan el poco interés personal en los cursos como factor determinante. Según las egresadas de la generación 2016-2020, las competencias profesionales más desarrolladas durante sus ocho semestres en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza fueron las siguientes:

- **Diseño de planeaciones didácticas:** El diseño de planeaciones didácticas consiste en utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinarios para abordar las necesidades del contexto, en concordancia con el plan y los programas de estudio de la educación básica.
- **Aplicación crítica del plan y programas de estudio:** Aplicación reflexiva de los planes y programas de estudio, enfocada en lograr los objetivos educativos y fomentar el desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes.
- **Generación de ambientes formativos:** Creación de ambientes de aprendizaje, orientados a fomentar la autonomía y a impulsar el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación básica.

La mayoría de las egresadas coincidieron en que se hizo un énfasis particular en estas competencias, ya que son habilidades esenciales para el desempeño diario del docente, siendo directamente observables en su labor cotidiana. A pesar de los logros alcanzados en su formación, las egresadas identificaron varias competencias que no se desarrollaron suficientemente durante su formación y que ahora les generan dificultades en su intervención docente. Los principales aspectos señalados son:

1. Uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje: Las docentes perciben una falta de preparación en este ámbito, especialmente debido a la transición a la modalidad en línea por la emergencia sanitaria. La necesidad de contar con conocimientos y habilidades suficientes en el uso de plataformas digitales se ha vuelto más evidente, como lo plantea la CEPAL-UNESCO (2020): “La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas, sino también por la relevancia de aprendizajes y competencias en el contexto actual” (p. 4).

2. Empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos de la tarea educativa: Las egresadas mencionan dificultades para elaborar instrumentos de evaluación y para analizar y utilizar los datos de los alumnos para adaptar las actividades a su nivel de desarrollo. La evaluación de los aprendizajes, como señala Anijovich (2011), “es una de las tareas más complejas para los docentes, pues implica considerar no solo los conocimientos, sino también las emociones y creencias relacionadas con el proceso educativo” (citada en SEP, 2012, p. 8).

Discusión

Las egresadas coinciden en que las competencias más necesarias para el trabajo en educación preescolar son aquellas relacionadas con el dominio del desarrollo infantil y los diferentes niveles de desarrollo en las aulas. Estas competencias son fundamentales para atender las necesidades específicas de los estudiantes y garantizar un aprendizaje significativo. Sin embargo, las egresadas señalaron que, durante su formación, hubiera sido útil profundizar en aspectos administrativos a los que se enfrentan al estar en servicio, así como contar con un período de prácticas más extenso y un mayor énfasis en cursos sobre protocolos de actuación, estrategias de enseñanza virtual y evaluación. Según Díaz Barriga (2015), la formación docente debe abordar no solo los aspectos pedagógicos, sino también las competencias administrativas y la capacidad de adaptar la enseñanza a contextos emergentes, como la educación virtual y la evaluación de procesos educativos. Asimismo, se subraya la importancia de planear y evaluar a partir de la generación de un conflicto cognitivo, utilizando los resultados para mejorar la

práctica docente. Según Piaget (1976), el conflicto cognitivo es un proceso esencial para el aprendizaje, ya que desafía las estructuras previas del conocimiento del estudiante, promoviendo un cambio hacia una comprensión más profunda. Además, la evaluación debe ser vista como una herramienta continua que permita a los docentes reflexionar y mejorar sus métodos pedagógicos en función de los resultados obtenidos. Este enfoque no solo fomenta el aprendizaje significativo, sino que también fortalece la capacidad de los docentes para ajustar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes.

Aunque los documentos revisados coinciden en gran medida, no abordan algunas necesidades expresadas por las egresadas que consideran fundamentales para su formación profesional. Entre los aspectos más destacados por ellas, más de la mitad señala la necesidad de cursos enfocados en aspectos administrativos y protocolos, un tema que no recibe suficiente atención en las propuestas de los autores revisados. Según García y Álvarez (2020), la formación docente actual se centra mayormente en contenidos pedagógicos y didácticos, dejando de lado aspectos administrativos y organizacionales cruciales para el ejercicio profesional, lo cual limita la preparación integral de los egresados para enfrentar los retos administrativos en su labor educativa. Otro aspecto relevante es la formación en el uso de herramientas digitales y estrategias para clases virtuales, un área que las egresadas consideran crucial dada la actualidad y que, fue una de las competencias en las que se sintieron menos preparadas. Igualmente, subrayan la importancia de dar mayor énfasis a la evaluación en la formación docente, área que requiere más trabajo a lo largo de los ocho semestres. Según Alvarado et al. (2021), la integración de herramientas digitales en la formación docente se ha vuelto esencial en la era de la educación virtual. Sin embargo, muchos programas educativos aún no ofrecen una capacitación adecuada en el uso de tecnologías, lo que deja a los futuros docentes mal preparados para enfrentar los retos de la enseñanza en línea. Además, la evaluación continua y formativa sigue siendo un área subestimada en los currículos de formación docente, lo que limita la capacidad de los egresados para aplicar estrategias evaluativas efectivas.

Finalmente, las egresadas mencionan la necesidad de contar con períodos de prácticas más largos, ya que consideran que el tiempo destinado a estas no fue suficiente para desarrollar sus competencias adecuadamente. Según Tardif (2009), la práctica docente es un componente fundamental en la formación de los futuros profesionales de la educación, ya que es en este espacio donde se consolidan las competencias pedagógicas y se adquieren habilidades clave para el ejercicio docente. Sin embargo, muchos programas educativos no destinan un tiempo suficiente a las prácticas, lo que limita el desarrollo de estas competencias en situaciones reales de enseñanza. En resumen, aunque existen áreas de mejora en el perfil

de egreso y en los documentos que sustentan las competencias de los docentes de preescolar, también se identifican avances significativos en las adaptaciones que los docentes en formación han realizado para responder a las necesidades actuales de la sociedad. Según Flores y Ortega (2018), el perfil de egreso de los programas de formación docente requiere ajustes constantes para estar alineado con las demandas sociales y educativas contemporáneas. Los docentes en formación, al enfrentarse a un entorno cambiante, se ven impulsados a adaptar sus prácticas pedagógicas y buscar formas de mejorar sus competencias, lo que refleja su compromiso con la profesionalización continua

Conclusiones

La investigación evidencia que la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza (ENAZ) no ha implementado un seguimiento sistemático de las experiencias de las egresadas tras obtener su plaza educativa. Esta falta de retroalimentación limita la capacidad de la institución para evaluar la efectividad de su formación y realizar los ajustes necesarios en el programa educativo. Aunque existe un área específica para el seguimiento de los egresados, hasta el momento no se ha recuperado información suficiente que permita identificar y atender las áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes, considerando que cada generación enfrenta necesidades específicas. Se sugiere fortalecer este seguimiento, incluyendo la recopilación de percepciones de los trabajadores y las experiencias de las egresadas en el servicio profesional docente, lo que podría proporcionar una visión más integral de las áreas a mejorar.

En cuanto a las competencias profesionales del perfil de egreso, estas coinciden en gran medida con las habilidades identificadas por otros estudios como esenciales para el desempeño en el aula. Todas las docentes entrevistadas cuentan con plaza educativa y actualmente se desempeñan en diversos municipios del Estado de México, lo que refleja un nivel de inserción laboral positiva. Sin embargo, persisten brechas en el desarrollo de ciertas competencias clave.

Entre las competencias alcanzadas, el 100% de las egresadas manifiestan haber desarrollado la habilidad de diseño planeaciones didácticas, mientras que la mayoría también adquirió competencias fundamentales como la generación de ambientes formativos y la aplicación crítica del plan y programas de estudio. Estas habilidades son esenciales para el desempeño docente y se reflejan en su práctica profesional. No obstante, las competencias relacionadas con el uso de las TIC y la evaluación educativa fueron las menos desarrolladas, con solo tres y dos docentes, respectivamente, mencionando sentirse preparados en estas áreas. Esto pone de manifiesto la necesidad de reforzar estos aspectos en la formación inicial.

Las egresadas también destacaron la importancia de mejorar la formación en áreas específicas. Entre las principales necesidades identificadas se encuentran:

- Aspectos administrativos y protocolos: Las docentes señalaron que enfrentan desafíos en la gestión administrativa y en la implementación de protocolos en su práctica profesional, áreas que no fueron suficientemente abordadas durante su formación.
- Estrategias digitales para la educación a distancia: La transición a la modalidad virtual durante la emergencia sanitaria evidencia la falta de preparación en el uso de herramientas digitales y estrategias para la enseñanza en línea.
- Evaluación y sus instrumentos: Los docentes mencionan dificultades para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación efectivos, así como para interpretar los resultados y utilizarlos para mejorar su práctica pedagógica.
- Mayor tiempo en las prácticas profesionales: Las egresadas consideran que el tiempo destinado a las prácticas no fue suficiente para consolidar sus competencias en contextos reales de enseñanza.

En general, la ENAZ ha logrado cumplido en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, lo que refleja avances significativos en la formación docente. Sin embargo, las áreas de oportunidad que más se resaltan son: el uso de TIC y la evaluación educativa, deben ser abordadas para garantizar una preparación más integral de los futuros docentes. Estas brechas representan un desafío para la institución, que debe adaptarse a las demandas actuales del sistema educativo y a los contextos emergentes, como la educación digital y la evaluación formativa.

Finalmente, se recomienda que la ENAZ implemente estrategias para fortalecer la formación en las áreas identificadas como prioritarias, así como un sistema de seguimiento continuo que permita evaluar el impacto de las competencias desarrolladas en el desempeño profesional de las egresadas. Esto no solo contribuirá a mejorar la calidad de la formación docente, sino que también garantizará que los futuros docentes estén mejor preparados para afrontar los retos del entorno educativo contemporáneo

Referencias

- Alvarado, R., Sánchez, L., & Pérez, T. (2021). La formación docente en la era digital: Retos y propuestas para una educación inclusiva y virtual. Editorial Tecnos.
- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social (24ª ed.). Lumen.
- Arguedas, O. (2009). La pregunta de investigación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/434/434119390>

- Cabrera, K., y González, L. (2006). Currículo de Educación Básica basado en competencias. Editorial Uninorte.
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill/Interamericana Editores S. A. de C. V.
- CEPAL, UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Corominas, J. (1980). Diccionario crítico etimológico de la lengua española (Vol. 1). Editorial Gredos.
- DGESPE. (2012). Perfil de egreso de la Educación Normal. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012. Recuperado de https://www.rosaurazapatacano.edu.mx/assets/files/carreras/2.1_v1_Licenciatura_en_educacion_preescolar.pdf
- DGESUM. (2012). Plan de estudios 2012. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepreuib
- Díaz Barriga, F. (2015). La formación de los docentes en educación básica: Perspectivas y desafíos. Editorial Pearson.
- Díaz Bravo, L. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/34973322>
- Flores, M., & Ortega, A. (2018). El perfil de egreso en la formación docente: Retos y ajustes para una educación de calidad. Editorial UAM.
- García, M., & Álvarez, J. (2020). La formación docente en el siglo XXI: Retos y oportunidades para una educación integral. Editorial Universitaria.
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Editorial Mc. Graw Hill
- OCDE. (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad: Reporte sobre la situación en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Monereo, C. (1998). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en el Aula. Cooperación Española.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, (370), 12-18.
- Piaget, J. (1976). La psicología del niño. Editorial Morata.

- Secretaría de Educación Pública. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>
- Tardif, M. (2009). El arte de enseñar: Aproximaciones a la formación docente. Editorial Graó.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, S. (2015). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE.
- Universidad Latino Americana. (2017). Investigación exploratoria: fundamentos básicos. Recuperado de: http://practicaprofesionales.ula.edu.mx/documentos/ULAONLINE/Maestria/MAN/HRM558/Publicaci%C3%B3n/Semana_3/Estudiante/HRM558_S3_E_Inv_explo.pdf
- Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa (Apropiada para quien hace investigación por primera vez). ETXETA. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMOHACER-INVESTIGA.pdf>
- Zabalza, M. (2000). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. Recuperado de <file:///C:/Users/edomex/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasEnLaFormacionDelProfesorado-4105027.pdf>

Capítulo 9. Retos en la Implementación de las Propuestas Metodológicas Sociocríticas de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Secundaria

Manuel Dario Acosta Martinez
Jorge Miguel Ibañez Estrada
Ruth Karen Martínez López

Escuela Normal de Amecameca

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.9](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.9)

Resumen

La presente investigación estuvo enfocada en recuperar las experiencias y percepciones de los docentes respecto a la implementación de las metodologías sociocríticas, que forman parte de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en Educación Secundaria, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identificaron diversos beneficios en el aprendizaje, tales como el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y sociales que contribuyen al logro de algunos de los rasgos deseables del perfil de egreso, pero también retos relacionados con la necesidad de capacitación y acompañamiento respecto al uso de las metodologías.

Palabras clave

Capacidades, metodologías sociocríticas, NEM, percepción, secundaria

Introducción

El sistema educativo mexicano históricamente ha experimentado diversas reformas educativas que representan proyectos político-pedagógicos que han tratado de responder a las necesidades educativas de nuestro país en diferentes momentos, la más reciente denominada “Nueva Escuela Mexicana” implica un cambio de paradigma que concibe a la educación desde el humanismo y que pretende garantizar una formación integral y un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo durante todo el trayecto formativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El currículo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, de evaluación, una serie de principios que orientan su puesta en marcha, nuevos contenidos y formas de organizar el currículo, el cual está compuesto por campos formativos para las seis fases de aprendizaje propuestas en los Planes de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Para el abordaje de cada campo formativo, la Secretaría de Educación Pública sugirió algunas metodologías sociocríticas (Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Aprendizaje basado en Indagación STEAM, Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Servicio) para acercar a los estudiantes a los elementos disciplinares que integran cada campo, sin el afán de limitar la autonomía profesional del magisterio expresada en el Plan de Estudio 2022.

Por lo anterior, los docentes se han tenido que enfrentar a nuevos desafíos al momento de implementar los nuevos planes y programas de estudio; la comprensión de este nuevo modelo educativo y todos los elementos que lo integran, una de las implicaciones más importantes para los docentes ha sido el cambio en la forma en que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que por lo tanto, requiere que el docente sea provisto de acompañamiento profesional o se prepare de manera autónoma para afrontar este reto.

La presente investigación tiene como objetivo identificar los principales bondades y beneficios al utilizar estas metodologías sociocríticas, así como los retos y dificultades a los que se han enfrentado los docentes durante su implementación en educación secundaria y, por último, pero no por ello menos importante, el impacto que ha tenido el uso de estas metodologías en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder contar con información valiosa para la mejora de la práctica docente que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Revisión de la Literatura

Las metodologías sociocríticas, tales como: el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Indagación STEAM y Aprendizaje Servicio colocan al pensamiento crítico y la reflexión al centro. Estas metodologías se caracterizan por promover un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante y conectado con la realidad social, es decir, que el conocimiento y capacidades que desarrollen los estudiantes les permita resolver problemas de su entorno social, de su comunidad, que les ayude a transformar su realidad social y que, por lo tanto, las aulas se conviertan en espacios de aprendizaje significativo y reflexión crítica.

El paradigma sociocrítico en la educación

Las metodologías sociocríticas propuestas en la Nueva Escuela Mexicana están fundamentadas en el paradigma sociocrítico, que se inspira en la teoría crítica y que busca transformar la realidad social a través de la reflexión y acción conjunta. Paulo Freire es una figura clave en el desarrollo de las teorías sociocríticas, y sus ideas tienen influencia en los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual se basa en la inclusión, la interculturalidad, la reflexión crítica y la transformación social como principales acciones para promover el aprendizaje. Además, este enfoque no solo se basa en el análisis de los procesos sociales e históricos, sino que promueve la autonomía y la capacidad crítica de los individuos, estimulando su participación en la transformación del entorno, subraya que la educación debe ser un medio para cuestionar las estructuras sociales existentes, promoviendo la reflexión crítica sobre el contexto en el que vivimos.

Estas metodologías implican una enseñanza centrada en el análisis crítico, el diálogo y la acción transformadora, en lugar de la mera transmisión de conocimientos. De acuerdo con McLaren (2002) algunos de los elementos clave de las metodologías sociocríticas que aportan al aprendizaje de los alumnos son: la reflexión crítica, el diálogo inclusivo, la acción transformadora y la consciencia de poder. De esta manera, metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, buscan empoderar a los estudiantes para que puedan analizar y actuar sobre los problemas de su entorno social.

Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC)

El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) permite a los estudiantes resolver problemas reales de su comunidad, movilizandolos conocimientos, habilidades y actitudes de manera interdisciplinaria. Este enfoque sigue un proceso de investigación-acción y se estruc-

tura en tres fases principales: planificación, acción e intervención (Cassará, 2021). En esta metodología, el docente desempeña el rol de facilitador, proporcionando fuentes de información, moderando discusiones y guiando el proceso de investigación. El ABPC fomenta el trabajo colaborativo y busca promover la autorrealización de los estudiantes, participando activamente en la exploración de problemas, experimentación y creación de soluciones, desarrollando habilidades de expresión, comunicación y creación de vínculos comunitarios.

Aprendizaje Basado en Indagación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas)

Este modelo busca aumentar el interés de los estudiantes y estimular el desarrollo científico y tecnológico mediante la implementación de cinco fases: introducción, diseño, análisis, indagación y metacognición. STEAM promueve la independencia de los estudiantes en su aprendizaje y fomenta la creación de una comunidad activa dentro del aula. Sus ventajas incluyen el impulso de la planificación, la priorización de evidencias y la validación, así como el fomento del uso de las matemáticas y la argumentación basada en evidencias (Aguilar y Tapia, 2011). Dentro de esta propuesta el docente diseña experiencias que integren ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM). Facilita conexiones entre la escuela y la comunidad, mientras que los alumnos desarrollan habilidades críticas y creativas al investigar, diseñar y construir soluciones prácticas para problemas reales.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se centra en resolver problemas reales que exigen la adquisición de contenidos y habilidades a través de situaciones auténticas. Marra, Jonassen, Palmer y Luft (2014) afirman que el ABP coloca a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, permitiéndoles desarrollar habilidades de resolución de problemas en contextos reales. Esta metodología hace énfasis en la reflexión y el análisis crítico, buscando siempre la comprensión profunda de los problemas que se abordan. La función del docente es la de introducir escenarios problemáticos y guiar a los estudiantes en el proceso de reflexión, indagación y formulación de soluciones.

Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje Servicio permite integrar el servicio a la comunidad con el desarrollo de competencias académicas y sociales. Según la SEP (2022), esta metodología promueve un sentido de responsabilidad y compromiso social, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones reales que benefician a su entorno. Sus objetivos son el desarrollar sentido de responsabilidad y compromiso comunitario en los alumnos y proporcionarles experiencias significativas que relacionan la escuela con la vida real. Aunque

similar al ABP, el aprendizaje en el servicio se distingue por su énfasis en el producto final y en la acción directa sobre la comunidad. El papel del maestro dentro de esta propuesta metodológica sociocrítica es la de facilitar la conexión entre el aprendizaje curricular y las necesidades comunitarias. Diseña actividades de servicio y guía reflexiones sobre los aprendizajes. Por otro lado, los alumnos identifican necesidades de la comunidad, participan activamente en proyectos de servicio, y reflexionan sobre los aprendizajes y el impacto social alcanzado.

Retos, dificultades y/o beneficios en la implementación de las metodologías sociocríticas

En investigaciones recientes se ha encontrado que la implementación de las metodologías sociocríticas a menudo enfrenta obstáculos y desafíos, tales como: la resistencia al cambio por parte de algunos educadores o actores educativos, la falta de recursos adecuados para facilitar la implementación de estas metodologías, la sobrecarga administrativa, la falta de capacitación docente para gestionar efectivamente estas metodologías, así como la falta de un marco de evaluación congruente con dichas metodologías (Valdivia-Jauregui et al., 2024).

En un estudio realizado por Garduño (2023) sobre el sentido que otorgan estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física a las metodologías sociocríticas propuestas por la Nueva Escuela Mexicana para abordar la educación física, el autor concluye que las formas de intervención siguen respondiendo a las mismas que tradicionalmente se han utilizado durante más de una década, y que sólo ha cambiado la forma en que los denominan ajustándolos a los propuestos en la Nueva Escuela Mexicana, en otras palabras, los docentes se ajustan al lenguaje técnico de moda del modelo educativo vigente, pero sin realizar ningún cambio de fondo congruente con las metodologías sociocríticas sugeridas e incluso señala que el problema podría deberse a la falta de experiencia, dominio y actualización de los formadores de docentes.

Por su parte, autores como Fullan (2015) y Hargreaves (2017) señalan que el apoyo institucional y la formación continua son elementos clave para superar estas barreras. Además, diversas investigaciones en el contexto latinoamericano enfatizan que las condiciones socioculturales y las limitaciones económicas también afectan la viabilidad y efectividad de estas metodologías en el ámbito educativo, especialmente en el nivel secundario.

Por otro lado, Valdivia-Jauregui et al. (2024), expresan también algunas bondades respecto al uso de estas metodologías en el aula, por ejemplo, en el estudio que realizaron se encontró que el uso de la metodología de aprendizaje por proyectos fomenta las habilidades críticas y creativas de los estudiantes, de manera específica, los estudiantes mostraron mejoras en sus capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y la colaboración, pero además esto fue más evidente en contextos donde los docentes recibieron formación es-

pecífica sobre esta metodología. Así mismo, los estudiantes describieron su experiencia con el uso de esta metodología como más estimulante y relevante para su aprendizaje ya que les permitió ver la aplicación práctica de sus estudios, es decir, se traza el puente entre la teoría y la práctica.

De manera similar, Romero-Moyano y Aguayo-Perez (2024) expresan algunas virtudes sobre el uso de una de estas metodologías (Aprendizaje por Indagación STEAM), señalan que esta metodología permite capturar el interés de las y los estudiantes, permitiéndoles desarrollar nuevas habilidades y saberes para resolver problemas que enfrenta la sociedad, además de favorecer el logro de conocimientos y habilidades a través de proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, centrándose en comprender las experiencias subjetivas de los docentes al implementar nuevas metodologías en sus aulas.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa es un enfoque que busca comprender en profundidad los fenómenos sociales, culturales y humanos a través de la exploración de percepciones, experiencias y contextos específicos y se centra en el análisis interpretativo y la comprensión del significado detrás de los datos recopilados. Este tipo de investigación es especialmente útil para estudiar fenómenos complejos y subjetivos en contextos naturales, se caracteriza por un enfoque interpretativo, flexible y profundo, con un proceso iterativo que permite ajustar el enfoque conforme se obtienen más datos y se desarrollan nuevos entendimientos del fenómeno estudiado.

Población y contexto

Para esta investigación de carácter cualitativo, se seleccionó una muestra de 40 docentes de nivel secundaria pertenecientes a la zona escolar S113, bajo la jurisdicción de la Subdirección Regional de Amecameca que pertenece a la zona oriente del Estado de México. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, eligiendo a aquellos docentes con experiencia en la implementación de metodologías innovadoras y con una participación activa en la implementación de los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su contexto escolar.

Este grupo de docentes refleja una diversidad significativa en cuanto a experiencia profesional, con trayectorias que varían entre los 3 y los 30 años de servicio en el sistema educativo. Además, presentan una heterogeneidad en su formación académica, incluyendo docentes

normalistas, universitarios y egresados de carreras técnicas. Al contar con docentes de distinta experiencia y formación académica se obtiene una perspectiva amplia y enriquecedora respecto a la adopción de metodologías sociocríticas en el contexto de la NEM, de manera específica se abordan las adaptaciones pedagógicas, los beneficios y las barreras que cada uno enfrenta en su práctica docente diaria al momento de implementar dichas metodologías.

Instrumentos

Para la presente investigación se eligieron como instrumentos de recolección de datos las encuestas semiestructuradas y los grupos focales. Las encuestas semiestructuradas son una herramienta de investigación que hace uso de preguntas abiertas y cerradas con el objetivo de obtener opiniones, experiencias, narraciones, o relatos sobre el fenómeno investigado, y que su vez permiten al investigador agrupar y entender mejor comentarios, opiniones y sugerencias que no son fáciles de agrupar y contabilizar con números (Ortega, 2024). Los grupos focales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (de 3 a 10 personas), mediante las cuales los participantes vierten sus ideas, opiniones y/o comentarios relacionados a un tema en específico bajo la conducción de un experto en dinámicas grupales.

Para la aplicación de las encuestas semiestructuradas se llevó cabo el siguiente procedimiento: se seleccionó una escuela de la zona escolar S113 de la subdirección regional Amecameca, la cual tuviera como características principales la heterogeneidad en la formación académica y la experiencia laboral de los docentes que trabajan en dicha institución, se socializó la encuesta con el colectivo docente y su propósito, así como el link para acceder a ella, las encuestas se realizaron en línea a través de google forms y tuvieron una duración aproximada de 15 minutos.

Los grupos focales se llevaron a cabo en dos sesiones de una hora cada una, permitiendo la discusión y el intercambio de experiencias entre los participantes, cada sesión con los grupos focales estuvo bajo la conducción de un investigador, quien fue responsable del planteamiento de preguntas detonadoras como: ¿Cuál es su opinión sobre las propuestas metodológicas sociocríticas propuestas por la NEM para desarrollar el trabajo al interior de las diferentes disciplinas? ¿Cuáles han sido los principales retos para su implementación? ¿Cuáles han sido los principales beneficios de su implementación? ¿Cuáles han sido los resultados de aprendizaje del uso de estas metodologías? ¿Qué elementos consideran necesarios para mejorar su implementación? Se hizo un registro de las opiniones e ideas vertidas para su posterior análisis.

Para proveer de elementos de validez a la investigación se llevó a cabo la triangulación de datos mediante el análisis de la información obtenida a través de las encuestas semiestructuradas y la información generada a través de las discusiones en los grupos focales.

Resultados

Con el objetivo de identificar las principales bondades, beneficios, retos y/o dificultades a los que se han enfrentado los docentes durante la implementación de las metodologías sociocríticas en educación secundaria propuestas en la NEM, así como la valoración del impacto que ha tenido su implementación en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó el análisis de los datos bajo el marco interpretativo de la fenomenología empírica para recuperar la esencia de las experiencias y percepciones compartidas por los participantes y de esa forma poder identificar las experiencias y/o percepciones comunes y también las diferentes (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta sobre los “Retos en la Implementación de las Propuestas Metodológicas Sociocríticas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en Educación Secundaria, se observa lo siguiente”:

a) El 35.7% de los participantes están familiarizados con las características, fases o etapas de las metodologías sociocríticas, mientras que el 64.35% restante señala tener cierto desconocimiento respecto a dichos elementos de las metodologías.

b) La capacitación que han recibido los docentes en servicio respecto a las cuatro metodologías sociocríticas propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha ocurrido principalmente de manera ocasional (78.6%) o casi nunca (14.3%), lo cual enfatiza el hecho de una escasa capacitación respecto a las mismas.

c) En los casos en que sí ocurrió esa capacitación, alrededor del 54% de ellos expresa que esta ha sido útil para poder comprender las propuestas metodológicas para su uso en el contexto específico del aula, mientras que el 46% de ellos señalan que esta capacitación ha sido poco útil. Además de lo anterior, el 58% de los docentes en servicio refiere que dicha capacitación no ha sido suficiente para implementar de manera efectiva las metodologías.

d) Los docentes que han recibido capacitación lo han hecho mayormente durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar (57%) o mediante cursos autogestivos (28.6%), el resto de ellos (14.4%) por otros medios, como conferencias o talleres.

e) Un porcentaje considerable de docentes (71.4%) expresa haber recibido apoyo de la administración escolar para implementar estas metodologías en el aula, mientras que el 28.6% señala falta de apoyo.

f) Un promedio del 93% de participantes expresan que las propuestas metodológicas de la NEM no se ajustan del todo a las necesidades y contexto socioeconómico de los estudiantes.

g) Los docentes en servicio sugieren que para hacer más efectiva la implementación de estas metodologías sociocríticas en su contexto escolar, se debería reducir la carga administrativa (42.9%), tener mayor acceso a recursos y/o materiales didácticos (21.4%), además se sugiere precisar los contenidos o procesos de desarrollo de aprendizaje (28.6%), únicamente el 7% de docentes expresó necesidades de capacitación.

h) Respecto a algunos otros que retos que han enfrentado en su práctica docente en la implementación de la metodología sugerida en la NEM, el 57.1% de participantes señala la falta de adaptación de los contenidos a las necesidades contextuales de los estudiantes, 28.6% de ellos considera que existe falta de apoyo de los padres de familia en el desarrollo de las actividades propias de la metodología respectiva y el 14.3% de los participantes expresa la necesidad de capacitación.

En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) El 85.7% de los docentes en servicio consideran que la implementación de estas metodologías sociocríticas en el aula favorece el aprendizaje de los estudiantes.

b) Aproximadamente 64.3% de los participantes refiere que la implementación de estas metodologías ha tenido un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes, el 35.7% restante considera un impacto limitado en el aprendizaje.

c) De manera similar y complementaria al punto anterior, el 71.45% de los docentes consideran que estas metodologías sociocríticas abonan a la construcción de futuras generaciones de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de transformar su realidad social.

Algunas de las dificultades o retos en la implementación de las metodologías que fueron mencionadas por los docentes durante la discusión que se llevó a cabo en los grupos focales son las siguientes: dificultades para entender las metodologías, del mismo modo señalan complicaciones al planear con estas metodologías, aunado a la falta de información y falta de capacitación sobre las mismas, falta de acompañamiento directivo derivado de la falta de conocimiento de las metodologías, dificultad para vincularse con otras disciplinas por cuestiones de tiempo o por la carga administrativa del docente, falta de apoyo de los padres de familia, falta de recursos o condiciones para poder llevar a cabo las actividades propias de la metodología respectiva, desinterés de los estudiantes, poca participación, los estudiantes carecen de habilidades mínimas necesarias para desarrollar las actividades propias de las

metodologías (reflexión, pensamiento crítico, dominio de ciertas disciplinas, entre otros.), dificultades para vincular los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y contenidos con los problemas del contexto como parte del desarrollo de algunas de estas metodologías.

Algunas de las bondades o beneficios mencionadas por los docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje son: los libros de texto han sido un gran apoyo para implementar algunas de estas metodologías, se involucra a toda la comunidad escolar y se atienden problemas sociales de su contexto, los docentes consideran que las metodologías sociocríticas favorecen la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje al participar de procesos de toma de decisiones y resolución de problemas, se promueve el pensamiento crítico y reflexivo, se favorece el desarrollo de diferentes habilidades de manera integral; lectura, escritura, habilidades cognitivas y sociales, se fortalece el trabajo colaborativo, al trabajar con situaciones de aprendizaje contextualizadas y reales, el aprendizaje ocurre de manera situada y se vuelve más significativo, flexibilidad para organizar y dosificar los contenidos, los estudiantes toman parte activa en la evaluación de sus aprendizajes.

Discusión

A través de la triangulación de datos, se encontraron ciertas similitudes en las percepciones y experiencias descritas por los docentes en servicio respecto a los beneficios, así como los retos y dificultades a las que se han enfrentado durante la implementación de las metodologías sociocríticas.

En lo referente a los retos y dificultades, la gran mayoría de los participantes considera que existe una falta de comprensión de estas metodologías de parte del colectivo docente e incluso de algunos directivos, estas dificultades suelen reflejarse desde la etapa de planeación que incorpora el uso de algunas de estas metodologías, pero además al momento de intentar vincular los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) con los contenidos y la metodología seleccionada y en algunos casos, ha sido complicado utilizar o ajustar alguna de las metodologías para atender las necesidades del contexto que surgen a través de la problematización de la realidad.

Algunas de las razones que los docentes utilizan para explicar la falta de comprensión antes mencionada tienen que ver con la capacitación, es decir, la capacitación recibida ha sido escasa e insuficiente y consideran necesario un mayor acompañamiento de parte de expertos en el tema o de los directivos para implementar de manera efectiva las metodologías, lo cual es consistente con los hallazgos de Garduño (2023) y Valdivia Jauregui et al. (2024) quienes de manera similar refieren que la falta de dominio y la falta de capacitación docente para gestionar efectivamente estas metodologías constituyen algunos de los retos principales a superar.

En ese mismo sentido, los docentes en servicio identifican la necesidad de gestionar tiempos para poder planear y desarrollar el trabajo con alguna de estas metodologías, en muchos de los casos refieren una carga administrativa importante que les dificulta poder desarrollar el trabajo académico, aunado a las particularidades del nivel secundaria, en donde, la mayoría de los docentes labora en diferentes espacios académicos o con diferentes grados y grupos, con un número definido de horas y un horario que no siempre coincide con el resto del colectivo docente y que por lo tanto, dificulta el trabajo académico y colaborativo sugerido por estas metodologías. De ahí la importancia de que exista apoyo institucional hacia los docentes que les permita superar estos obstáculos (Hargreaves, 2017). Los hallazgos muestran que el Consejo Técnico Escolar parece ser el principal espacio en donde se gestan los proyectos o el trabajo colaborativo, lo cual no permite un seguimiento y evaluación constante del trabajo desarrollado.

Algunos otros factores que los docentes consideran importantes y necesarios para mejorar el trabajo con estas metodologías tienen que ver con el involucramiento de padres de familia en las diferentes actividades que surgen como producto de las propuestas de trabajo con las metodologías sociocríticas y que justamente la Nueva Escuela Mexicana señala como elemento necesario para el trabajo, la integración de la comunidad (SEP, 2023).

Por otro lado, los participantes de esta investigación (docentes en servicio) perciben también bondades y/o beneficios en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como resultado de la implementación de las metodologías sociocríticas, entre los que destacan: el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, entre otras. Los beneficios encontrados coinciden con los hallazgos de Romero-Moyano y Aguayo-Pérez (2024) respecto al desarrollo de nuevas habilidades y saberes para resolver problemas, las mejoras en sus capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración identificadas por Valdivia-Jauregui et al. (2024) y los aportes al aprendizaje de las metodologías sociocríticas, en términos del análisis crítico, el diálogo y la acción transformadora (McLaren, 2002).

De manera adicional, los docentes en servicio consideran que estas metodologías favorecen la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, el aprendizaje ocurre de manera situada derivado del trabajo con situaciones de aprendizaje contextualizadas y que responden a la realidad social de los estudiantes y sugieren que el aprendizaje suele ser más significativo.

Por último, rescatar que, desde el punto de vista de la enseñanza, el trabajo docente a través de estas metodologías también ha fortalecido en ellos el trabajo colaborativo y les ha

permitido organizar y dosificar sus contenidos de manera más flexible, además de contribuir a una evaluación formativa en lo que refiere a la reflexión que ellos realizan sobre su práctica docente en búsqueda de la mejora.

Conclusiones

Todo proceso de diseño curricular debe considerar una fase de evaluación que permita analizar la pertinencia y la congruencia de cada uno de los elementos que integran el currículo para alcanzar los objetivos educativos para los que fue creado, en ese sentido, esta investigación se centró en el análisis de uno de los elementos que integran la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana; las metodologías sociocríticas en Educación Secundaria con el objetivo de recuperar aquello que desde la percepción de los docentes ha representado un reto, una dificultad o un beneficio para identificar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esa manera, contar con información valiosa para la mejora de la práctica docente que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con nuestro estudio, la implementación de las metodologías sociocríticas parece favorecer el proceso de aprendizaje, se promueve el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, entre otras y, por lo tanto, contribuyen al logro de algunos de los rasgos deseables del perfil de egreso de educación secundaria.

Existen además retos, dificultades y /o retos importantes que los docentes en servicio han experimentado, entre los que destaca la falta de capacitación respecto a las características y etapas de cada metodología, pero principalmente durante el proceso de planeación e implementación, si bien la Secretaría de Educación Pública ha generado recursos y propuestas de capacitación a través de diversos materiales impresos o en línea; libros específicos diseñados a explicar cada una de estas metodologías, guías de consejo técnico escolar, parece ser necesario proveer a los docentes de mayores opciones de capacitación y formación continua y un acompañamiento más cercano a partir de las experiencias que sean vertidas por los docentes en servicio de los diferentes niveles educativos.

Otro aspecto que se logró observar en esta investigación y que pareciera haber escapado al diseño del currículo del plan de estudios (2022), es el análisis y revisión profunda de las características de los docentes que trabajan en este nivel educativo (por ejemplo, sus horarios y cantidad de horas y grupos) y las características particulares de las escuelas secundarias, especialmente de sus formas de organización del trabajo. Estas particularidades de la Educación Secundaria demandan el planteamiento de otras alternativas que les permitan

a los docentes trabajar de manera colaborativa al momento de planear e implementar estas metodologías, de tal forma que su participación no se limite al trabajo desarrollado en los Consejos Técnicos Escolares.

Por otro lado, los hallazgos de este estudio plantean como necesidad que las escuelas, las autoridades educativas y el colectivo docente busquen las estrategias necesarias para involucrar a los padres de familia y a diferentes integrantes de la comunidad, toda vez que la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana sugiere fortalecer el vínculo con la comunidad para lograr una mejor articulación entre los conocimientos y saberes que se promueven en la escuela con las necesidades de la comunidad, para poder atender problemas de relevancia social a través del uso de estas metodologías, pero con el acompañamiento de los padres de familia, la gente y los expertos de la comunidad.

Por último, es importante reconocer que este estudio se realizó con 40 docentes de nivel secundaria pertenecientes a la zona escolar S113 de la Subdirección Regional de Amecameca, sería importante conocer los retos, dificultades y beneficios que perciben docentes de otras zonas escolares y municipios con el objetivo de contar con una visión más integral de la efectividad de estas metodologías en términos del aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, M. A., y Tapia, S. A. (2011). PISA en el Aula: Ciencias. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Cassará, T. (2021, Septiembre 15) ¿Cómo estructurar un ABP? <https://blog.vicensvives.com/como-estructurar-un-abp/>
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Garduño, J. (Diciembre, 2023). Metodologías Didácticas de la Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3880>
- Hargreaves, A. (2017). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw Hill.

- Hernandez Sampieri, R & Mendoza Torres, C.P. (2023) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta. 2da. Edición. McGraw Hill.
- McLaren, P. (2002). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. Chapter 2. Schooling the postmodern body. Critical pedagogy and the politics of enfleshment. Pp. 58-86. Routledge
- Marra, R. M., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. Journal on Excellence in College Teaching, 25.
- Ortega, C. (20 de Noviembre 2024)). Encuestas cualitativas: Qué son, beneficios y cómo hacerlas. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/encuestas-cualitativas/#:~:text=Las%20encuestas%20cualitativas%20son%20una,o%20relatos%20de%20los%20encuestados>.
- SEP. (2022) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. ciclo Escolar 2022-2023. Consejo Técnico Escolar. Segunda sesión ordinaria.
- Romero Moyano, A. A., & Aguayo Pérez, E. E. (2024). El enfoque STEAM en la educación mexicana: Metodología para aprendizajes complejos. En Transiciones al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana: Reflexiones, realidades y desafíos (pp. 166–176). Taberna Libraria Editores.
- Valdivia Jáuregui, J., Reveles Márquez, J. de J., & Arias Maldonado, D. (2024). Implementación y desafíos del enfoque de proyectos de Kilpatrick en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental: Implementation and challenges of kilpatrick's project-based approach in the New Mexican School: A documentary analysis. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4), 486– 495. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2267>

Capítulo 10. Las prácticas docentes en métodos de lectoescritura: análisis y percepciones

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín
Heidi Sacnicté Robles Tarazón
Yaneth Alejandra Cortez Toquillas
Herlyn Guadalupe Ozuna Terrazas

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

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.10](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.10)

Resumen

La presente investigación tiene el propósito de describir la percepción que un grupo de docentes de educación primaria asumen respecto al uso de los métodos empleados para la enseñanza de la lectoescritura. Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, organizada con 13 interrogantes que hacen referencia a la temática establecida. La muestra se conformó por 14 docentes del género femenino. Los resultados obtenidos demuestran la complejidad y la diversidad de las prácticas de alfabetización en la educación primaria y confirmó la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos.

Palabras clave

Alfabetización, escritura, lectura, literacidad

Introducción

En la actualidad, existe un debate significativo sobre las estrategias que emplean los docentes en la enseñanza de la alfabetización, ya que se ha detectado un rezago preocupante en las habilidades de lectoescritura de niños y niñas en edad escolar. Este fenómeno responde a múltiples factores, entre ellos la insuficiente capacitación de los docentes, la falta de recursos y materiales didácticos, y la diversidad de contextos y habilidades de los estudiantes (Escribano Hervis, 2017).

Es fundamental que los docentes dominen estrategias pedagógicas efectivas para fomentar el desarrollo de la lectoescritura en sus alumnos. Sin embargo, investigaciones recientes señalan que muchos maestros no reciben la formación adecuada en esta área, lo que limita su capacidad para implementar métodos efectivos (Gutiérrez Galera, 2023). A esto se suma, como señalan Schmelkes y Aguila (2019), el acceso limitado a libros y recursos de apoyo, una problemática que afecta especialmente a comunidades con menores oportunidades económicas.

Además, es crucial reconocer que los estudiantes presentan habilidades y necesidades de aprendizaje diversas. Entre los retos más frecuentes se encuentran los trastornos de aprendizaje y las barreras lingüísticas, que requieren enfoques especializados. Según Morales Ocaña (2017), es indispensable que las escuelas trabajen en la eliminación de estas barreras mediante estrategias inclusivas y una colaboración más estrecha entre instituciones educativas cercanas. Esto no solo fomenta la identidad escolar, sino que también fortalece la educación inclusiva.

Con base en estas consideraciones, el propósito de esta investigación cualitativa es analizar la percepción de un grupo de docentes de Hermosillo, Sonora, sobre los métodos que emplean para la enseñanza de la lectoescritura, así como los recursos y materiales que utilizan. A partir de sus experiencias, se busca identificar tanto fortalezas como desafíos en este proceso educativo.

Revisión de la Literatura

A continuación, se presenta una tabla que resume los aspectos más relevantes relacionados con el estudio de la alfabetización. Se abordan conceptos clave, perspectivas teóricas, enfoques de enseñanza y la influencia del docente y del entorno sociocultural en este proceso.

Tabla 10.1

Tema	Descripción	Autores y Contribuciones
Definición de alfabetización	Es el proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura considerando capacidades lingüísticas, cognitivas, contexto cultural y formas de interacción con los textos.	- Cassany (2006): Las prácticas avanzadas de alfabetización surgen de la interacción de elementos culturales, conectando ideas y personas a través de la escritura.
Importancia educativa	La alfabetización es esencial para formar ciudadanos críticos y reflexivos.	- Gamboa et al. (2016): La alfabetización es una práctica sociocultural que refleja valores y actitudes sociales.
Perspectivas teóricas	La alfabetización es un proceso gradual que requiere interacción activa con el lenguaje escrito.	-Ferreiro y Teberosky (1979): Destacan la relevancia de las concepciones previas de los niños sobre la lectoescritura. -Clay (2001): Subraya la importancia de observar y evaluar continuamente las habilidades lectoras y escritoras. Ambos resaltan la importancia de la práctica y experimentación.
Rol de la lectoescritura en el aula	Fundamental para el aprendizaje y generación de conocimiento en contextos formales.	- Espino y Barrón (2017): Las tareas de lectura y escritura ayudan a profundizar en los contenidos educativos.
Métodos de alfabetización	Los métodos deben ser constructivistas, centrados en el estudiante e inclusivos.	- Ferreiro y Teberosky (1979) y Clay (2001): Promueven enfoques que prioricen la participación activa del estudiante en su aprendizaje.
Rol del docente	Los docentes no solo transmiten conocimiento, sino que actúan como mediadores del aprendizaje, dominando contenido y estrategias pedagógicas.	- Vygotsky (1995) y Shulman (2019): Resaltan la mediación del maestro en la construcción de aprendizajes significativos.

Literacidad ampliada	La literacidad no debe limitarse a habilidades mecánicas, sino incluir el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas para la integración social y enfrentamiento de retos.	- Arámburo (2024): Enseñar lectoescritura debe incluir habilidades críticas y comunicativas. - Rovira Salvador (2018): Destaca que la alfabetización está influenciada por el entorno socio-cultural y requiere un rol activo de los estudiantes en su aprendizaje. Los métodos deben ser inclusivos y contextualizados
----------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, el cual, según Creswell (2007), tiene como objetivo comprender las experiencias, perspectivas y significados que los participantes atribuyen a una situación o fenómeno específico. Por otro lado, el alcance o nivel de una investigación se refiere al propósito y la extensión del análisis, determinando los límites hasta los cuales se profundizará en el estudio. En este sentido, Arias (2012) define el alcance como “el grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p. 23). En este caso, se ha optado por un alcance descriptivo.

Además, el estudio se desarrolla bajo un diseño cualitativo básico. Según Merriam y Tisdell (2016), este tipo de diseño parte del principio de que las personas construyen conocimiento a partir de su participación en actividades, experiencias o fenómenos, atribuyéndoles significado a través de su acción.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue una entrevista semiestructurada elaborada por un cuerpo académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES) a juicio de experto que, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez se define “como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). La entrevista fue diseñada con el objetivo de explorar la alfabetización y recopilar información clave sobre las estrategias, métodos y materiales empleados por las maestras y los maestros en el proceso de alfabetización dentro del contexto educativo de las escuelas en Hermosillo, Sonora. Las preguntas clave seleccionadas para el estudio son: ¿Qué métodos de alfabetización conoce? ¿Con cuál método ha obtenido mejores resultados en el proceso de alfabetización y por qué? y, finalmente, ¿cuáles son los materiales y/o recursos utilizados en el proceso de alfabetización y cuál ha sido su impacto?

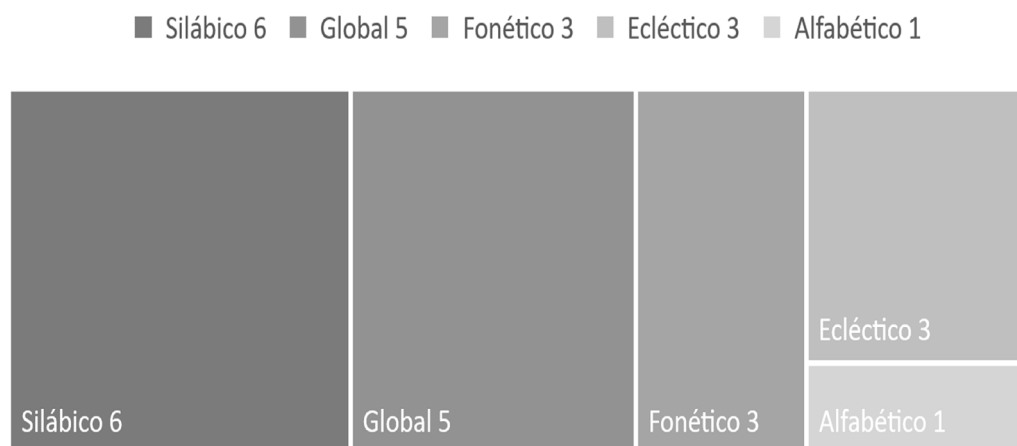
Posteriormente, se utilizó el programa ATLAS.ti con el propósito de segmentar los datos y crear las redes que proporcionaran las categorías y subcategorías obtenidas de la codificación abierta y axial. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la codificación abierta consiste en comparar información para identificar categorías iniciales. En un segundo nivel, conocido como codificación axial, estas categorías se agrupan en temas, identificando los más importantes del fenómeno y estableciendo conexiones entre ellos. Desde la misma plataforma se comenzó a codificar por pregunta, se seleccionaron palabras clave para agruparlas en temas, y, con ellas, se crearon las redes.

Resultados

Los resultados se agrupan en tres categorías principales; la primera se refiere a los métodos de alfabetización que emplean las docentes para el proceso de lectoescritura. Como se muestra en la Figura 10.1, el resultado con mayor recurrencia, derivado de las respuestas proporcionadas por las docentes es el método silábico, seguido del global, el fonético, el ecléctico y, por último, con una sola mención, el método alfabético.

Figura 10.1

Métodos de alfabetización

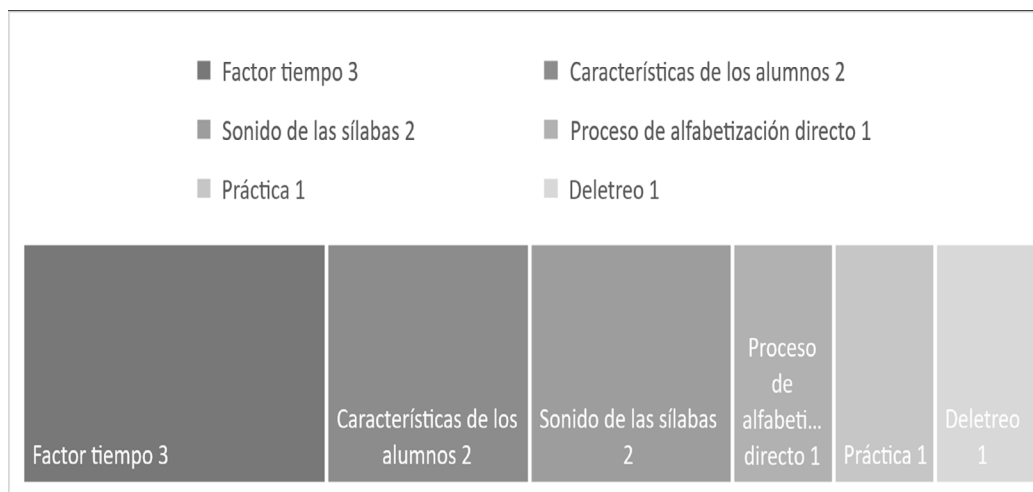


Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo de categorías que se aborda en el presente documento, se centra en los principales factores que, de acuerdo con las docentes entrevistadas, influyen en el éxito de las estrategias aplicadas. Como se observa en la Figura 10.2, la mayoría de las participantes consideran al tiempo como factor determinante en el proceso de alfabetización; así como las características de los niños y el sonido de las sílabas; en menor medida fueron mencionados el proceso de alfabetización directo, la práctica y el deletreo.

Figura 10.2

Proceso de alfabetización



Fuente: Elaboración propia

Por último, el tercer grupo de categorías se enfoca en los materiales y recursos que emplean las docentes para el proceso de alfabetización. En la Figura 10.3 es posible observar cómo la mayoría de las entrevistadas señala el uso de cuadernillos para el desarrollo de este proceso, así como la implementación de los recursos digitales, material didáctico, guías de apoyo, dictado y silabario.

Figura 10.3

Materiales y recursos



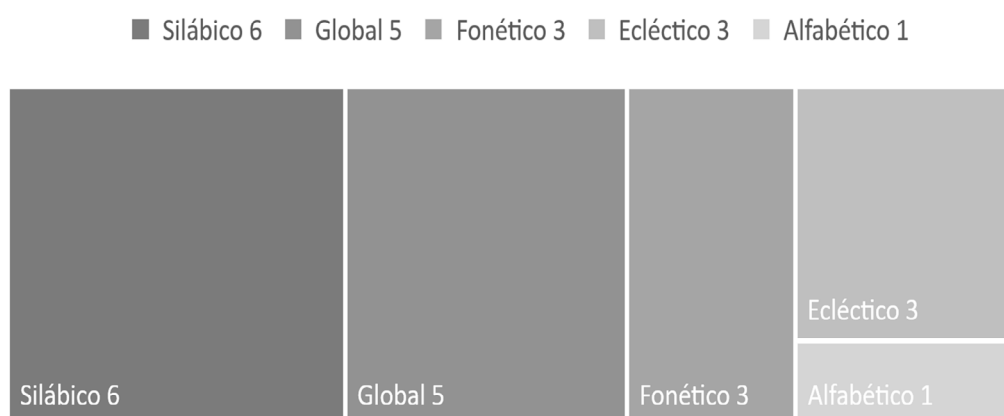
Fuente: Elaboración propia

Discusión

A partir del análisis de la primera interrogante que cuestiona sobre cuáles son los métodos de alfabetización utilizados por docentes de educación primaria, las respuestas brindadas por las 14 participantes arrojaron una figura llamada Métodos de alfabetización, en la cual se destacan cinco subcategorías: Silábico, Alfabético, Fonético, Ecléctico y Global (ver Figura 10.4).

Figura 10.4

Métodos de alfabetización



Fuente: Elaboración propia

En la primera subcategoría, el Método silábico destaca como el más relevante entre los docentes. Según Ferreiro y Teberosky (1979), este método facilita la comprensión de la relación entre sonidos y gráficas, proporcionando una base sólida para desarrollar habilidades de lectura en niños. Una maestra comenta: “los niños aprenden muy rápido ya veces está uno contra reloj, lo que sí que el silábico tiene que llevar mucho refuerzo en el área de la comprensión lectora” (E9FPrim4-21).

Otro método mencionado es el Global, que, según Goodman (1982, como se cita en Monroy Romero & Gómez López, 2009), describe la lectura como un proceso de adivinanza psicolingüística. En este enfoque, los lectores usan pistas contextuales y su conocimiento previo para reconocer palabras y comprender el texto.

También se mencionan los métodos Fonético y Ecléctico. Chall (1967) propone un enfoque equilibrado que integra lo mejor de varios métodos, conocido como Método Ecléctico. Este busca combinar las fortalezas del método fonético, centrado en la decodificación de palabras, y del método global, enfocado en la comprensión contextual, promoviendo un aprendizaje integral y adaptable a las necesidades de los estudiantes.

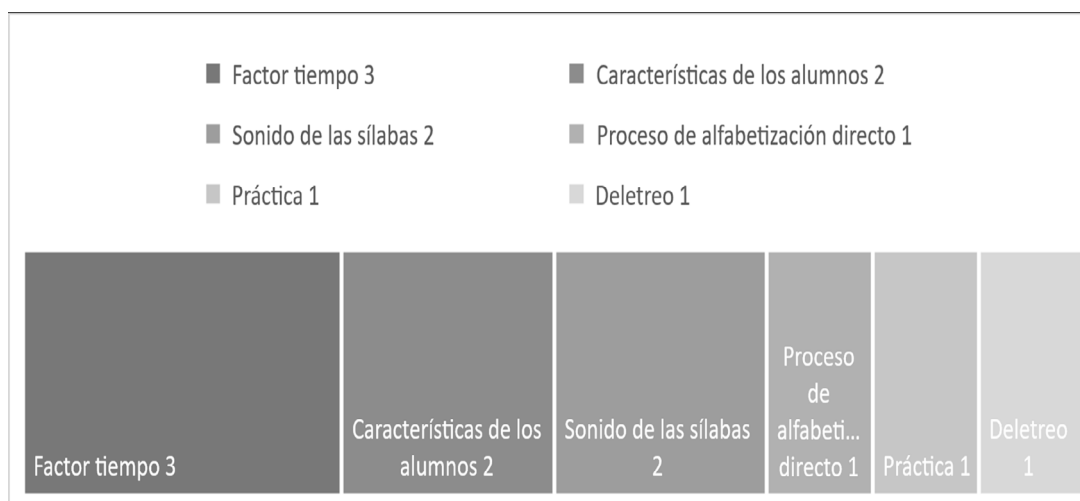
El Método fonético resalta la importancia de la instrucción fonética en el desarrollo de habilidades de decodificación. Asimismo, se valora el enfoque global por su capacidad para mejorar la comprensión y fluidez lectora (Chall, 1967). Esta combinación estratégica aborda las diversas necesidades y estilos de aprendizaje, optimizando el proceso integral de alfabetización.

Por su parte, el Método alfabético es el menos utilizado por las docentes entrevistadas. Solé (2009) explica que, aunque fundamental en el aprendizaje inicial, puede resultar limitado si se emplea de forma exclusiva. Una maestra señala: “el alfabético es el que se usa un poquito más para que ellos comiencen a reconocer sílaba con sonido” (E8FPrim2-20).

En la figura denominada Proceso de alfabetización, emergen seis subcategorías clave: Factor tiempo, Características de los alumnos, Sonido de las sílabas, Proceso de alfabetización directo, Práctica y Eliminación. Estos aspectos reflejantes que los docentes consideran críticos en el aprendizaje de los alumnos (ver Figura 10.5).

Figura 10.5

Proceso de alfabetización



Fuente: Elaboración propia

La primera subcategoría que se muestra establece al Tiempo como un elemento esencial, ya que la adquisición de habilidades de lectura y escritura requieren práctica y exposición prolongada. Un aprendizaje efectivo no ocurre de la noche a la mañana, los estudiantes necesitan tiempo para internalizar las reglas del lenguaje, desarrollar fluidez y construir comprensión lectora. Pascual Lacal et al. (2018) señalan que proporcionar tiempo suficiente para la lectura y la práctica diaria es fundamental para el éxito en la alfabetización, destaca que los programas de alfabetización efectivos deben permitir que los estudiantes pasen grandes

cantidades de tiempo involucrados en actividades de lectura y escritura, lo que refuerza sus habilidades y promueve un aprendizaje más profundo y sostenible.

La segunda subcategoría que lleva nombre Características de los alumnos, cuya base se encuentra en el fundamento que explica que la educación tiene como objetivo fomentar el crecimiento y desarrollo integral de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). Se relaciona con la formación de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad.

La subcategoría número tres habla sobre el Sonido de las sílabas. Este juega un papel crucial en el proceso de alfabetización, ya que permite a los estudiantes comprender la relación entre los sonidos del lenguaje hablado y sus representaciones escritas. Conocido como conciencia fonológica, ayuda a los alumnos a descomponer palabras en sus componentes sonoros, facilitando la decodificación y la fluidez en la lectura. Adams (1990), enfatiza la importancia de la conciencia fonológica en la alfabetización temprana.

La siguiente subcategoría habla de un proceso de Alfabetización directa, el cual se caracteriza por la instrucción explícita y sistemática en el reconocimiento de letras y sonidos, así como en la formación de palabras y frases. Este enfoque se centra en enseñar de manera directa las reglas y principios del lenguaje escrito, lo que facilita una comprensión clara y estructurada del proceso de lectura y escritura. Chall (1967), argumenta que la instrucción directa y explícita es crucial en las primeras etapas de la alfabetización, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para decodificar palabras de manera efectiva.

Según Freire (2005), la alfabetización debe ser un proceso liberador que empodere a los individuos para que comprendan y transformen su realidad. Este autor argumenta que la educación debe centrarse en el desarrollo integral del ser humano, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad crítica y reflexiva. Una maestra cometa “todo depende de las características de los alumnos [...] con cuál se apropia más el alumno, con cuál se identifica y cuáles son las mejores técnicas a utilizar con ellos” (E26FPrim2-15).

En penúltima instancia se encuentra la subcategoría de la Práctica, la cual es un componente vital en el proceso de alfabetización, debido a que permite a los estudiantes consolidar y aplicar lo que han aprendido. Monroy Romero y Gómez López (2009) destacan que la práctica regular y extensa en la lectura es crucial para el desarrollo de la competencia lectora; sostienen que los estudiantes que dedican más tiempo a la lectura no solo mejoran su velocidad y precisión, sino que también desarrollan una mayor comprensión y un vocabulario más amplio.

Por último, se expone la subcategoría Deletreo, la cual es una herramienta fundamental, ya que refuerza la conexión entre las letras y sus correspondientes sonidos, ayudando a los estudiantes a entender la estructura y ortografía de las palabras (Brea-Spahn et al., 2003). Estos mismos autores argumentan que, a través del deletreo, los estudiantes aprenden a segmentar palabras en sus componentes fonéticos, lo cual es esencial para la decodificación y la escritura correcta. Al respecto, una de las participantes menciona: “ellos van deletreando y conocen el sonido de cada letra, por ejemplo: la P con la A, relacionando plenamente el sonido, ya ellos van juntando por medio del deletreo y vayan juntando la sílaba” (E8FPrim2-20).

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos, la última figura se titula Materiales y recursos, donde se detallan las herramientas utilizadas en el proceso de alfabetización. En esta figura se desglosan seis subcategorías específicas que incluyen Cuadernillos, Recursos digitales, Material didáctico, Guías de apoyo, Dictado y Silabario (ver Figura 10.6). Este análisis proporciona una visión completa de los recursos pedagógicos empleados por las docentes en las aulas de educación primaria estudiados, destacando la variedad y la importancia estratégica de cada tipo de material para apoyar el aprendizaje efectivo de la lectura y escritura entre sus estudiantes.

Figura 10.6

Materiales y recursos



Fuente: Elaboración propia

Entre los Materiales y recursos se encuentra la primera subcategoría denominada Cuadernillos, los cuales son materiales impresos que contienen ejercicios y actividades diseñados para reforzar las habilidades de lectura y escritura. Suelen estar estructurados de

manera progresiva, permitiéndoles practicar y afianzar lo aprendido en el aula de forma autónoma. Aguilar Fernández et al. (2021) mencionan que los cuadernillos proporcionan una manera de practicar de forma independiente, consolidando su aprendizaje a través de la repetición y la autoevaluación. Acerca de ello una docente menciona:

Un cuadernillo donde se recopilan muchos materiales que son de apoyo para que los niños puedan concretizar la alfabetización, que lo practiquen mucho y que se trabaje tanto en el aula como en el hogar con el apoyo de los padres de familia y que sea de uso para ambas partes. (E8FPrim2-20)

Como segunda categoría se identifican los Recursos digitales, que son herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización; estos incluyen aplicaciones móviles, plataformas en línea, y software educativo que permiten a los estudiantes interactuar de manera dinámica y personalizada con el contenido. Para Amores-Valencia y De-Casas-Moreno (2018), los estudiantes reconocen que su motivación aumenta al trabajar con herramientas digitales, lo que les ayuda a mejorar en la comprensión de conceptos y en la búsqueda de información.

Otra subcategoría es el Material didáctico. Se refiere a todos aquellos elementos físicos utilizados en el aula para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluye libros, carteles, tarjetas, y objetos manipulativos que ayudan a comprender y practicar los conceptos básicos del lenguaje. García (2020) destaca que el material didáctico es fundamental en la alfabetización inicial porque les proporciona experiencias concretas y multisensoriales que refuerzan su aprendizaje. Estos materiales permiten conectar palabras y sonidos con objetos tangibles, mejorando su comprensión y retención. Una profesora comenta:

He utilizado materiales como libros de cuentos, fichas de trabajo interactivas, juegos educativos en línea y recursos audiovisuales. Estos materiales han ayudado a hacer el aprendizaje más dinámico y accesible para mis alumnos, lo que ha resultado en una mayor retención y comprensión de los conceptos. (E62FPrim3-10)

Una subcategoría más que destaca entre los datos recopilados, es la titulada Guías de apoyo. Estas se estructuran para proporcionar orientación, tanto a los docentes como a los estudiantes durante el proceso de alfabetización. Dichas guías incluyen planes de lecciones, estrategias pedagógicas y actividades de refuerzo que ayudan a los maestros a implementar, de manera efectiva, el currículo de alfabetización. De acuerdo con Pino Torrens y Urías Arbolaez (2020), "La guía es un recurso didáctico dado que permite orientar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 375).

Posteriormente, tenemos la subcategoría número cinco, que habla del Dictado, el cual es un recurso ampliamente utilizado por docentes de educación primaria en el proceso de alfabetización. Según Cassany (2005), el dictado se define como una actividad en la que el

profesor o profesora lee un texto en voz alta, mientras los estudiantes lo escriben simultáneamente. Esta práctica tiene múltiples beneficios, entre los que destacan el desarrollo de la ortografía, la atención auditiva, y la capacidad de transcribir correctamente las palabras y frases.

Para finalizar, la última subcategoría lleva el nombre Silabario. Para las maestras es considerado un recurso clásico en la alfabetización, el cual consiste en una recopilación de sílabas organizadas de manera lógica para enseñar a los estudiantes la construcción de palabras. Es especialmente útil en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, debido a que los acerca a los sonidos y las combinaciones silábicas del idioma (Psicología educativa, 2019).

Conclusiones

La investigación realizada en escuelas primarias de Hermosillo, Sonora, pone de manifiesto la riqueza y diversidad de estrategias pedagógicas utilizadas para enseñar a leer y escribir, resaltando su impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. Entre los métodos más destacados se encuentran el silábico, fonético, global y ecléctico. El método silábico, por ejemplo, ofrece una estructura clara y accesible para los niños que comienzan a leer, mientras que el fonético se centra en conectar los sonidos con las gráficas, construyendo una base sólida para entender el lenguaje. Por su parte, el método global fomenta la comprensión lectora al trabajar con palabras y frases en contextos significativos, y el ecléctico se adapta a la diversidad de los estudiantes al combinar elementos de diferentes enfoques.

El proceso de alfabetización es complejo y multifacético, pues cada estudiante tiene características únicas que influyen en su aprendizaje. Aspectos como el reconocimiento de letras y sonidos, el desarrollo de la conciencia fonológica y la práctica constante son fundamentales para lograr un aprendizaje exitoso. Además, los materiales didácticos han evolucionado para incluir tanto recursos tradicionales como libros de texto y cuadernillos, como herramientas digitales que hacen que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo.

Los docentes participantes en el estudio destacaron cómo estas estrategias y materiales impactaron de manera positiva en sus alumnos. Señalaron mejoras significativas en sus habilidades de lectura y escritura, además de una mayor motivación y participación en el aula. También subrayaron la importancia de mantenerse flexibles y atentos a las necesidades cambiantes de cada grupo, adaptando sus métodos para acompañar mejor a los estudiantes en su camino de aprendizaje.

Finalmente, la alfabetización no solo implica aprender a leer y escribir, sino también formar ciudadanos críticos y participativos. Enfoques actuales, que combinen métodos y recursos diversos, preparan a los niños no solo para el éxito académico, sino también para in-

tegrarse participativamente en la sociedad. Para futuras indagaciones en este tema se sugiere trabajar bajo la metodología de investigación-acción. De igual manera, y con el propósito de incluir y atender a la diversidad, buscar profundizar en las estrategias y materiales adaptados a estudiantes con necesidades educativas.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>
- Aguilar Fernández, E., Zamora Araya, J. A. & Guillén Oviedo, H. S. (2021). Alfabetización, razonamiento y pensamiento estadísticos. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1118
- Amores-Valencia, A. & De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Arámburo, C. (2024, 19 de septiembre). Literacidad: Más allá de la lectura y la escritura. *El Humanista Digital*. https://www.elhumanista.net/cesar_aramb/literacidad-mas-alla-de-la-lectura-y-la-escritura/
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6° ed.). Editorial Episteme.
- Brea-Spahn, M., Masterson, J. J. & Apel, K. (2003, noviembre). El deletreo en Inglés y en Español: Desarrollo, Evaluación e Intervención. *Revista Chilena de Fonología*, 4(2), 17-30.
- Cassany, D. (2005). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw-Hill.
- Clay, M. M. (2001). *Cambios con el tiempo en el desarrollo de la alfabetización infantil*. Heinemann.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 15 de mayo de 2019 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=35560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Creswell, J. W. (2007). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques* (2nd ed.). Sage Publications.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

- Escribano Hervis, E. (2017, 1º de mayo). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Espino, R., & Barrón, L. (2017). La importancia de la lectura y escritura en contextos educativos formales. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 45-58. <https://doi.org/10.789/rie.2017.25.1.45>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gamboa, R., Montiel, A., & Cortés, E. (2016). Literacidad y formación de ciudadanos críticos. En S. López & M. Montes (Eds.), *Tejiendo letras: explorando la literacidad docente con métodos innovadores y estrategias creativas de alfabetización* (pp. 115-129). Editorial Académica.
- García, J. (2020). El diseño curricular en la educación: Perspectivas y prácticas contemporáneas. Editorial Universitaria.
- Gutiérrez Galera, L. H. (2023, Julio-Diciembre). Cultura libre en la producción académica, una alternativa motivacional para potenciar la producción académica mediante el socioconstructivismo, la significatividad del aprendizaje y la mediación docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 261-291. DOI <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4592>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Investigación cualitativa: Guía para el diseño e implementación* (4.ª ed.). Jossey-Bass.
- Monroy Romero, J. A. & Gómez López, B. E. (2009, enero-abril). Comprensión Lectora. *REMO*, 7(16), 37-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Morales Ocaña, J. (2017). Escuelas inclusivas: Mejora de la educación a través de la diversidad. *Educación y Cultura*, 25(2), 55-68. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2022.176.60534>
- Pascual Lacal, M. R., Madrid, D. & Estrada Vidal, L. I. (2018, 21 de mayo). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79). <https://www.redalyc.org/journal/140/14059462005/html/>
- Pino Torrens, R. E. & Urías Arbolaez, G. C. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Científica*, 5(18), 371-392. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>

- Psicología Educativa. (2019). Método silábico de lectoescritura: qué es, ventajas y desventajas. Psicología Educativa. <https://definicion.edu.lat/academia/0F65832259CADC-552D3D0A16C0D4D6AA.html>
- Rovira Salvador, I. (2024, 15 de diciembre). Literacidad: qué es, tipos y fases de desarrollo. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/literacidad>
- Schmelkes, S., & Aguila, D. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Shulman, L. (2019). Aquellos que comprenden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/102307//1175554>
- Solé, I. (2009). Estrategias de lectura. ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. https://www.google.com.mx/books/edition/Estrategias_de_lectura/8cp7am1yjDoC?hl=es&gbpv=1&dq=Sol%C3%A9&printsec=frontcover
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Capítulo 11. Importancia de la investigación en la formación docente a partir de su incorporación en el Plan de estudios en la Licenciatura en Educación Primaria

Graciela Martínez Gallegos
Alison Yaninne Aguilar Crisantos
Erika León De Gabriel
Melissa Ortega Sánchez

**Instituto Normal Quevedo/
Universidad CNCI de México**

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.11](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.11)

Resumen

Las escuelas Normales han formado parte de un avance histórico en materia de educación esencial para el desarrollo económico y social del país. La perspectiva de profesionalización desde la ampliación de conocimientos de pedagogía y de las disciplinas curriculares se enfrentó a la de formar un práctico en educación” (Díaz, 2021). Dicha situación fue impidiendo que la investigación se integrara como una necesidad para enriquecer la práctica educativa. En la actualidad y dadas las exigencias sociales se ha incorporado desde los Planes de estudio en este nivel educativo herramientas teórico-metodológicas para brindar alternativas a la problematización de la práctica docente (LEP, 2024).

Palabras clave

Escuela Normal, investigación, ciencia, práctica, currículo

Introducción

En las escuelas Normales de México, desde hace cinco años se comenzó a definir un currículo abierto, flexible e inclusivo. Docentes y directivos participaron en el análisis y diseño de la nueva malla curricular nacional y estatal buscando dar respuesta a las exigencias educativas en la formación docente. El objetivo de este currículo flexible fue integrar aprendizajes comunes a nivel nacional, pero también buscar aquellos que se adaptaran a la realidad del contexto de cada estado o Normal.

En el estado de Puebla las escuelas de este nivel educativo optaron por integrar la investigación a su malla curricular para que además de brindar alternativas para la redacción de una tesis, se brindaran los lineamientos básicos de una investigación educativa necesaria en esta etapa de formación. Desde las primeras reformas en los planes de estudio e incluso en la de 1997 se ha enfatizado la formación normalista áulica y con “cierta” investigación acerca del aprendizaje de los alumnos; sin embargo, los contextos educativos a donde inician su labor docente una vez egresados han evidenciado esa necesidad de saber cómo hacer investigación para enriquecer la docencia.

A dos años que el Plan de estudios 2022 ha estado presente en las escuelas Normales de Puebla, se realiza esta investigación con alumnos y docentes con el objetivo de recopilar experiencias de investigación en las escuelas Normales de Puebla en relación con las exigencias actuales para detectar necesidades. En el presente documento se comparte la reflexión realizada a partir de la recopilación de experiencias de alumnos normalistas y docentes de cinco escuelas Normales de la ciudad de Puebla en torno a la investigación; así como de literatura consultada.

Revisión de la Literatura

La investigación y la docencia han sido dos actividades diferentes, la gran mayoría de los docentes de cualquier nivel en las instituciones no realizan actividades sistemáticas de investigación (Freire, 2012). Esto hace que los alumnos algunas veces les cueste investigar, sin tener las herramientas necesarias para poder realizar una buena investigación, desde partir de lo que se quiere buscar hasta reconocer las fuentes confiables.

Algunos autores coinciden que la formación de investigadores va más allá de las prácticas institucionales formales. La formación para la investigación es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, oficio que va moldeando al investigador a partir del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que se concretan en la práctica, es decir, haciendo investigación.

La ciencia dentro de la investigación en escuelas Normales es muy importante porque permite entender como es el mundo en realidad, ayuda a analizar de manera crítica los problemas sociales y proponer alternativas de mejora en el ámbito educativo.

Lo que hace cuestionar lo siguiente: ¿Cómo hacer que las escuelas Normales indaguen hacia la investigación?, ¿De qué manera se puede lograr que las escuelas Normales inciten a los estudiantes a ser investigadores?

Este tema divide las opiniones que muchos docentes tienen, en relación con ser o no investigadores, hasta qué punto es conveniente abordar los temas escolares y que se requiere además de estar involucrado dentro del contexto escolar. La opinión de algunos docentes al respecto aporta diversas perspectivas necesarias para sustentar el hacer investigación; considerada como un proceso permanente de desarrollo profesional, empoderando al docente, favoreciendo el desarrollo de habilidades investigativas que le permiten transformar sus prácticas, retomando la enseñanza desde diferentes aspectos hasta encontrar aquella que se adapte a las necesidades emergentes de la sociedad.

Es indiscutible que las escuelas Normales son pilares fundamentales para la formación constante no sólo de los docentes, sino como se ha dicho en múltiples ocasiones de la educación de todas las profesiones; por lo que se debe desarrollar una investigación para la mejora educativa y para la construcción de un conocimiento en la materia que busque respuestas a los problemas que se van presentando en cada contexto y momento histórico como ocurrió en la pandemia por COVID- 19, que brinde soluciones (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la educación, 2021).

De este modo la investigación juega un papel importante, ya que permite que los maestros tanto en formación como aquellos que ya se encuentran frente a grupo, desarrollen habilidades críticas y reflexivas, esenciales para enfrentar los desafíos de la educación. Asegura que los futuros maestros no solo transmitan conocimientos, sino que también sean capaces de innovar y mejorar continuamente sus prácticas educativas, contribuyendo así a una educación de mayor calidad. El acceso a los diversos medios de divulgación permite al docente buscar las herramientas adecuadas a utilizar en su contexto, tener una amplia variedad de opciones que consultar y fortalecerse para la ardua tarea de preparar a los alumnos para el siguiente nivel escolar.

En el artículo: La formación de investigadores en Escuelas Normales en México, revisión documental; se mencionan algunos problemas que enfrentan los docentes en relación con la investigación en las instituciones educativas (Aguilera y Lozano, 2022). Por un lado, se destaca la dificultad para obtener financiamiento para llevar a cabo investigaciones y di-

fundirlas. Esto significa que a veces no hay suficiente dinero que le permita realizar estudios o simplemente dar a conocer los resultados de sus investigaciones. Además, se menciona la falta de infraestructura y apoyo técnico, lo que puede dificultar el proceso de investigación. Por ejemplo, si un docente necesita equipos especializados al llevar a cabo un estudio y no cuenta con ellos, esto puede ser un obstáculo importante.

Incluso se llegó a la conclusión que la investigación entra a ser una asignatura más, que se aborda y evalúa desde un nivel teórico acorde a los momentos evaluativos del plan de estudios y de los tiempos hora clase de los docentes.

En estos artículos se menciona cómo la práctica pedagógica investigativa muestra las diferencias entre investigación y lo que docentes y normalistas infieren al respecto, debido a que pareciera ser un eje transversal que no da resultados eficaces y esperados.

Los egresados y docentes que forman parte de las escuelas normales, así como estudiantes permiten ver que la práctica pedagógica investigativa no es considerada como un mejoramiento personal ni profesional. El carácter cualificado hacia una realidad social en donde se encuentra la cultura de la escuela, es decir, la práctica pedagógica investigativa surge más bien como requisito de grado, lo que hace que a partir de esto no haya construcción de actividades que parten de una praxis pedagógica.

La investigación se entiende como “la indagación permanente de las prácticas de aula, que incluye las discusiones de aspectos como las didácticas, los enfoques pedagógicos, las formas de aprender y de enseñar, las comunidades educativas, las reconfiguraciones curriculares” (Lache, Cedeño y Valderrama, 2019); lo que se puede denominar como: Gestión del conocimiento.

Dentro de la literatura revisada se encuentran los resultados de una investigación realizada en cinco Escuelas Normales de Colombia a través de entrevistas y revisión documental para indagar sobre publicaciones realizadas por estudiantes y docentes; obteniendo que es muy poca la producción en este aspecto, que lo que se llega a presentar son trabajos de grado académico, informes o bien reportes de proyectos que de por sí son obligatorios exponer. Dentro de las temáticas abordadas en dichas producciones se encuentran la pedagogía, la didáctica, la enseñanza de las matemáticas o de la lectoescritura por mencionar algunos. Aunque trabajan con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos e incluyen diversas técnicas para recopilar información, se reporta dificultad en los procesos investigativos, en las referencias teóricas e incluso en el análisis de datos. En general concluyen que el mayor problema radica en la sistematización de la investigación lo que conlleva a la poca divulgación de resultados. Otra problemática detectada son los tiempos dedicados a esta labor, tanto de

los docentes en formación como los docentes formadores. Lo que además evidencia la necesidad de presupuesto para maestros dedicados a acompañar en los procesos de metodología investigativa.

En el caso de México, al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, se permitió incorporar en la malla curricular la Investigación, caso aún más concreto del estado de Puebla; ahora como parte de las asignaturas llevan en 4º semestre Fundamentos de la investigación educativa, en 5º semestre Investigación cuantitativa e Investigación educativa y en el caso de la Normal a la que pertenecen los responsables del presente trabajo, también se incorporó Metodología de la investigación en 7º semestre. Sin embargo, como se mencionó anteriormente en la bibliografía consultada, el tener la unidad de aprendizaje no es garantía de llevar una suficiente experiencia en este rubro.

Objetivo General

Documentar la importancia de la investigación en las escuelas Normales de Puebla a partir de experiencias de alumnos y docentes en relación con las exigencias actuales.

Hipótesis

Una forma de fortalecer la investigación en escuelas Normales es a partir de la realización de proyectos que integren la metodología científica y lo que ello involucra como lecturas, trabajo de campo para llegar a la publicación y ponencias de dichas investigaciones.

Metodología

La metodología muestra todos los ángulos de cómo la investigación es importante, el realizarse como requisito para que forme parte del perfil de egreso de los normalistas, el papel que juega dentro de la investigación educativa, así como el acceso que se tiene a la información que es relevante para desempeñar las funciones docentes, incluso si el agregarla como materia, es de trascendencia para el futuro normalista que ingrese al sistema educativo.

Dicho lo anterior, esta es una investigación cualitativa, donde se analiza la importancia que tiene el realizar investigación desde las escuelas Normales, no solamente como una materia dentro de la malla curricular sino hasta llevarla a cabo en el ámbito laboral, logrando así, una reflexión crítica que permita establecer el vínculo entre la importancia hacer investigación e incorporarse a las actividades académicas de este nivel educativo y su valor como vías de mejora, aportando datos relevantes que permitan a los docentes posicionarse como investigadores, proponiendo la realización de investigación-acción para la resolución de problemáticas escolares. Aunque inicialmente se acudió a encuestar a alumnos y docentes de 5 escuelas Normales, fue con el objetivo de obtener un panorama respecto al interés por la

investigación, especialmente en la pregunta abierta donde tuvieron oportunidad de brindar una sugerencia para ello. Ya iniciada la revisión documental se diseñó una entrevista semiestructurada para aplicar a dos docentes recién egresados del Instituto y dos docentes con más de 25 años de servicio tomados de la población que a continuación se menciona.

La población para el diagnóstico son 20 alumnos, que actualmente estudian en el Instituto Normal Quevedo, 10 docentes y un directivo. Posteriormente se entrevistó a un alumno normalista, un recién egresado y un docente con 25 años de servicio en una escuela primaria; dando un total de 32 participantes, todos inmersos en el ámbito docente de la Licenciatura en Educación Primaria.

Tipo de estudio

Para esta investigación se consideró pertinente utilizar la entrevista semiestructurada. Se recolectó información mediante unas preguntas, el cual se le preguntaron a alumnos egresados recientemente de la licenciatura en educación primaria sobre el papel importante de la investigación en su trabajo laboral y como les ha funcionado y como lo están aplicando. La entrevista es una técnica de investigación que nos permite recopilar información sobre experiencias y opiniones de individuos o grupos y nos permite obtener información detallada.

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial (Bravo, 2013).

Resultados

Se realizó un diagnóstico previo al inicio del presente trabajo para reafirmar el punto de partida sobre las experiencias en torno al conocimiento y práctica relacionados con la investigación. Dicho diagnóstico se aplicó en un cuestionario de manera presencial a 20 alumnos, 9 docentes y 1 directivo; instrumento integrado por siete preguntas, de las cuales se obtuvo lo siguiente:

Las preguntas iniciales fueron en torno a la institución y semestre en curso. De las preguntas 4, 5 y 6 mencionaron que están de acuerdo que la investigación es un ejercicio necesario para alumnos y docentes en las Normales y que los docentes deben transmitir ese gusto por la investigación a sus alumnos.

En la última pregunta se les invitó a plantear alguna recomendación sobre acciones que podrían favorecer el tener más acceso a la investigación en las escuelas Normales. De los resultados obtenidos se organizó en categorías como se muestra en la Tabla 11.1.

Tabla 11.1

Sugerencias para fortalecer la investigación en las Normales

Rubro	Frecuencia	%
Realizar proyectos e investigación	12	40%
Fortalecer la lectura con estos temas	6	20%
Realizar trabajo de campo	3	10%
Más capacitación en metodologías	2	6.6%
Consultar revistas especializadas	2	6.6%
Consultar Bibliotecas especializadas	1	3.3%
Utilizar herramientas tecnológicas	1	3.3%
Asistir a ponencias	1	3.3%
Fortalecer la formación	1	3.3%
Ninguna	1	3.3%

Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio permitió iniciar una reflexión contrastando con la bibliografía que se estaba consultado sobre la “Ciencia abierta” en la educación superior para América Latina. El conocimiento científico abierto, que en estos años se ha enfatizado incluso como recomendación de la UNESCO; donde exhortan a integrarse “al acceso abierto a las publicaciones científicas, los datos de investigación, los metadatos, los recursos educativos abiertos, los programas informáticos y los códigos fuente y los equipos informáticos que están disponibles en el dominio público” (2021). La Ciencia Abierta vincula la investigación con la comunicación académica: desde las publicaciones y los datos de la investigación, hasta el código, los modelos y los métodos (Ramírez, 2021).

Para complementar la información se aplicó una entrevista de profundidad a dos docentes recién egresados de la Normal y a dos docentes con más de 25 años de servicio.

Para triangular la información es posible mencionar que:

Tabla 11.2

Triangulación de resultados

Cuestionario diagnóstico	Objetivo	Literatura	Entrevistas
En el cuestionario expresaron como propuesta participar en proyectos de investigación donde pongan en práctica metodologías de la investigación. Así como incrementar lecturas que fortalezcan este hábito.	Documentar la importancia de la investigación en las escuelas Normales de Puebla a partir de experiencias de alumnos y docentes en relación con las exigencias actuales.	No se realizan actividades sistemáticas de investigación, cuando debe ser un proceso permanente de desarrollo profesional y académico. Hay dificultad para obtener financiamiento para llevar a cabo investigaciones y difundirlas, por lo que en ocasiones se queda como requisito de asignatura.	“Se requiere de un departamento de investigación en donde se pueda generar acciones determinadas para los problemas que se van a enfrentar dentro del ámbito educativo” (Docente con más de 25 años de servicio). “Debemos tener compromiso y disposición para aprender la metodología de la investigación y llevarla a la práctica en las estrategias que demandan los alumnos” (Normalista practicante).

Fuente: Elaboración propia

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos los dos puntos sobresalientes tanto en bibliografía, como en diagnóstico y entrevistas tienen relación con presupuestos y falta de conocimiento sobre metodologías de la investigación. Desde la propia organización de los planes de estudio y de cada Normal esta habilidad se cubre con algunas horas clase y calificación como asignatura del currículo. Cuando internacionalmente la UNESCO exhorta al acercamiento a la ciencia al alcance de todos, las escuelas Normales comienzan a incursionar aplicando elementos básicos en sus formatos de titulación. En comparación con los resultados obtenidos por Lache, Cedeño y Valderrama en su investigación finalizada en 2015 en cinco Escuelas Normales Superiores de Colombia; ellos concluyen que respecto a la producción de conocimiento el énfasis ha sido pedagógico y didáctico desde procesos que expliquen estrategias y su práctica (2019). Pero encontraron mucha dificultad al referenciar teorías o metodologías. Incluso abordan un punto que sobresalió en la presente investigación en torno a los tiempos destinados para la investigación en las escuelas normales, el cual en ocasiones se reduce a la hora clase.

Conclusiones

Para concluir, la investigación en escuelas Normales juega un papel muy importante, ya que es fundamental para el desarrollo de la educación y la formación en futuros docentes. También nos permite la actualización constante de conocimientos, a través de la innovación pedagógica y la mejora continua de la práctica docente. Garantizando la formación de educadores comprometidos con la educación.

Definitivamente es un tema crucial e indispensable en la formación de los futuros docentes para mejorar la calidad educativa en un contexto de cambios constantes y de exigencias en las que la educación debe ir interviniendo en cada etapa de estudios.

La investigación no solo enriquece el proceso formativo, sino que también fortalece la calidad educativa, orientando a los docentes hacia una enseñanza más actualizada, inclusiva y efectiva, además integra teorías para preparar a los futuros docentes para enfrentar los retos en el sistema educativo.

Las escuelas Normales, como instituciones dedicadas a la formación inicial de los maestros, tienen un papel clave no solo en transmitir conocimientos sobre la práctica pedagógica, sino también en fomentar una cultura de indagación y reflexión crítica que lleve a los estudiantes a tomar conciencia de la necesidad de conocer y ejercitar la investigación que les permita diseñar estrategias educativas como respuesta a cualquier situación escolar y social que se vaya presentando.

Para las Normales de México y del caso concreto de Puebla, hay un camino iniciado hace dos años, que va integrando formas, espacios y contenidos relacionados con las metodologías de la investigación, sin embargo, aún es un camino por recorrer donde además de la participación de los recursos humanos se destine presupuesto para impulsar y abrir espacios que conduzcan a compartir experiencias de la investigación educativa en las Normales. De igual forma se requiere de formación de docentes formadores que vayan conduciendo a los alumnos en estas experiencias investigativas; este proceso implica preparar a los maestros no solamente en la transmisión de los conocimientos básicos, sino en el desarrollo de habilidades necesarias para investigar. Aunado a ello y como se mencionó en una de las entrevistas, se requiere de espacios físicos y de horarios disponibles para brindar la seriedad que esta actividad esencial requiere. Los pasos se están dando y se comienza a tomar conciencia de ello, con plena conciencia de que es un camino que sólo se irá fortaleciendo en la corresponsabilidad por fortalecer la investigación en la formación normalista de México y en el caso concreto de Puebla.

Referencias

- Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. *Voces de la educación* 7(13), pp.97-119.
- Carlón, V. (2015). Historia del Normalísimo en México. *Voces Normalistas*, Diálogos con la educación. <https://vocesnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Las escuelas Normales son actores Fundamentales en la construcción de un conocimiento pedagógico que apoye la mejora educativa. Gobierno de México. Las Escuelas Normales son actores fundamentales en la construcción de un conocimiento pedagógico que apoye la mejora educativa | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación | Gobierno | gob.mx
- Chica, A., Castejón, J., & Serie, C. (2006). ELABORACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ENCUESTAS, CUESTIONARIOS Y ESCALAS DE OPINIÓN. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Díaz, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *SciELO*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1405-66662021000200533
- Díaz, P., Díaz, L., Torruco, U., Martínezz, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Escuelas y colegios de México. (2022). Explorando la evolución de las Escuelas Normales en México: Historia y perspectivas para el 2023. Escuelas y colegios de México. <https://mexicogob.com/escuelas/historia-de-las-escuelas-normales-en-mexico/>
- Granados, O. (2018). Modelo educativo, Escuelas Normales, Estrategia de fortalecimiento y transformación. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- Parra, S. (2019) La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales. República de Colombia Ministerio de Educación Nacional. *Revolución educativa*. Colombia
- Ramírez, M., M. S. (2021) Nuevas recomendaciones de la UNESCO sobre recursos educativos abiertos: visiones para arquitectura de horizontes de Ciencia Abierta. Pdf
- SEP (2018). Escuelas Normales-Libro-. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/escuelas-normales-libro>
- SEP (2022). Licenciatura en educación primaria Plan de estudios 2022. Investigación e Innovación de la Práctica docente. Quinto semestre. <https://dgesum.sep.gob.mx/>

Capítulo 12. Retos del emprendimiento en la formación inicial de docentes de la LEP

Jorge Roa Mendoza
Marcela Paz Vieyra
Aylin Artemisa García Nava
Paola Vázquez Ugalde

Escuela Normal de Naucalpan

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.12](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.12)

Resumen

El presente trabajo aborda la necesidad de incluir en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) capacitación en saberes de emprendimiento que les amplíe la perspectiva laboral dentro del ámbito educativo y que les permita afrontar las barreras estructurales para obtener empleo. El objetivo de explorar diversas categorías para determinar las necesidades de capacitación sobre el tema. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y la aplicación de un cuestionario para realizar una triangulación de datos. Se encontró que existe un desconocimiento general sobre el tema y la necesidad urgente de formación para el emprendimiento.

Palabras clave

Emprendimiento, formación, docentes, preescolar, empleo

Introducción

Tradicionalmente los estudiantes que ingresan a las Escuelas Normales Públicas, aspiran al terminar su periodo de formación, puedan incorporarse al Sistema Educativo Nacional a través del concurso de selección que realiza la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAM) este sistema emite anualmente la convocatoria donde establecen requisitos para ingresar al servicio profesional docente, con base en estos parámetros evalúa a cada participante, otorgándosele un puntaje para designar el lugar que tendrá en el orden de prelación para la asignación de plazas disponibles en el periodo (Posadas, 2024). Esta pretensión está muy lejos de ser alcanzada, los espacios que están disponibles en las instituciones educativas son cada vez más escasos, en contraste cada año los egresados de las Normales del propio Estado y otras entidades sobrepasan con mucho la oferta, habría que añadir que cada periodo los aspirantes que se graduaron en años anteriores y que se encuentran rezagados en la asignación se suman a la demanda de trabajo. Tristemente, una proporción importante de los alumnos que egresan año con año no alcanzan a ocupar alguna de las plazas existentes por lo que se pospone su integración al servicio profesional, obligándolos a volver a presentar examen USICAM en la convocatoria siguiente, después de varios intentos, al considerar que no tendrán oportunidad de empleo abandonan la profesión desperdiándose todos los recursos del estado, de la familia y del propio estudiante que se utilizaron para su formación inicial y sobre todo se desvanece el beneficio potencial que estos recursos humanos podrían aportar a la sociedad.

Todos ellos en mayor o menor proporción poseen las bases, científicas, metodológicas, pedagógicas universales que son requeridas para llevar a cabo actividades de enseñanza aprendizaje no solo para el Preescolar sino para otros niveles y áreas de estudio.

Sin embargo, se observa que en general los egresados de la LEP únicamente tienen en mente esta opción de empleabilidad y no perciben las oportunidades laborales que pueden aparecer en otros ámbitos como la iniciativa privada, los servicios educativos suplementarios y emprendimientos educativos de todo tipo. Se puede presumir que esta falta de visión está relacionada directamente con la carencia en los programas de estudio de las Escuelas Normales respecto a la formación en emprendimiento. Sin embargo, pueden existir una serie de factores que igualmente pueden incidir en esta actitud hacia las posibilidades de empleo de los normalistas. En la revisión de la literatura sobre el emprendimiento de estudiantes normalistas no se encontraron estudios que evalúen las tendencias personales, ni las posibles condiciones del contexto personal que pueden influir en su conducta emprendedora. Por esta razón, el presente estudio explora las perspectivas que tienen los estudiantes de la LEP respecto a sus posibilidades de empleo, la visión del campo donde ejercer su profesión, la percepción del emprendimiento y las necesidades de capacitación en este tema.

Revisión de literatura

El emprendimiento ha surgido como una respuesta frente a los desafíos económicos y sociales en Latinoamérica. En países con alta inestabilidad macroeconómica, como México, se ha observado que la mayor parte de los emprendedores inician con proyectos por necesidad más que por oportunidad, lo que refleja un ecosistema marcado por la falta de innovación y apoyo institucional (Valenzuela-Klagges y Irarrazaval, 2018). Sin embargo, se reconoce que el emprendimiento puede ser una vía para superar las barreras estructurales al empleo, al generar autoempleo y dinamizar las economías locales (Global Entrepreneurship Monitor GEM, 2017).

En México, se estima que la micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) generan el 79% del empleo formal, aunque su contribución al Producto Interno Bruto (PIB) es significativamente baja debido a la falta de formación emprendedora y al limitado acceso a financiamiento (Valenzuela-Klagges et al., 2018). Estas condiciones refuerzan la necesidad de formar emprendedores desde etapas tempranas del sistema educativo.

La educación emprendedora no solo fomenta la creación de las nuevas empresas, sino que también desarrolla habilidades transferibles como la creatividad, la resiliencia y la resolución de problemas, que son esenciales en el mercado laboral actual. En México, la educación superior aún enfrenta desafíos en cuanto a la integración de competencias emprendedoras lo que limita las oportunidades de los egresados para adaptarse a un mercado laboral cambiante (Gómez, 2010).

Según Guerrero y Urbano (2017), Las universidades y otras instituciones educativas deben actuar como catalizadores del emprendimiento, ofreciendo programas que integren teoría y práctica, e involucrando a los estudiantes en proyectos reales. Este enfoque es especialmente relevante para los futuros docentes, quienes tienen el potencial de transmitir estas competencias a sus estudiantes.

El emprendimiento en la formación profesional ha sido identificado como un motor clave para el desarrollo económico y social en Latinoamérica. Según Valenzuela-Klagges, et al. (2018), los programas educativos que incluyen formación emprendedora tienen un impacto positivo en la creación de empresas sostenibles y en la generación de empleo formal. Sin embargo, persisten barreras como la baja inversión en innovación y el enfoque limitado a competencias técnicas, en lugar de habilidades transversales como liderazgo y trabajo en equipo.

En el contexto Latinoamericano, las Escuelas Normales tienen la responsabilidad de formar docentes preparados para enfrentar los desafíos educativos y sociales del siglo XXI.

La inclusión de programas de emprendimiento en estas instituciones ha demostrado ser una estrategia efectiva en países como Colombia y Chile, donde los docentes son capacitados para desarrollar proyectos innovadores en sus comunidades (Tinoco y Pereira, 2011).

En México. La Ley General de Educación (LGE) establece que los planes y programas de estudios deben incluir competencias para la vida y el trabajo, entre las que destacan las habilidades emprendedoras y financieras (Diario Oficial de la Federación, 2021). Esto abre una ventana de oportunidad para integrar el emprendimiento en diversos niveles del sistema educativo, incluyendo las Escuelas Normales.

El Plan de Estudios 2018 de las Escuelas Normales del Estado de México incluye competencias relacionadas con el liderazgo y la creatividad, pero carece de un enfoque explícito hacia el emprendimiento (SEP, 2018). Integrar este enfoque podría fortalecer la capacidad de los futuros docentes para liderar iniciativas comunitarias y educativas que generen impacto positivo.

Los docentes tienen un papel fundamental como agentes de cambio en sus comunidades, y la inclusión del emprendimiento en su formación inicial puede potenciar su impacto social. Duarte y Ruiz (2009) destacan que la cultura emprendedora en los docentes no solo fomenta la innovación en el aula, sino que también promueve la creación de proyectos educativos sostenibles que atiendan problemáticas locales.

En México, el fomento del emprendimiento en la formación docente puede ser un medio para combatir la inequidad social y económica, especialmente en regiones marginadas donde las oportunidades laborales son escasas (GEM, 2017). Además, preparar a los docentes como emprendedores puede ayudarles a generar recursos adicionales para mejorar las condiciones educativas.

La formación inicial de docentes en las Escuelas Normales debe adaptarse a las demandas actuales del entorno social y económico. Según Damián (2013), integrar contenidos de emprendimiento en los programas de formación inicial no solo fomenta la innovación educativa, sino que fortalece la capacidad de los docentes para enfrentar los retos de sus comunidades.

Lo anteriormente expuesto permite concluir que la formación emprendedora en las Escuelas Normales de México, representa un reto y una oportunidad para transformar el sistema educativo y preparar docentes como líderes innovadores. Los documentos revisados muestran que el emprendimiento puede ser una herramienta poderosa para enfrentar tanto los desafíos sociales y económicos en general, como la ausencia de oportunidades de empleo

en los planteles de educación pública. Incorporar competencias emprendedoras en los programas de formación inicial no solo beneficiará a los futuros docentes, sino también a las comunidades en que ellos impactarán a lo largo de su carrera.

Metodología

De acuerdo con la literatura revisada (Duarte y Ruiz, 2009), en general el fomento de la habilidad de emprendimiento en la formación normalista tendría dos objetivos primordiales; prepararlos para enfrentar los desafíos de empleo al egresar como docentes, y que, como profesor en servicio forme futuras generaciones contribuyendo al desarrollo de una cultura emprendedora en la comunidad de referencia. El alcanzar estos objetivos representa todo un reto para la formación inicial de los docentes. En esta institución se carecía de información que pudiera servir de base para establecer un programa de formación de emprendedores, específicamente respecto a la posición de los estudiantes en torno a esta actividad, requiere de conocer aspectos básicos como; las expectativas de empleo, la opinión, actitud e interés personal, antecedentes sociales y familiares y formación sobre emprendimiento y la obtención de empleo etc. estos aspectos, eran una incógnita que había que abordar para estructurar adecuadamente un proyecto de formación de emprendedores, sencillamente se requiere saber desde donde empezar y hacia dónde dirigirse. Se consideró que, dada la diversidad o convergencia de los orígenes personales, familiares, sociales y culturales de los estudiantes podría existir o una gran dispersión en la posición de los estudiantes o bien una actitud consensuada respecto al emprendimiento. Los datos que se obtuvieron permitieron conocer las posiciones de los estudiantes sobre estos importantes aspectos.

La investigación se realizó con estudiantes de 5to. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) la muestra, fue por partición voluntaria, se realizó una convocatoria de participación abierta a la totalidad de las estudiantes de este grupo de las cuales solo respondieron 7 de las 28 integrantes dada la intención de este estudio de explorar la situación de los estudiantes normalistas respecto al emprendimiento se consideró pertinente el tamaño de la muestra para este estudio.

De acuerdo al objetivo y alcance de la investigación se estableció como método para la obtención de la información una entrevista semiestructurada que guio la conversación con el participante y al mismo tiempo se contó con el espacio para la flexibilidad de realizar preguntas de seguimiento basadas en la respuesta del estudiante. En dichas entrevistas semiestructuradas se abordaron las siguientes categorías; expectativas de empleo, Interés, actitud, opinión y conceptos personales del estudiante respecto a la actividad emprendedora, antecedentes familiares y sociales de emprendimiento y necesidades de capacitación para em-

prender y buscar empleo. Se realizaron algunas entrevistas preliminares durante las cuales se constató tanto la utilidad del documento como la saturación de categorías de investigación. Al finalizar la entrevista se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas que abordaron las mismas temáticas con el objeto de que los resultados permitieran una triangulación de datos que al ser analizados en conjunto con la información de las entrevistas semiestructuradas que dieron validez a la investigación.

Resultados

El marco interpretativo sobre el que se presentan y analizan los resultados obtenidos fue el constructivismo social que propone a los factores sociales como aquellos que construyen el aprendizaje (Camacho, 2009). En la primera parte de su presentación, se expone la información recabada a través de la entrevista semiestructurada y en un segundo término la triangulación de datos obtenidos por la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas.

Expectativas de empleo: La totalidad de las participantes tienen objetivo realizar su actividad académica en planteles de Educación Preescolar de carácter público considerándolo prácticamente como su única opción, solamente en un par de casos abarcan la posibilidad de emplearse en instituciones privadas. Aunque de alguna manera dentro de las entrevistas dejan entrever algún deseo de no ser empleadas, terminan concluyendo que su única y verdadera opción de trabajo son los preescolares públicos. No es considerada cualquier otra forma de ejercicio profesional ni mencionan la posibilidad de autoempleo.

En el cuestionario el 71% indican que su primera opción laboral es ingresar una escuela pública. Mientras el 29% restante incluyen la posibilidad de un plantel particular. El 100% de las participantes aspiran a ser empleadas.

Interés

Las respuestas de las participantes en realidad no muestran un interés real por el autoempleo las pocas formas en que puede decirse que lo mencionan lo hacen en referencia a revender diferentes mercancías o integrarse a la venta por catálogo de alguna empresa comercializadora. Respecto a la posibilidad de establecer su propio plantel escolar, consideran ser muy realistas ante la imposibilidad económica de hacerlo, aunque fuera su deseo primario, indican que en este momento integrarse al nivel preescolar es su primera opción, pero creen que si fuera necesario y surgiera alguna oportunidad serían capaces de desempeñarse adecuadamente en algún otro nivel, en ningún momento mencionan la intención de buscar alguna oportunidad de este tipo. Ante la posibilidad de realizar alguna otra forma de actividad educativa mencionan que estarían abiertas a la posibilidad de realizarla, pero son incapaces de mencionar alguna. La impresión que dan sobre la posibilidad de dejar de ser empleadas es que no se han detenido a pensar sobre ello, aunque expresan diferentes grados de aceptación.

Cuando se les pregunta sobre si consideran tener alguna oportunidad de auto emplearse el 28% indican que es posible, mientras que el 42% menciona que podría existir alguna posibilidad y el 30% restante niega cualquier posibilidad de autoempleo.

Sobre la posibilidad de emprender teniendo su propio plantel de preescolar solamente el 29% indica que es algo que desearía, mientras que el 43% lo visualizan como una posibilidad deseable pero lejana y el 28% señala tajantemente que no le sería posible.

Respecto a la posibilidad de buscar opciones de empleo en otro nivel educativo el 71% lo considera una posibilidad viable y 29% menciona que sería una posibilidad.

Algo similar se encuentra cuando se les cuestionan si existen otras actividades educativas donde pudieran trabajar, el 14% lo considera totalmente cierto, el 57% casi totalmente cierto y 29% parcialmente cierto.

Respecto a la posibilidad de dejar de ser empleados en algún momento, menos de la mitad el 42% lo mencionan el otro 58% lo consideran poco o nada probable.

Actitud

En cuanto a actitudes que pueden relacionarse con la conducta emprendedora se realizaron los siguientes hallazgos; la totalidad de los entrevistados, no solo se considera innovador, creativo y continuamente generan ideas novedosas sobre la forma de abordar diversas problemáticas, además, expresan un gusto por estas expresiones y muestran total conciencia sobre lo importante que son estas actitudes para los docentes de nivel preescolar, igualmente dicen tener cualidades para organizar y hacer negociaciones, aunque no tiene mucha oportunidad de llevarlas a cabo. También expresan un claro deseo de alcanzar sus objetivos como docentes y esforzarse lo que sea necesario para hacerlo. En contraste, respecto a la toma de riesgos y manejo de estrés que pueden generar los empleos que no proporcionan una estabilidad económica se manifestaron negativamente y en el mejor de los casos con una aceptación moderada, en general se observó una marcada distancia hacia las actividades que significan algún tipo de riesgo económico o laboral. Aunque comentan que pueden manejar cierto nivel de riesgo en los hechos, tratan de mantenerse alejadas de este tipo de situaciones, al considerar específicamente que ser su propio jefe implica un riesgo a la seguridad laboral y de estabilidad económica, muestran muchas reservas al respecto. De acuerdo con su vocación docente que se caracteriza primordialmente por el interés por las personas y el desarrollo humano a todas las participantes les gustaría que su actividad laboral genere empleos para otras personas, sin embargo, son incapaces de mencionar alguna forma en que esto pudiera realizarse, la disposición a asociarse con alguna compañera para establecer su propio preescolar, lo platicaron una ocasión muy informalmente, sin especificación, compromiso, fecha o planeación.

El 100% de los participantes indican tener un gusto especial sobre la creatividad e innovación

Un alto porcentaje de las respuestas 86% indican que los estudiantes prefieren situaciones que les proporcionan seguridad, solamente el 14% responde que tomaría algún tipo de riesgo y nadie manifestó sentirse comfortable ante situaciones riesgosas.

Respuestas similares se observan ante la pregunta del lugar donde le gustaría trabajar, el 57% indica que le gustaría un empleo que le proporcione seguridad y estabilidad económica y laboral, el 43% restante modera su respuesta, pero va en el mismo sentido de encontrar seguridad y estabilidad.

Ante situaciones con riesgos calculados y/o manejables el 29% dice poder aceptarlas, el 57% podría hacerlas y el 14% tiene sus reservas para involucrarse en ellas.

Respecto a la posibilidad de ser su propio jefe el 86% lo toma como posibilidad, pero solo el 14% afirma que le gustaría ser su propio jefe.

La perspectiva de crear empleos es prácticamente aceptada por el 100% de los participantes, aunque en diferentes términos 71% lo manifiesta como totalmente cierto, mientras 29% lo plantea como algo deseable.

Sobre la posibilidad de asociarse con algún compañero para integrar un establecimiento donde ofrecer de manera privada servicios educativos de este nivel, es decir tener su propio Preescolar el 43% contestan afirmativamente y 29% dicen haberlo hecho en alguna ocasión, en contraste el 28% indican no tener en cuenta esa posibilidad.

El 100% de las entrevistadas contestan que están dispuestas a esforzarse lo que sea necesario para alcanzar sus sueños, esta respuesta en general pone de manifiesto el grado de esfuerzo que las participantes están dispuestas a realizar por obtener sus objetivos de vida que es una de las actitudes relevantes de los emprendedores.

El 86% de las participantes considera que es buena para organizar actividades y negociar.

El 100% de las participantes menciona que continuamente tiene ideas novedosas sobre cómo hacer las cosas mejores o diferentes.

Opinión y conceptos personales

Aunque algunas de las participantes manifestaron saber lo que es ser emprendedor, en sus respuestas muestran que su conocimiento es muy limitado relacionándolo con realizar algu-

nas actividades mercantiles y con la afiliación a actividades de empresas de venta por catálogo, consecuentemente la mayor parte de ellas considera que no es necesario tener mucho dinero para ser emprendedor. Respecto a los conocimientos que debe tener un emprendedor, no pueden contestar nada específico mencionando únicamente generalidades como; manejo de personal, donde comprar y donde vender y conocimiento sobre la actividad que desarrolla. La percepción sobre lo difícil que puede ser el emprender en general lo consideran difícil sobre todo porque no se tiene ninguna seguridad de que te vaya bien, incluso cuentan experiencias negativas al respecto tanto propias, como de personas cercanas a ellas, además tienen la creencia común de que a los emprendedores les va bien desde la primera vez que lo hacen y que en general son personas que tienen ciertas cualidades especiales, esto hace que se sientan totalmente ajenas a la posibilidad de realizar emprendimientos.

El 29% de los participantes dice conocer parcialmente lo que es ser emprendedor, seguido del 14% que considera saberlo parcialmente y el 57% que considera conoce solamente algo de lo que es ser emprendedor.

El 28% cree que para ser emprendedor se necesita tener mucho dinero, otro 28% considera que no tanto y 44% menciona que no necesariamente.

El 14% estima que para ser emprendedor requieres conocimientos de administración de empresas, 71% expresa que es conveniente y 15% indica que no es necesario.

La opinión sobre la dificultad de ser emprendedor se divide entre muy difícil 43%, difícil 43% y no es difícil 14%.

El concepto respecto a que el emprendedor siempre tiene éxito en sus negocios es compartido por 71% de los encuestados y solamente el 29% indica que no siempre.

La percepción sobre que los emprendedores son personas especiales es manifestada por el 43% de los encuestados, otro 43% matiza su respuesta, pero los sigue considerando especiales y solamente el 14% indica que no son personas que tengan características especiales o muy diferentes a la mayoría.

Antecedentes de emprendimiento familiares

El tener antecedentes familiares de emprendimiento y recibir apoyo familiar al respecto, puede estar relacionado con la tendencia a realizar estas actividades, en este sentido aproximadamente la mitad de las estudiantes refirieron tener un familiar cercano que tiene su propio negocio, sin embargo, no los tienen como un ejemplo a seguir, ni muestran una especial admiración o reconocimiento hacia ellos. Los familiares directos de las entrevistadas les han prestado apoyo para el empleo o el autoempleo e incluso lo visualizan como deseable, aunque

solamente en los periodos que le permiten las actividades escolares y con la única limitación de que no afecte sus estudios, aunque conceptualizan el autoempleo como integrarse a las ventas por catálogo. Sin embargo, a todas les queda claro que la expectativa que tienen sus familiares sobre su empleo al terminar la normal es el integrarse al Sistema Educativo Estatal debido a las conversaciones constantes que tienen con ellos, no se habla de ninguna otra posibilidad o alternativa, en ningún sentido se vislumbra el dedicarse a otra actividad laboral relacionada o no con la educación, en cuanto a la posibilidad de ingresar a un plantel privado la perspectiva es mínima, y cuando se mencionó fue en relación a un preescolar pequeño de su comunidad, porque conoce a alguien que trabaja ahí. En realidad, ninguna de las estudiantes ha conversado con sus familiares sobre emprender su propio negocio por lo que en realidad no saben cuál sería su posición, lo que es cierto es que esta opción laboral no se encuentra dentro del panorama familiar.

Solamente el 57% de los estudiantes tienen algún familiar cercano que cuenta con su negocio propio, el 43% restante no tiene un familiar emprendedor.

Respecto al apoyo de sus padres que han recibido para emplearse el 85 % refiere que han recibido apoyo total o parcial y solamente el 15% dice no haber tenido apoyo.

En cuanto al apoyo para el auto empleo el apoyo es total en el 71% de los casos y parcial en el 29% restante, podría considerarse que han recibido apoyo el 100% de los estudiantes.

71% de los estudiantes son conscientes que sus familiares esperan que al terminar la normal esperan que obtenga una plaza en un preescolar de gobierno, el otro 29% matiza un poco su respuesta, pero igualmente considera que esa es la expectativa familiar.

La expectativa familiar acerca de que el normalista emprenda su propio negocio es aceptada únicamente en el 14% de los casos y se menciona alguna posibilidad por 71% de los sujetos y el 15% indica que su familia no tiene expectativas al respecto.

La posibilidad de que la familia del estudiante este de acuerdo con la decisión de poner su propio negocio en vez de emplearse, es de 42%, otro 42 % no está totalmente segura de tener el apoyo y finalmente el 16% considera que no la apoyarían.

Antecedentes sociales de emprendimiento

Una influencia importante que tienen los jóvenes sobre las perspectivas de vida, son los otros jóvenes con los que se relacionan y particularmente con los que se forman lazos de amistad; al respecto se informa que la mayoría de ellas han realizado en alguna ocasión actividades productivas como revender algunos productos e integrarse a la venta por catálogo pero en ningún caso ha sido constante ni como proyecto a largo plazo solamente lo han hecho por periodos ya que no han obtenido el nivel de ingresos que esperaban y es una actividad más complicada de lo

que parece. No obstante, varias de las estudiantes aseguran han detectado o imaginado alguna oportunidad novedosa de emprendimiento pero no fueron capaces de explicarla de manera suficientemente clara, respecto a que alguien de su entorno social promueva o apoye de alguna manera el emprendimiento las respuestas son muy poco convincentes y claras dejando entrever que en realidad no es un tema que se trate en su círculo social.

El 43% de los estudiantes, manifiesta haber tenido varias actividades productivas en compañía de sus amigos y/o vecinos, 29% dice que alguna vez lo ha hecho, mientras que el 28% niega haber tenido alguna actividad de este tipo con sus amigos o conocidos.

El 57% de los sujetos mencionan que en compañía de sus amigos han imaginado o detectado alguna oportunidad de negocio, aunque no lo han realizado, el 14% menciona haberlo pensado en alguna ocasión y el 29% indica que nunca lo ha imaginado.

En cuanto al estímulo o respaldo de alguien para emprender o auto emplearse 14% responde que en alguna ocasión converso con alguien sobre esa posibilidad, 27% menciona que en alguna ocasión ha mencionado algo al respecto y 69% dice que con nadie ha hablado sobre el tema.

Necesidades de capacitación para emprender

Un hallazgo importante es que prácticamente ninguno de los participantes ha tenido capacitación para el emprendimiento, solamente hacen algunos comentarios menores sobre alguna información al respecto. Una de las consecuencias de esta carencia es que solamente una minoría de los encuestados dice saber cómo se debe integrar un proyecto de negocio, la mayoría de los sujetos consideran no tener el conocimiento.

Al abordar las posibilidades de obtener empleo en instituciones educativas del sector privado en general reportan debilidades como; no saber cómo integrar un curriculum vitae, inseguridad sobre la forma en que deben vestir al presentarse a solicitar empleo, tienen duda o no saben lo que deben mostrar, exponer, decir o comentar en una entrevista de trabajo.

Durante el desarrollo de las entrevistas las estudiantes parecen reflexionar sobre su situación respecto a las posibilidades de empleo y en diversas ocasiones llegan a mencionar que durante su formación les hubiera gustado recibir orientación y/o capacitación sobre búsqueda de empleo en instituciones educativas no gubernamentales, las posibilidades de autoempleo y el emprendimiento.

Los participantes informan que no ha tenido capacitación para el autoempleo solamente 42% considera que ha tenido algún tipo de acercamiento o entrenamiento para el autoempleo y/o emprendimiento.

El 57% de los estudiantes indica que no tiene conocimiento alguno sobre como presentar un proyecto para emprender un negocio, el 29% dice tener cierto conocimiento y solamente el 14% se manifiesta seguro de conocer cómo hacerlo.

El 43% de las estudiantes manifiestan que no saben cómo hacer un curriculum vitae, 29% tiene muchas dudas de cómo se debe hacer, y solamente el 29% considera tener el conocimiento para integrarlo.

Ninguno de los participantes muestra seguridad en la forma en que debe presentarse para solicitar empleo, solamente el 57% dice saberlo, pero no estar seguro y el 43% afirma que no sabe cómo hacerlo.

Ninguno de los participantes muestra seguridad sobre que debe decir en una entrevista de trabajo, 71% menciona que tienen alguna idea, pero el 29% niegan saber que decir en esa situación.

86% de los participantes mencionan que les gustaría tener capacitación sobre cómo obtener un empleo en la iniciativa privada, solamente el 14% considera tener los elementos necesarios para esta actividad.

El 100% de los participantes están de acuerdo en alguna medida que les gustaría recibir capacitación para el emprendimiento.

Discusión

Los resultados presentan un panorama en el cual, la perspectiva en cuanto actividad laboral de las estudiantes de la LEP se encuentran centrados en la obtención de una plaza en un preescolar de carácter público, haciendo caso omiso de la insuficiencia de lugares disponibles que ha sido manifiesta en los últimos años lo que debería generar según Valenzuela-Klagges y Irarrazaval, (2018) un sentido de necesidad y obligar a contemplar diversas opciones de empleo incluyendo el emprendimiento que les permitiera superar las barreras estructurales de empleo.

Esta situación pone de manifiesto como lo afirma Gómez, (2010) el desafío que tienen las Escuelas Normales sobre la formación de competencias emprendedoras para brindar a los egresados oportunidades de adaptarse al mercado laboral.

El que las entrevistadas muestren desinterés por el emprendimiento puede tener su origen en que este se encuentra casi totalmente fuera de su ámbito personal, familiar y social y para completar el cuadro en el ámbito de su formación profesional no se establece un enfoque explícito hacia la formación en emprendimiento (SEP, 2018).

Aunque en algunos momentos las entrevistadas muestran cierto interés, el desconocimiento que prevalece termina por desorientar las acciones y fomentar los temores y prejuicios desalentando los incipientes intentos de emprender y/o auto emplearse. Estos hallazgos respaldan la afirmación de Valenzuela-Klagges et al., (2018) respecto a la necesidad de formar emprendedores desde etapas tempranas del sistema educativo.

Al considerar que las participantes se autoevalúan muy positivamente en algunas características que se observan en las personas emprendedoras como el gusto por la creatividad, innovación, generación de ideas y resolución de problemas teóricamente deberían ser proclives a emprender, no obstante, al parecer esta posibilidad es cancelada por la inseguridad que genera el desconocimiento y/o falta de capacitación que ciertamente incrementa los riesgos de fracaso. Donde se tiene el mayor impacto es en el incremento de los temores y la percepción de riesgo creando altos niveles de estrés que se vuelen inmanejables para las personas y esto termina alejándolos del emprendimiento.

Tomando en cuenta que como expone el GEM, (2017) el fomento al emprendimiento puede combatir la inequidad social y económica y puede preparar a los docentes para generar recursos adicionales para mejorar las condiciones educativas es muy lamentable para el país seguir postergando la integración del emprendimiento en la formación inicial de docentes.

Conclusiones

Se puede concluir que no es una posición inamovible el desapego de las estudiantes por las actividades emprendedoras, el desinterés es el resultado de las experiencias personales y el contexto familiar y social que influye en su percepción limitada respecto a las posibilidades de desarrollo profesional. Se observan en las estudiantes interés sobre el emprendimiento que en caso de ser fomentado y se brindara capacitación al respecto incrementaría notablemente las áreas de posibilidad laboral y fomentarían la innovación en el aula y la creación de proyectos educativos sostenibles que atiendan problemáticas locales. Duarte y Ruiz, (2009). Las Escuelas Normales tienen la oportunidad y reto de proporcionar estas competencias. Sin embargo, se debe puntualizar, que la principal limitante de este estudio la constituye el número de participantes (siete de 28 estudiantes) y que todas proceden de un solo grupo y semestre de la LEP de una Escuela Normal en particular por lo que la información obtenida solo representa a un pequeño sector de alumnos, no puede de ninguna manera ser generalizado requiriéndose ampliar y/o continuar con una exploración de mayor amplitud.

Referencias

- Camacho, S., Trejo, C., Maldonado G., García, M. (2009). Marcos Referenciales Interpretativos en Como hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. Ed. Paidós. 2009. pp. 41-63. ISBN: 968-856-516-8.
- <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/r3.html#:~:text=Los%20marcos%20referenciales%20interpretativos%20en,informaci%C3%B3n%2C%20como%20la%20observaci%C3%B3n%20no>
- Damián, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 159-190. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581008.pdf>
- Duarte, T., & Ruiz, M. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*, 3(43), 326-331. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84917310058>
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM). (2017). Global Report 2016/17.
- Gómez, B. (2015). Tendencias actuales en la educación superior: Rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 79-90. <https://dialnet.unirioja.es>
- Guerrero, M., & Urbano, D. (2017). Emprendimiento e innovación: Realidades y retos de las universidades españolas. *Economía Industrial*, 404, 21-30. <https://dialnet.unirioja.es>
- Diario Oficial de la federación (DOF). Ley General de Educación (2019). Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (SEP)
- Plan de Estudios 2018: Licenciatura en Educación Secundaria. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Posadas M., Báez Ch, Cortés I. (2024). Condiciones de empleabilidad de docentes noveles de la Licenciatura en Educación Primaria: Caso Escuela Normal de Valle de Bravo. *Revista RELEP* Vol. 6, Núm. 3. Septiembre-Diciembre 2024. <https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/issue/view/49>
- SEP. (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos42>
- Tinoco, O., & Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43). <https://www.redalyc.org/pdf/205/20521435001.pdf>
- Valenzuela-Klagges, I., Valenzuela-Klagges, B., & Irrazaval, J. (2018). Desarrollo emprendedor latinoamericano y sus determinantes: Evidencias y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(3), 55-63. <https://www.scielo.org.ar/pdf/spilquen/v21n3/v21n3a06.pdf>

Capítulo 13. La identificación del ambiente escolar, para la creación de entornos inclusivos con enfoque intercultural en educación primaria

Carlos Euclides Santelices Aranda
Salvador Rodarte Barrón

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.13](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.13)

Resumen

La presente investigación se realizó en una escuela primaria de Villa Nazareno, Durango. El objetivo fue la creación de ambientes inclusivos, para la comunidad escolar, encontrarás una descripción de proyectos aplicados a estudiantes, un taller con tutores y capacitación al personal, ante acciones de violencia y rechazo, que limitaban la convivencia y participación, desde el enfoque cualitativo, con el diseño de investigación acción-participativa, mediante entrevistas. Con los resultados se destacan mayores índices de rechazo a la igualdad de género, y a la diversidad de preferencia sexual. Finalmente se enmarca lo significativo de la matrogimnasia para la creación de ambientes inclusivos.

Palabras clave

Ambientes inclusivos, comunidad escolar, educación primaria, interculturalidad

Introducción

La inclusión educativa es un elemento sustancial en los procesos de desarrollo y aprendizaje, pues a través de esta se busca propiciar espacios en donde todas y todos, tengan acceso, permanencia y participación, y logros académicos de excelencia sin distinción. Para lograrlo es significativo profundizar en la interacción que se gesta dentro del contexto socioeducativo, respecto a esto, Vázquez (2020), enmarca aspectos que pueden incidir, tales como lo social, cultural y económico, origen, migración, género, rendimiento académico, características particulares, así como aquellas de la escuela y el contexto

En concordancia con estos planteamientos, en esta investigación se muestra el proceso realizado para la creación de ambientes inclusivos, tras identificar mediante la observación en las aulas y mediante entrevistas, la manifestación de actos que demeritaban la participación y sana convivencia de las y los alumnos de primero y segundo grado, a través del uso de apodos, agresiones físicas y rechazo, en la escuela primaria “Cuauhtémoc”, de Villa Nazareno Durango.

Actualmente en México tenemos distintos elementos para sustentar la búsqueda de una igualdad en las aulas y desde el marco legal, se encuentra la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED, 2024), en donde se propone identificar las acciones que producen obstáculos para la accesibilidad a la educación, desde una mirada interseccional a las desigualdades, a fin de implementar múltiples formas de representación, elaboración, comunicación de saberes, en algunos casos ajustes razonables y atender la diversidad, para brindar una educación equitativa desde el sistema educativo nacional.

Es por ello que el objetivo de estudio, fue la creación de ambientes inclusivos para la comunidad escolar desde los escenarios, aula, escolar y comunitario, mediante la identificación de los principales ejes de discriminación, junto con la implementación de acciones para involucrar la participación de la comunidad escolar, es decir estudiantes, tutores; y el personal del plantel, externando sus pensamientos y sentires, a fin de construir un ambiente inclusivo.

Revisión de la Literatura

La educación inclusiva emerge como una respuesta a la continua búsqueda, de una sociedad libre de actos que demeriten la sana convivencia y participación, que se han instaurado a lo largo del tiempo. De acuerdo con Echeita et. al (2019), la educación inclusiva es una realidad vinculada a la protección de la dignidad e igualdad de las personas, desde las acciones educativas con valores como la equidad, la justicia o el respeto hacia la población estudiantil. En este sentido, lo que se busca es impulsar el desarrollo integral, al considerar las características

de cada uno de ellos, a fin de que logren construir interacciones simétricas para el bienestar personal y colectivo.

Es así como representa “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión ” (UNESCO, 2005, p.14), al reconocer que hablar de inclusión, implica cuestionar la manera en que se realiza el diálogo de saberes, que radica en las interacciones de un espacio determinado.

A fin de lograrlo, resulta significativo tener una mirada global en el entorno, para la comprensión de las distintas identidades que coexisten en la sociedad, e identificar actitudes y perspectivas, que privilegien u opriman al sujeto, de acuerdo con Walsh (2005) es fundamental, trascender al desarrollo de un pensamiento crítico, para dar paso a la confrontación del propio sistema de creencias, así como al que se encuentra en el contexto, ante la manifestación de una hegemonía eurocéntrica.

En relación a esto Hill y Bilge (2019) plantean una estructura con ejes interseccionales, para la visibilidad de las características, que históricamente han sido pilares en los comportamientos, que propician la exclusión y rechazo a la diversidad, tales como la discriminación lingüística, racismo, capacitismo, heterosexismo, eurocentrismo, generismo, estabilidad económica, apariencia, etc., colocando la valencia en ciertas poblaciones con mayor o menor medida, ante la sociedad. Por lo que abordar la inclusión en los entornos escolares, conlleva transitar a espacios en donde se fomenten las vinculaciones interculturales, para el intercambio de ideas y eliminación de prejuicios, con el propósito de que los integrantes de la comunidad escolar, fortalezcan una mirada crítica a la forma en que se relacionan con los demás y logren construir ambientes inclusivos.

Describir el significado de inclusión y los factores de asimetrías interaccionales, no serían algo nuevo para el lector, pero, al profundizar en la realidad que se encuentra en las aulas, es posible decir que un ambiente inclusivo, es aquel en donde la diversidad se valora y se resigna desde las voces de todos los integrantes de un centro escolar, pues se “... caracteriza por prácticas y políticas inclusivas, adaptaciones curriculares, un fuerte respaldo social y emocional, y la activa participación de la comunidad educativa” (Jimenez y Ramos, 2024, p.6948.)

Pues como indica Flores (2022) un ambiente inclusivo en educación primaria, conlleva una consciencia acerca del conjunto de factores culturales, físicos y psicológicos, que promueven la construcción de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, para la organización dentro de la escuela, en función de generar una convivencia democrática donde las y los alumnos “construyen su propia experiencia de vida, tejen e inter-

cambian saberes y opiniones, establecen vínculos de cuidado y afecto con sus pares, agentes educativos comunitarios, dinamizadores culturales, familias, comunidades...” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2018, p. 8).

Para ello, es imprescindible, focalizar la atención en la narrativa territorial, desde la indagación al entorno sociocultural, pues como lo propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) el centro escolar no es un espacio aislado de la comunidad, pues su razón de ser, tiene una estrecha relación a la vida de las personas que asisten al mismo diariamente, con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas.

De la misma manera, la escucha activa a las y los alumnos, tutores y personal del plantel, es sustancial para comprender las cosmovisiones y actuaciones ante distintas circunstancias desde su cotidianidad, a fin de visualizar el estado actual del ambiente que se ha gestado en el entorno escolar, identificar aspectos que pongan en riesgo la salud física y psicológica de los participantes, así como las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que lleguen a manifestarse. Reconociendo que “... la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender” (Booth y Ainscow, 2016), p44).

Sin lugar a duda, para un proceso de transformación en el contexto, es fundamental, crear espacios de trabajo colaborativo con los mismos gestores del entorno socioeducativo, al considerar a los tutores como el referente más cercano que tienen las y los alumnos, en la construcción de identidad, son quienes conocen su contexto y las necesidades del mismo que pueden atenderse desde el trabajo escuela-comunidad, mediante asambleas y negociaciones. De manera subsecuente a la población estudiantil, que comparte valores, saberes cognitivos y emocionales, quienes resguardan un bagaje de experiencias y saberes comunitarios.

Así como la participación del personal del plantel, con el diseño de acciones pedagógicas articuladas, con objetivos e intereses la comunidad, mediante el diseño de proyectos escolares, en los escenarios de aula, escolar y comunitario, con metodologías que propicien una mirada crítica (Schank 2013, Benet et. al 2017, Swartz 2018, SEP 2022) a la realidad del entorno, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en donde Alba (2019), propone la diversificación de implicaciones para la motivación, en la estimulación sensorial para la accesibilidad la información, así como en materiales para la interacción, a fin de propiciar entornos igualitarios tal como lo menciona Wences (2021) donde no exista un dominio hacia los demás de carácter racial, identitario, laboral, lingüístico, sexual, espacial o económico, entre otros, con la finalidad de modificar las interacciones que producen dinámicas de poder.

Es así como en la identificación al ambiente escolar, es menester detectar factores de actos de exclusión sobre esto Jiménez y Ramos (2024) quienes realizaron una investigación en una escuela primaria, en la ciudad de Puebla, mencionan que el rechazo a la identidad, cultura y orientación sexual, son las principales causas, junto con la dificultad para crear comunicación entre la comunidad escolar. Es por ello que en el presente estudio se buscó contribuir a la investigación educativa, sobre la forma en que se podrían crear ambientes inclusivos desde la participación activa de la comunidad escolar, pues como afirman Gadotti y Romão (2013) en las escuelas que se tiene conocimiento cercano de la comunidad y sus proyectos, es en donde se pueden construir respuestas a problemáticas de cada una de ellas, para respetar las peculiaridades étnicas, sociales y culturales, reconociendo que solo la propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados.

Metodología

Dado que el presente estudio se realizó desde el reconocimiento de los saberes de la comunidad escolar y el entorno sociocultural, se eligió el enfoque cualitativo, con el diseño de investigación-acción participativa y los paradigmas crítico e interpretativo, que tienen una vinculación inherente a la práctica docente, pues a través de estos se pretende dar respuesta a las problemáticas identificadas, desde el involucramiento de los participantes, en el diálogo y toma de decisiones, mediante la crítica y autocrítica. Este diseño se caracteriza por ser flexible en consecuencia de los eventos emergentes, que los participantes producen de forma genuina, junto con la generación de hipótesis que se fortalecen conforme se reúnen los datos.

Con respecto a la muestra elegida, inicialmente se consideró la participación de los grupos que incorporan la fase tres, conformada por 116 estudiantes, siendo los grupos de 1º y 2º grado con sus dos secciones, cabe destacar que durante el proceso se comprendió que el involucramiento de sus tutores, así como del personal del plantel, era significativo para la creación de ambientes inclusivos, por lo que la muestra aumentó con 71 tutores y 21 integrantes del colectivo en el centro escolar, a través del método de muestreo intencional, ubicado en la localidad Villa Nazareno, de Lerdo, Durango.

La hipótesis de estudio fue: “La participación de los integrantes de la comunidad escolar en la identificación del ambiente que se ha construido dentro de la escuela, permite diseñar acciones desde una participación comunitaria, para crear ambientes inclusivos y reducir situaciones de rechazo”.

Es por ello que, se diseñó un proceso para la recolección de datos mediante técnicas e instrumentos, como primer paso se aplicó un cuestionario, para identificar opiniones y conocimientos con respecto al rechazo y discriminación de forma general, así como en expe-

riencias ante actos que demeritaran la participación en la comunidad. El segundo paso fue generar categorías y sub categorías de análisis a través de casos situacionales contextualizados e incorporados en entrevistas, estas categorías estuvieron presentes en todos los instrumentos, destacando que la entrevista y el guion de observación se implementaron para el análisis de la identificación inicial, así como final del estudio, mientras que los demás instrumentos se analizaron durante la aplicación de actividades para llevar un seguimiento. Dichos instrumentos se presentan en la Tabla 13.1.

Tabla 13.1

Instrumentos para la recolección de datos

Sujetos	Categorías de análisis	Categorías generales	Técnicas/Instrumentos
Estudiantes		• Inclusión	• Guion de observación
	• Rechazo por discapacidad	• Violencia	• Registro de observación
	• Desigualdad de género	• Discriminación	• Entrevista
	• Rechazo por preferencia sexual	• Exclusión	• Grupo focal
	• Rechazo por origen étnico	• Inclusión	• Escala de valoración
Tutores	• Rechazo por tono de piel	• Violencia	• Lista de cotejo
		• Exclusión	• Portafolio de evidencias
	• Rechazo por discapacidad	• Inclusión	
	• Desigualdad de género	• Violencia	• Guion de observación
	• Rechazo por preferencia sexual	• Discriminación	• Entrevista
Personal del plantel	• Rechazo por origen étnico	• Exclusión	• Cuestionario
	• Rechazo por tono de piel	• Inclusión	
	• Rechazo por discapacidad		
	• Desigualdad de género	• Violencia	• Guion de observación
	• Rechazo por preferencia sexual	• Discriminación	• Entrevista
	• Rechazo por origen étnico	• Exclusión	• Cuestionario
	• Rechazo por tono de piel		

Fuente: Elaboración propia.

Dado que las entrevistas aplicadas a cada sub grupo de estudio, representan el instrumento del cual se recopiló mayor información sobre las actitudes y perspectivas, de la comunidad escolar se consideró sustancial la valoración de expertos, por lo que fueron analizadas desde el juicio de cinco académicos, un especialista en educación inclusiva, así como dos integrantes de la Unidad del Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la misma manera se hizo uso del software ATLAS. ti, para la codificación que dio lugar a la creación de

categorías y similitudes semánticas, tales como “respuesta de rechazo”, “respuesta ambigua” y “respuesta inclusiva”.

Con respecto al proyecto general, “La Construcción de Consciencia Para la Transformación de un Ambiente Escolar de Todas y Todos”, se implementó mediante 60 sesiones para los estudiantes, 4 con los tutores y 10 con el personal que labora en el plantel, con los tres sub grupos de estudio se abordaron los contenidos 1) autoconocimiento e introspección; 2) análisis a situaciones de exclusión e identificación en la escuela; 3) metacognición orientado a la búsqueda de un bienestar colectivo, sensibilización, difusión de medidas de prevención; 4) empoderamiento como protectores de su entorno, comenzando por el autocuidado y la creación de propuestas para construir ambientes inclusivos. Esto gracias a la participación de socios investigadores, es decir los docentes de los grados de 1º y 2º, 5 tutores por grupo y el personal del plantel, que colaboraron con el uso de instrumentos, externando sus resultados, así como en la toma de decisiones.

El tercer paso en la recolección de datos, se realizó en la aplicación del proyecto, mediante la escala de valoración, guión y registro de observación, lista de cotejo y portafolio de evidencias. El cuarto paso consistió en reaplicar las entrevistas, y registrar las actitudes y perspectivas, donde la triangulación de datos fue esencial, para comparar y verificar, uniendo la información obtenida de los instrumentos, junto con la participación de los socios investigadores.

Por último, la confidencialidad se incorporó desde un sentido ético, solicitando el consentimiento de las y los participantes, explicándoles el motivo de las preguntas, enfatizando que con los estudiantes se solicitó la autorización de sus tutores, así como respetar la decisión de proteger su identidad, pues en un ambiente de confianza y seguridad, es posible reunir información, que tenga mayor veracidad y a su vez una investigación sólida, desde la resignificación de los saberes de la comunidad, donde “... no se trata de ”desconocer o negar los avances científicos de la humanidad, sino de reconocer que en las tradiciones ancestrales, en los legados de los antepasados y en general, de lo “otro” lo “diferente”, también existe un saber genuino... (Bustos, 2020, p.23).

Resultados

Resulta conveniente mencionar que al inicio del estudio, se realizó una indagación al contexto sociocultural a través de la recopilación de datos en Villa Nazareno, en donde se obtuvo información de habitantes de los distintos sectores de la comunidad, del comisariado, así como en negocios locales, quienes compartieron sus opiniones y manifestaron haber presenciado actos de rechazo. De la misma manera al entrevistar a las y los integrantes de los tres

sub grupos de estudio, se destaca la manifestación de actos que promueven la exclusión y de forma subsecuente actos de violencia, entre estos, el rechazo por discapacidad, por el tono de piel, por preferencia sexual, por desigualdad de género, así como por migración, mediante el uso de apodos y burlas, que han transitado en agresiones siendo el patio escolar y los baños dos lugares en donde se han presentado con mayor frecuencia.

Por otro lado, al inicio, la comunidad escolar, mostró desacuerdos ante los actos que demeritaran la participación, pero al escuchar sus opiniones se identificaron actitudes y perspectivas que en algunos casos propiciaban el rechazo. Esto se comprendió mediante la codificación con las categorías “respuesta de rechazo”, “respuesta ambigua” y “respuesta inclusiva”, lo que permitió entender que en menor y mayor medida, se promueven acciones que inciden en el rechazo o aceptación a la diversidad, por ejemplo, al identificar un alto porcentaje de estudiantes que mostraban aceptación con respecto a la residencia de migrantes en la comunidad, pero en menor porcentaje hacia a la igualdad de género, al negar la participación de las alumnas en actividades por estereotipos de género.

Con esta información se diseñaron las actividades aplicadas. Finalmente surgieron resultados para cada sub grupo de estudio, lo que permitió realizar una comparación inicial y final, que se presenta a continuación:

Resultados de cada sub grupo de estudio

En relación a las y los alumnos inicialmente se identificó que mostraban complicaciones para describir el significado de la palabra inclusión, en su mayoría implementaban palabras como “convidar”, con las entrevistas se arrojó un total de 65 respuestas de rechazo por preferencia sexual, así como 53 hacia la igualdad de género, sin embargo al estudiar el estado final, a través de una reaplicación de la entrevista, la conceptualización de inclusión cambio por frases como “todos somos iguales”, “invitar a todos y no decirles cosas”, los índices de rechazo disminuyeron en las categorías previamente mencionadas, alcanzando un total de 25 en rechazo por preferencia sexual y 10 en igualdad de género, siendo estas las dos categorías que se mantuvieron con un mayor índice de respuestas en rechazo, sin lugar a duda, la participación de las y los alumnos fue significativa, al disminuir las acciones de violencia y rechazo, favoreciendo ambientes inclusivos.

Al hablar de las y los tutores, en un inicio los datos arrojaron una conceptualización de inclusión con frases como “cuando no hacen menos a alguien”, con las entrevistas, se identificaron 56 respuestas de rechazo en la categoría rechazo preferencia sexual y una misma cantidad de 8 respuestas de rechazo hacia la igualdad de género y características personales, a través del taller se abordó una actividad con matrogimnasia en donde presenciaron actos

de discriminación a través de la narración de un cuento, mientras se mostraba la diversidad desde las categorías de análisis.

Al reapplicar la entrevista, su conceptualización de inclusión aumentó con frases como “respetar los derechos de cada persona” o “hacer que todos participen independientemente de como sea”, en las categorías de análisis se arrojó como resultado 23 respuestas de rechazo hacia “rechazo por preferencia sexual”, así como 2 en igualdad de género y 3 en características personales. En efecto su participación en el centro escolar aumentó, pues generaron acciones para reducir la discriminación dentro de la escuela, así como la comunicación entre los mismos tutores, mediante las actividades.

Por último, con respecto al personal del plantel, la conceptualización inicial de inclusión era con frases como “integrar a todos”, “no dejar a nadie atrás”, durante las entrevistas se identificó un alto índice de respuestas de rechazo, para igualdad de género con un total de 18, así como en rechazo por discapacidad con 16, haciendo alusión a que sería complicado atender a las y los alumnos sin el conocimiento para hacerlo.

Durante la capacitación analizaron distintas situaciones en el centro escolar y colaboraron en la creación de estrategias para la detección de BAP, así como para el fomento de la consciencia inclusiva, entre esto materiales psicoeducativos que se presentaron a la comunidad escolar. Tras la aplicación final de la entrevista, se identificó un total de 5 respuestas de rechazo para la igualdad de género y 3 para “rechazo por discapacidad”, lo que dejó de manifiesto una reducción considerable, con respecto a su conceptualización de inclusión se destacaron expresiones como “Involucrar a todos sin etiquetar” o “Incluir a todos con adaptaciones interculturales”, su participación fue sustancial, pues incidió en actividades escolares, mediante los honores modificando los aplausos tradicionales a realizarlos con la lengua de señas mexicana, entre otros.

De los datos obtenidos, se rescata la importancia de fomentar acciones que propicien la sensibilización en los participantes, pues si bien, en cada sub grupo, no se logró alcanzar un cien por ciento de respuestas inclusivas, se refleja un número considerable en la reducción de actitudes y perspectivas, que fomentan la exclusión. El involucramiento de los tres sub grupos de estudio, es sustancial, desde el fomento a la construcción de consciencia, de que pueden ser actores de cambio, para la transformación de su entorno, pues al colaborar para crear ambientes inclusivos, se interesaron por continuar participando en actividades para la mejora del centro escolar.

Discusión

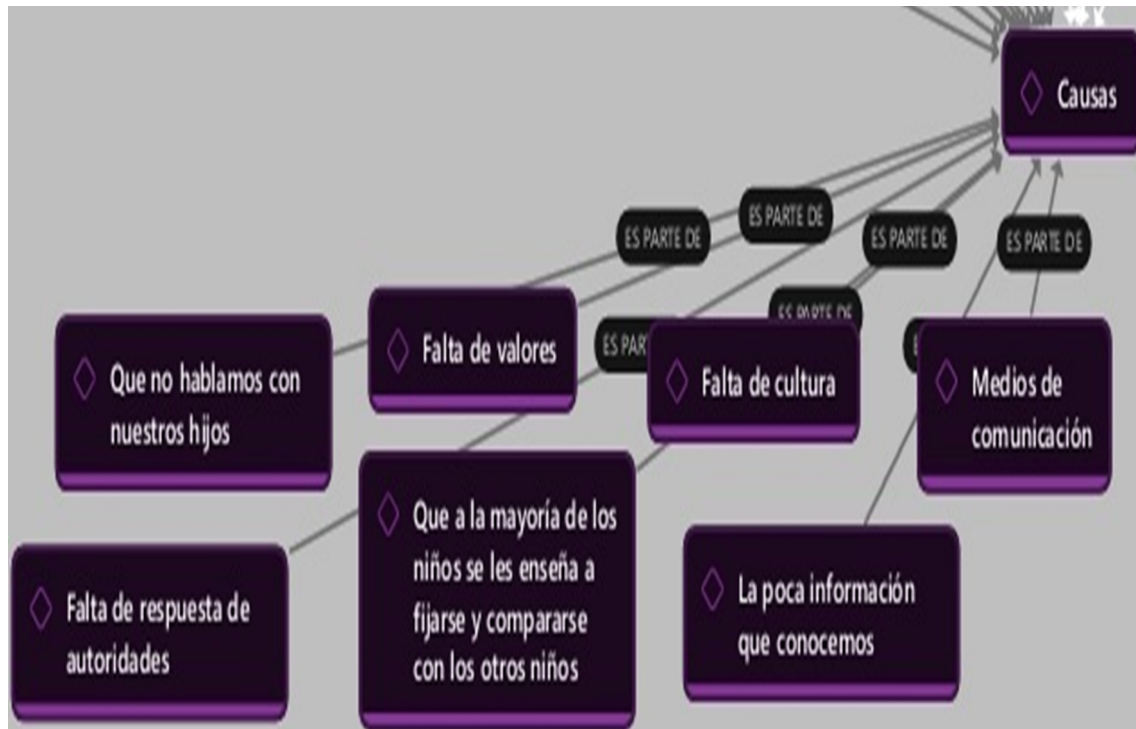
Tras el análisis de los resultados, se destaca la incidencia de que las y los participantes se perciban capaces de transformar su entorno, pues esto favorece la creatividad, así como su interés por realizar modificaciones, para la mejora comunitaria. En el caso de las y los estudiantes, se visualizó cuando diseñaron las entrevistas a niñas y niños de otros grupos, pues construyeron su propio instrumento para la identificación de actos violencia y rechazo en la escuela, en los tutores se observó cuando compartieron reflexiones, acerca de lo que han vivido en su comunidad, lo que impulsó el diálogo acerca de las acciones que podían realizar para favorecer la inclusión desde su rol como tutores. Con respecto al personal del plantel, se notó cuando propusieron acciones como el uso de frases inclusivas en los honores, o la promoción de otras lenguas y sus expresiones como aplaudir desde la lengua de señas mexicana en actos cívicos.

De la misma manera se identificó una reducción en las respuestas orientadas al rechazo en las distintas categorías de análisis. En relación a esto, Rivas (2023), explica que cuando los participantes logran un reconocimiento de sus capacidades, se potencializa el sentido de responsabilidad, que les motiva a ser partícipes en iniciativas para atender las necesidades en su entorno, esto se observó en las últimas sesiones del proyecto, con la toma de perspectiva entre los participantes, para la generación de acciones en función de propiciar la inclusión.

De esta manera, al realizar la codificación de datos, en el software ATLAS.ti, se destacan las principales causas por las que surgen actos de violencia y rechazo, desde la opinión de los participantes, mismos que se muestran en la Figura 13.1.

Figura 13.1

Causas de violencia y rechazo en la comunidad desde las voces de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Ante esto, propusieron, comprometerse a empezar el cambio desde sí mismos, promover la tolerancia desde casa, creación de festivales conmemorativos para celebrar la diversidad, y actividades en donde se genere información para difundir a la comunidad escolar.

Al finalizar el estudio, se destaca la forma en que las estructuras sociales, pueden incidir de manera significativa en el desarrollo del sujeto y a su vez en la construcción de una cultura, tal como menciona Vázquez (2020) cuando existen dominios en la interacción cotidiana, se producen efectos negativos en la identidad de los estudiantes y de forma subsecuente en sus relaciones interpersonales, por lo que es imprescindible que se continúe investigando, el empoderamiento de las y los integrantes de la comunidad con énfasis en las y los tutores de las y los alumnos, para la promoción de la inclusión desde un enfoque intercultural, en el contexto rural, pues como mencionan Booth y Ainscow (2016) en la transformación de un ambiente escolar, uno de los objetivos es que tanto adultos, niñas y niños adopten un compromiso común para implementar valores inclusivos, con un plan de trabajo para la participación de todas y todos.

Conclusiones

Mediante el trabajo que se realizó con cada sub grupo de estudio, se comprendió lo significativo que es la escucha activa a las y los participantes, en la comprensión de sus intereses y necesidades. Durante el proceso fue de suma importancia la diversidad de instrumentos para la recopilación de datos, lo que permitió la comprensión de las estructuras sociales que se habían construido en la comunidad, adicionalmente se identificó la limitación en el alcance de participación de los integrantes de las fases 4 y 5, al únicamente diseñar proyectos y actividades, con la fase 1 del centro escolar.

Los datos recopilados contribuyeron al descubrimiento de la forma en que se forma el tejido social en la comunidad Villa Nazareno y las distintas asimetrías que reducen la participación de las y los alumnos, con énfasis en la desigualdad de género, el rechazo por diversidad de preferencia sexual, así como por el tono de piel, con los índices más altos de rechazo, reconociendo que la inclusión desde el enfoque intercultural en los centros escolares, implica fortalecer la ampliación de consciencia hacia la valoración de todas las identidades que coexisten en la sociedad, respetando sus características particulares.

Para continuar, se destacan los efectos que se producen en la sociedad, cuando desde las prácticas sociales que se realizan cotidianamente, se normalizan acciones que propician el rechazo, como la obstrucción en la detección de las mismas y en consecuencia, en iniciativas, para la transformación de la interacción, pues Inicialmente los participantes manifestaban complicaciones para expresar los significados de inclusión o rechazo, así como hablar sobre temas de la diversidad tras el intercambio de saberes y experiencias discutieron las causas que habían generado el ambiente escolar y a su vez crearon propuestas, para replantear la manera en que se relacionaban.

Al concretar el objetivo de la investigación, se comprendió lo imprescindible que es propiciar un ambiente de confianza y respeto, en donde las y los participantes puedan compartir sus opiniones sin la presencia de una cultura dominante, para que cada uno pueda expresarse desde su diversidad.

Con esto se busca comunicar al lector, que si su propósito es favorecer ambientes inclusivos en un centro escolar, es significativo que como personal y como docentes, se busque cuestionar la propia cultura, así como ampliar la propia perspectiva, para mantener una postura imparcial, asimismo, se aconseja que aunque crear espacios inclusivos, parezca complejo, desde abordar temas que puedan resultar de mayor sensibilidad, para algunas poblaciones o comprender a profundidad la diversidad existente en la comunidad, se invita a comenzar desde acciones pequeñas con los distintos integrantes de la comunidad escolar, que

contribuyan al desarrollo gradual, pues la inclusión educativa desde el enfoque intercultural, puede ser una herramienta valiosa, para resignificar el valor de los saberes comunitarios, y transformar las interacciones que se han gestado en el entorno escolar, para brindar una educación digna de nuestros estudiantes.

Referencias

- Alba, C. (2019). Diseño Universal Para el Aprendizaje: Un Modelo Teórico Práctico Para una Educación Inclusiva de Calidad. *Participación Educativa*, 6 (9), pp.55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Benet, A., Moliner, O., y Sanahuja, A. (2017). *Prácticas Inclusivas en el Aula Desde la Investigación-Acción*. Universitat Juame.
- Bustos, R. (2020). Construcción de una Pedagogía Decolonial ...una Urgente Acción Humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24, (24), pp. 15-44. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*. (G. Echeita, C. Simón y M. Sandoval Trad.) FUHEM Educación+Ecosocial. (Trabajo original publicado en 2011).
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2019). *Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad Desde la Orientación Educativa*. Síntesis.
- Flores, G. (2022). Competencias Comunicativas y Lengua de Señas Mexicana en un Ambiente Inclusivo con Alumnos de Cuarto Grado de Primaria del Medio Indígena. [Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/142047/2/UPN304MEBFLGR2022.pdf>
- Gadotti, M. y Romão, J. (2013). *Escuela ciudadana: la hora de la sociedad*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Hill, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. (R. Filella trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 2016).
- Jiménez, N., y Ramos, L. (2024). Índice de inclusión y ambiente inclusivo en una primaria pública de Puebla, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, Ciudad de México, México, 8 (1), pp. 6944-6954. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10047
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (L.E.F.P.E.D.), Reformada, Diario Oficial de la Federación[D.O.F.], 01 de abril del 2024 (México).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2018). *Ambientes Pedagógicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles379705recurso_12.pdf
- Rivas, E. (2023). Estrategias de Trabajo Social Comunitario Para el Empoderamiento de la Zona Rural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Relacis*, 2 ,(1), pp. 16-29.

- Schank, R. (2013). Enseñando a pensar. Erasmus Ediciones
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. México.
- Swartz, R. (2018). Pensar Para Aprender. Cómo Transformar el Aprendizaje en el Aula con el TBL. Biblioteca Innovación Educativa.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. [Pautas para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. Paris]
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. Educación, Democracia y Justicia Social Miradas: Desde América Latina, 9 (2), pp. 267-283. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_013
- Walsh, C. (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (de)Colonial Reflexiones Latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar
- Wences, I. (2021). Interculturalidad Crítica y Decolonialidad Epistémica. Propuestas Desde el Pensamiento Latinoamericano Para un Diálogo Simétrico. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Capítulo 14. Práctica docente y TICCAD post-pandemia

Antonia Olguín Neria
María Antonieta Bravo Gallardo
Sandra Ameyalli García Pérez
Wendy Edith Gómez Márquez

Escuela Normal "Valle del Mezquital"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.14](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.14)

Resumen

Esta investigación analizó el uso de las TICCAD por docentes de las licenciaturas en Educación Preescolar, Preescolar Indígena y Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, para identificar tendencias, desafíos y oportunidades que fortalezcan su integración en la enseñanza. Con un enfoque cuantitativo y descriptivo, se aplicó un cuestionario a 188 estudiantes, revelando un uso moderado de estas tecnologías. Resultó notable el impacto positivo en colaboración y aprendizaje, aunque con áreas de mejora en su integración pedagógica. Los hallazgos ofrecen datos clave para optimizar la formación docente en herramientas digitales.

Palabras clave

Educación Normal, formación docente, tecnologías digitales

Introducción

Los docentes en las Escuelas Normales enfrentan importantes desafíos debido a la necesidad de renovar su práctica pedagógica, y atender las crecientes demandas formativas de los estudiantes, quienes son usuarios de tecnologías digitales tanto en su vida cotidiana como en su proceso de aprendizaje profesional. En este contexto, los docentes requieren de mecanismos institucionales y recursos personales que les permitan mejorar sus prácticas de enseñanza y, al mismo tiempo, fomentar su interés por adquirir la formación necesaria para su desarrollo profesional, especialmente en lo relacionado con el uso de tecnologías digitales, un aspecto clave en la educación superior.

El perfil de profesional para la formación de docentes implica múltiples conocimientos y habilidades, entre éstos la integración de tecnologías es considerada inherente a la práctica docente, así como la exploración y reflexión sobre el uso de las mismas, por ello la Escuela Normal determinó pertinente realizar un estudio que aportara datos sobre las prácticas docentes con el uso de tecnologías digitales, desde la percepción de los estudiantes, con la finalidad de reconocer y atender las áreas de oportunidad que se detectan a partir de los resultados de la investigación.

El contexto analizado refleja la transformación de la práctica docente en la educación normalista ante la emergencia sanitaria, se destaca el papel de las tecnologías digitales como mediadoras del proceso educativo. Desde una perspectiva teórica, esta transición puede explicarse a través del enfoque del aprendizaje mediado, desde Huamán et al. (2024), quienes refieren que las herramientas tecnológicas actúan como mediadores en la construcción del conocimiento. Asimismo, la teoría del cambio educativo de Moscoso (2024) permite comprender cómo la adopción de tecnologías digitales no solo fue una respuesta inmediata a la crisis, sino un catalizador para la innovación pedagógica. La integración de plataformas como Google Classroom y metodologías activas en entornos híbridos evidenció la necesidad de desarrollo profesional docente, alineándose con la teoría de la competencia digital de Area Moreira (2024), que subraya la importancia de la formación continua en el uso crítico y reflexivo de la tecnología en la enseñanza.

Sin embargo, al encontrarse en un periodo considerado post pandemia, donde la enseñanza nuevamente es presencial y las actividades de clase se realizan en las aulas de la institución, surgen interrogantes sobre: ¿cuáles son las prácticas de los docentes en relación uso de las tecnologías digitales en el escenario actual de la formación docente?, ¿qué tecnologías digitales usan para la enseñanza presencial?, ¿la experiencia con el uso de recursos y herramientas de tecnología educativa durante el confinamiento por COVID-19 tiene impacto

en la enseñanza presencial post pandemia? Interrogantes que resultan fundamentales para comprender la evolución del uso de las tecnologías digitales en el aula y su permanencia en la práctica docente actual. A pesar de los avances logrados en la incorporación de tecnologías digitales durante la emergencia sanitaria, aún se desconoce en qué medida los docentes han mantenido, adaptados o abandonados estas prácticas en la enseñanza presencial. Además, existen pocos estudios que documenten cómo la experiencia previa con herramientas tecnológicas ha influido en la formación docente actual. Esta falta de evidencia empírica justifica la necesidad de analizar el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza presencial dentro de las Escuelas Normales.

En este sentido, el objetivo de la investigación es conocer las prácticas de enseñanza de los docentes de la ENVM en relación al uso de las tecnologías digitales, a partir de la percepción y experiencia de los estudiantes.

Revisión de la Literatura

La Educación Normal en México, especialmente durante y después de la pandemia, ha enfrentado desafíos importantes en la incorporación de tecnologías digitales en la formación docente. Este proceso ha implicado un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas y metodológicas, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los educadores. La implementación de estas tecnologías ha sido objeto de estudio reciente. Según Villanueva (2023), en las Escuelas Normales Rurales, aunque los docentes utilizan tecnologías como herramientas de trabajo, su aplicación didáctica sigue siendo limitada. Este hecho plantea un desafío de relevancia: mejorar las habilidades digitales para integrar efectivamente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas. La autora sugiere estrategias que promuevan un enfoque más didáctico en el uso de tecnologías, con el potencial de transformar la formación inicial docente y mejorar el aprendizaje estudiantil.

A nivel internacional, se han documentado experiencias que enriquecen este ámbito. Minor y Mendoza (2023) señalan que las Escuelas Normales han comenzado a integrar herramientas tecnológicas en sus programas, buscan fomentar un aprendizaje colaborativo y significativo entre los futuros docentes. Este enfoque tiene como propósito el fortalecimiento de las competencias digitales de los estudiantes, así como adaptar los planes de estudio a las exigencias contemporáneas derivadas de la pandemia y el avance tecnológico. En el contexto nacional, Terreros (2021) observa que, durante la educación a distancia, muchos docentes mantuvieron métodos tradicionales, limitándose a usar las tecnologías como medios de comunicación. Sin embargo, otros lograron adoptar estrategias innovadoras, creando

actividades más interactivas y mejorando procesos de enseñanza en la modalidad presencial. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) refuerza esta perspectiva al indicar que, en el ciclo 2021-2022, el 85.3% de los docentes utilizó materiales audiovisuales y el 76.8% recurrió a exposiciones como parte de su metodología, destacando la importancia de las TIC en escenarios educativos imprevistos.

Estudios recientes amplían esta visión. De acuerdo con Crespo et al. (2023), estos autores destacan el potencial de las TICCAD al integrar herramientas multimedia y estrategias técnico-lúdicas que fortalecen la labor docente. Blanco et al. (2024) concluyen La implementación efectiva de la tecnología educativa requiere capacitación docente integral, combinando habilidades técnicas y pedagógicas para optimizar la enseñanza. Esto permite personalizar el aprendizaje, fomentar la colaboración y mejorar la construcción del conocimiento. Ros-selló et al. (2024), por su parte, destacan el impacto del uso de simuladores didácticos en la preparación práctica de los estudiantes para el ámbito laboral. Asimismo, Pérez et al. (2021) analizan que la adaptación tecnológica en educación superior depende de un ecosistema que soporte modalidades híbridas o a distancia. Aunque el 69.5% de los docentes prefiere la modalidad presencial, valoran la utilidad de las tecnologías para compartir contenido (65.2%) y fomentar el aprendizaje autónomo (58.6%).

Desde una perspectiva pedagógica, Kriscautzky (2019) y Mariaca et al. (2022) insisten en superar modelos tradicionales y promover ambientes de aprendizaje colaborativos. Ruesta y Gejaño (2025) destacan la relevancia del uso de materiales concretos en el aprendizaje significativo. Guzmán (2023) refuerza que el uso de plataformas digitales y software de simulación mejora la calidad del aprendizaje y prepara a los estudiantes para un entorno digitalizado. Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) propone las TICCAD como herramientas esenciales para desarrollar habilidades digitales, creatividad y motivación en estudiantes y docentes. Rodríguez (2023) identifica competencias clave como el manejo de aulas híbridas, la creación de contenido multimedia y el uso de redes sociales, fundamentales en un contexto post-pandemia.

Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre cómo las Escuelas Normales, entre ellas la Normal “Valle del Mezquital”, pueden implementar estrategias efectivas para integrar tecnologías digitales en la formación docente, contribuyendo a una enseñanza innovadora y alineada con las demandas del mundo actual.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional. Su principal objetivo es conocer las prácticas de enseñanza de los docentes de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM) en relación con el uso de tecnologías digitales, considerando la percepción y experiencia de los estudiantes. Este enfoque permite identificar patrones, analizar tendencias y explorar posibles relaciones entre el uso de tecnologías digitales y variables como aprendizaje, motivación y colaboración estudiantil.

El alcance de la investigación se define como descriptivo, dado que su objetivo es caracterizar sistemáticamente las prácticas docentes en el uso de tecnologías digitales en la enseñanza presencial. Esto implica un análisis de las herramientas tecnológicas empleadas, así como su frecuencia y efectividad desde la perspectiva de los estudiantes (Benavides, 2024). Además, se incorpora un componente correlacional, que examina las experiencias previas con tecnologías digitales durante el confinamiento por COVID-19 que han influido significativamente en las prácticas actuales en el aula. Estudios recientes refieren, aunque el uso de tecnologías ha evolucionado hacia metodologías más constructivas y cooperativas, persisten desafíos como la formación insuficiente de los docentes y la prevalencia de enfoques pedagógicos tradicionales (Pozo et al., 2024). Este enfoque permite responder preguntas clave sobre las tecnologías digitales utilizadas y su impacto en la enseñanza presencial post-pandemia, facilitando así una comprensión más profunda de la relación entre el uso de estas herramientas y variables educativas como el aprendizaje y la motivación estudiantil (González & Pérez, 2024).

La investigación es no experimental ya que no manipula variables, sino que observa fenómenos en su contexto natural. Además, se clasifica como transversal, porque los datos se recogen en un único momento del tiempo, y descriptiva, conforme a Meneses (2019), quien señala que este enfoque busca describir características específicas de una población, situación o área de interés a través de métodos estructurados como cuestionarios. La hipótesis, formulada en función del alcance descriptivo y objetivo el estudio, sostiene que: Los docentes de la ENVM han desarrollado prácticas de enseñanza con el uso de tecnologías digitales en el aula, a partir de su experiencia en la modalidad de trabajo no presencial e híbrida.

El estudio se llevó a cabo en la ENVM, ubicada en Hidalgo, México, y contó con la colaboración de 188 estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar, en sus variantes Preescolar, Preescolar Indígena y Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Los participantes cursan entre el primero y séptimo semestre. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, un enfoque no probabilístico en el

cual se seleccionaron estudiantes que cumplieran con el criterio de estar inscritos en las licenciaturas en Educación Preescolar. Este enfoque garantiza la obtención de información relevante sobre las prácticas docentes relacionadas con el uso de TIC en estas carreras específicas.

Para la recopilación de datos, se elaboró un cuestionario estructurado con 15 preguntas de opción múltiple en escala Likert, diseñado en la plataforma Google Forms. El instrumento se organizó en tres secciones:

- Datos generales, donde se recopilaron información como la licenciatura y el semestre cursado.
- Prácticas docentes con tecnologías digitales, enfocándose en el uso y frecuencia de estas herramientas, y su impacto en aspectos como el aprendizaje, la colaboración y la motivación estudiantil.
- Competencia digital de los docentes, evaluada desde la percepción de los participantes.

El cuestionario se diseñó bajo principios de definiciones conceptuales y operacionales, asegurando así la medición adecuada de las variables propuestas. Las definiciones conceptuales establecieron el significado de cada variable, como la frecuencia de uso y la percepción de efectividad, mientras que las definiciones operacionales tradujeron estos conceptos en indicadores observables a través de las preguntas formuladas (Creswell & Poth, 2018). Este enfoque metodológico es fundamental para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, permitiendo que los datos recopilados reflejen con precisión las prácticas docentes y su relación con el uso de tecnologías digitales en el contexto educativo actual.

La validación del instrumento incluyó procedimientos estadísticos avanzados para garantizar su calidad. Se empleó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los ítems, logrando un 0.78 coeficiente satisfactorio que asegura la fiabilidad del cuestionario. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio para verificar la estructura del instrumento y comprobar que las preguntas correspondieran a las dimensiones teóricas establecidas. Este análisis permitió identificar patrones en las respuestas, asegurando que cada ítem contribuía a medir las variables de interés de manera coherente. Por lo que, este enfoque metodológico asegura una comprensión integral de las prácticas docentes con tecnologías digitales en la ENVM, al proporcionar resultados confiables que permiten generar recomendaciones para optimizar el uso de estas herramientas en la educación presencial.

Resultados

El análisis estadístico realizado permitió explorar las relaciones entre las prácticas docentes relacionadas con el uso de tecnologías digitales y su impacto en aspectos como el aprendizaje, la colaboración, la motivación y la percepción de la competencia digital. Se observa que la frecuencia promedio de uso de tecnologías digitales por parte de los estudiantes es de 2.99, mientras que la percepción sobre el impacto del confinamiento en las prácticas docentes tiene un promedio de 2.91, como se puede apreciar en la Tabla 14.1, estos valores, en una escala máxima de 5, reflejan un uso y una percepción moderada de estos aspectos.

Tabla 14.1

Valores promedio de las dimensiones evaluadas

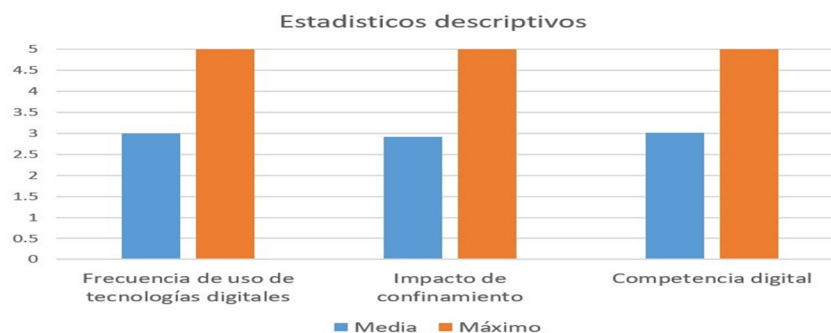
Dimensiones	Media	Máximo
Frecuencia de uso de tecnologías digitales	2.99	5
Impacto de confinamiento	2.91	5
Competencia digital	3.02	5

En cuanto a las dimensiones analizadas, los indicadores de aprendizaje, colaboración, motivación y competencia digital muestran valores promedio cercanos a 3. Esto indica que los estudiantes mantienen una percepción moderada respecto al impacto de estas dimensiones en su experiencia educativa.

Los estadísticos descriptivos clave reflejan valores promedio moderados en las principales dimensiones evaluadas, como se observa en la Figura 14.1 con un máximo posible de 5 en cada categoría:

Figura 14.1

Gráfica representativa de las dimensiones evaluadas



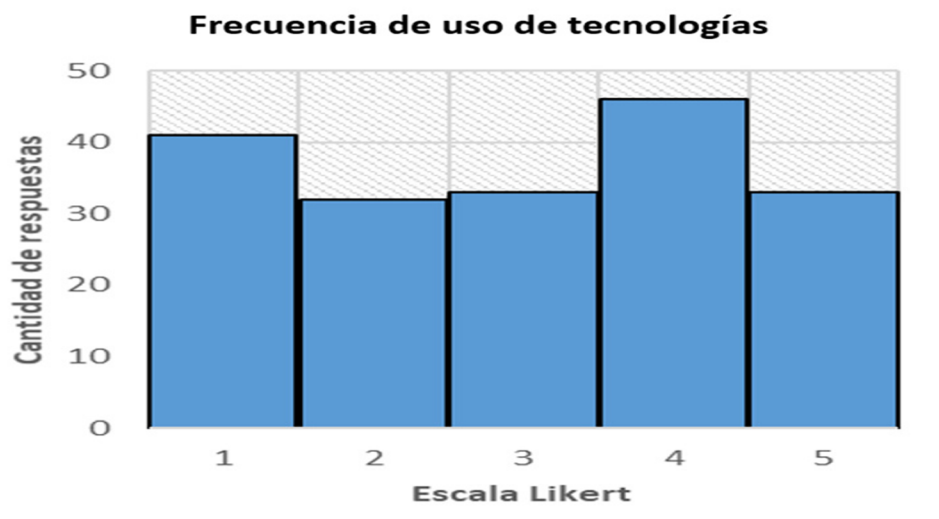
Nota: Comparativo de la media de cada dimensión que se ha valorado del comportamiento de los docentes con el uso relacionado a tecnología.

En relación a la validez y confiabilidad del instrumento, el cuestionario empleado obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.78 lo que indica un nivel aceptable de consistencia interna entre los ítems. El análisis reveló una correlación moderada ($r = 0.27$) entre la frecuencia de uso de tecnologías digitales y la colaboración estudiantil, lo que sugiere que estas herramientas podrían desempeñar un papel importante en el fomento de interacciones colaborativas dentro del aula. Por otro lado, la relación entre motivación y competencia digital mostró una correlación baja y negativa ($r = -0.12$), lo que indica que no existe un vínculo significativo directo entre estas variables. Aunque se identificaron ciertas relaciones relevantes entre las dimensiones evaluadas, los resultados destacan la necesidad de explorar estrategias para optimizar el uso de tecnologías digitales y mejorar la comprensión de su impacto en el ámbito educativo. Los resultados se resumen en los siguientes gráficos, que facilitan su interpretación:

1. Histograma de la Frecuencia de Uso de Tecnologías, en la Figura 14.2, se representa la distribución de respuestas de los estudiantes sobre la frecuencia con que los docentes usan herramientas digitales.

Figura 14.2

Gráfica representativa de la frecuencia de uso de las tecnologías por parte de los docentes

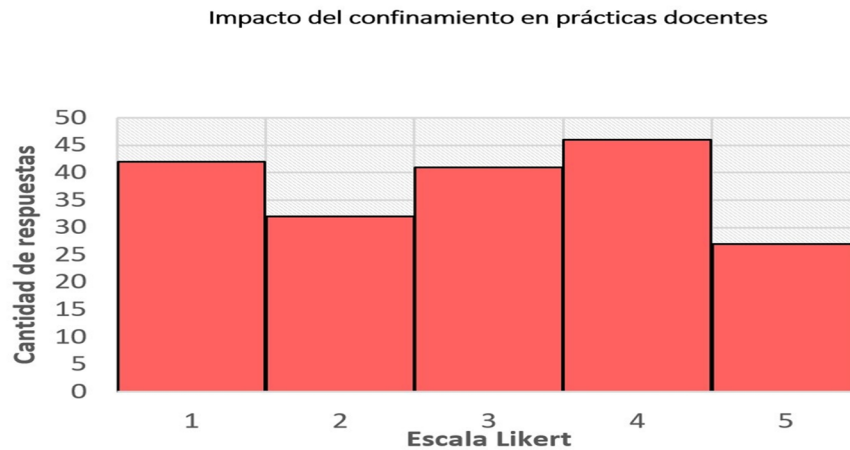


Nota. Frecuencia de uso de tecnologías digitales: Media=2.99; Máximo 5

2. Histograma del Impacto del Confinamiento, en la Figura 14.3, se Indica cómo los estudiantes perciben que las experiencias durante la pandemia afectaron las prácticas docentes actuales.

Figura 14.3

Gráfica representativa del impacto del confinamiento en prácticas docentes

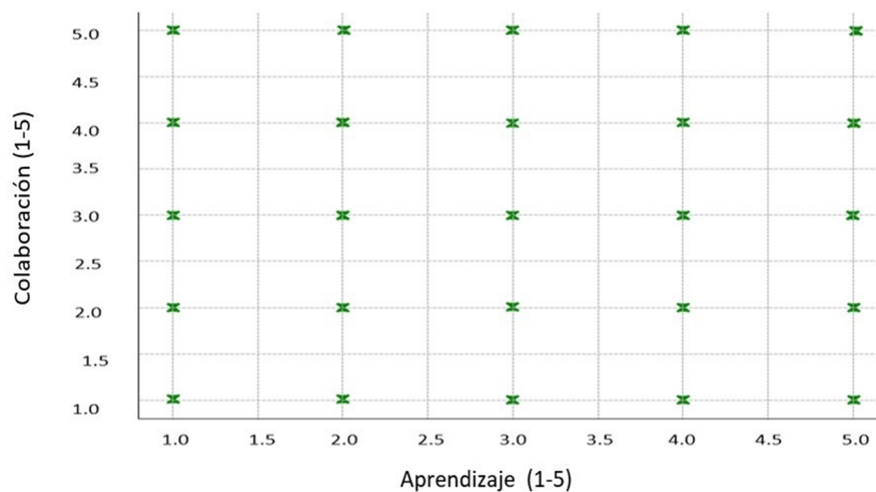


Nota. Impacto del confinamiento: Media =2.92; Máximo =5.

3. Dispersión Aprendizaje-Colaboración, en la Figura 14.4, se visualiza la relación entre el aprendizaje percibido y la colaboración en el aula, mostrando tendencias asociadas.

Figura 14.4

Gráfica Relación entre aprendizaje y colaboración

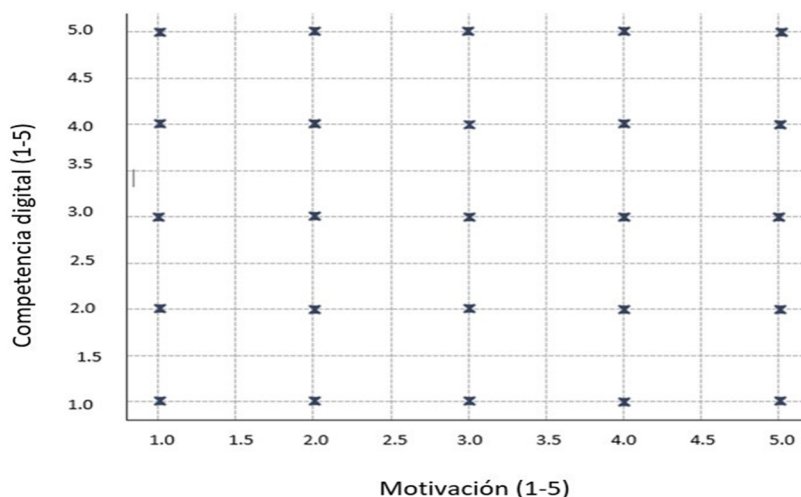


Nota. Se refleja una total relación entre el aprendizaje y la colaboración en las actividades que se realizan en el aula con el uso de tecnología.

4. Dispersión Motivación-Competencia Digital en la Figura 14.5, se muestra cómo la motivación estudiantil se relaciona con la competencia digital percibida por los docentes.

Figura 14.5

Gráfica Relación entre motivación y competencia digital



Nota. Se refleja una total relación entre Motivación y Competencia digital percibida en el aula

Los resultados destacan el uso moderado de tecnologías digitales en la enseñanza, con un impacto percibido como positivo, pero no sobresaliente en aprendizaje y colaboración. La relación observada entre la frecuencia de uso y los beneficios percibidos sugiere áreas de mejora, como fortalecer la capacitación en competencias digitales de los docentes y optimizar el diseño de actividades pedagógicas.

Discusión

El estudio aborda un vacío de conocimiento en la limitada información sobre las prácticas docentes relacionadas con el uso de tecnologías digitales en la modalidad presencial post pandemia, específicamente en el contexto de la Escuela Normal. Si bien durante la contingencia sanitaria por COVID-19 los docentes se vieron obligados a integrar herramientas tecnológicas para la enseñanza a distancia, no existía claridad sobre cómo esta experiencia ha influido en su práctica educativa actual ni sobre qué tecnologías están utilizando en las aulas.

Los resultados obtenidos ofrecen un panorama descriptivo y correlacional que contribuye a llenar este vacío. En primer lugar, se identificó que la frecuencia de uso de tecnologías digitales en el aula es moderada, lo que refleja un nivel de continuidad en la integración de estas herramientas tras la experiencia híbrida. Sin embargo, se detecta una variabilidad

significativa en las prácticas, lo que sugiere que no todos los docentes han adoptado plenamente estas tecnologías como parte de su metodología habitual. Esto coincide con la hipótesis inicial, que plantea que las experiencias previas con modalidades no presenciales han impulsado el uso de tecnologías en la enseñanza presencial, aunque con grados heterogéneos de implementación.

Además, los hallazgos muestran que la percepción estudiantil sobre el impacto del uso de tecnologías digitales es favorable en aspectos como la colaboración y el aprendizaje, con correlaciones positivas moderadas entre estas variables. Este resultado subraya el potencial de las tecnologías para enriquecer la experiencia educativa, alineándose con la necesidad de atender las competencias digitales como un elemento inherente al perfil del docente en formación. No obstante, también se observó una correlación baja entre la motivación estudiantil y la competencia digital percibida de los docentes, lo que sugiere áreas de oportunidad para fortalecer el diseño pedagógico y la capacitación en el uso de TICCAD, (García-Valcárcel, et al., 2024).

La relación entre las prácticas docentes y el uso de tecnologías digitales en la educación normalista se puede entender mejor a través del marco teórico de la competencia digital docente propuesto por Area Moreira (2024). Este marco enfatiza que la formación continua en competencias digitales no solo es esencial para el desarrollo profesional de los docentes, sino que también impacta directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de la investigación indican que, aunque existe un uso moderado de tecnologías digitales, las oportunidades de capacitación y el desarrollo de competencias digitales son cruciales para maximizar su efectividad en el aula. La integración efectiva de estas herramientas tecnológicas puede transformar las dinámicas educativas, promoviendo un aprendizaje más colaborativo y significativo, alineándose con las tendencias actuales en educación que demandan un enfoque más innovador y adaptado a las necesidades del siglo XXI.

El estudio aporta evidencia empírica que permite a la ENVM identificar áreas clave para el desarrollo profesional docente. La necesidad de implementar estrategias formativas más consistentes y de carácter institucional se vuelve evidente, especialmente para garantizar un uso pedagógicamente eficaz de las tecnologías. Este punto es crítico en un contexto donde los estudiantes, como usuarios avanzados de tecnología, demandan prácticas educativas más innovadoras y actualizadas.

En comparación con otros estudios previos, los resultados destacan la importancia de la experiencia acumulada durante la pandemia como un motor de cambio en las prácticas docentes. Sin embargo, también revelan que la transición a la presencialidad ha implicado un

ajuste en el uso de las herramientas digitales, lo que podría indicar una falta de continuidad en el desarrollo de estas competencias en algunos casos. Sin embargo, este trabajo representa un aporte significativo al conocimiento sobre la integración de tecnologías digitales en la enseñanza presencial post pandemia, destacando la importancia de la percepción estudiantil como indicador para evaluar y rediseñar las prácticas docentes en un entorno educativo en constante transformación. Esto refuerza la pertinencia de seguir investigando y promoviendo el uso efectivo de las TICCAD en las Escuelas Normales.

Conclusiones

El presente estudio sobre las prácticas docentes y el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales en la formación inicial de docentes de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” permitió identificar hallazgos significativos y áreas de oportunidad.

En primer lugar, se observó que el uso de tecnologías digitales en las aulas presenciales post pandemia es moderado, con una percepción media de 2.99 sobre la frecuencia de su utilización según los estudiantes. Asimismo, las TICCAD son vistas como herramientas con un impacto positivo en aspectos clave del aprendizaje y la colaboración, destacando una correlación positiva moderada entre el uso de tecnologías y la colaboración estudiantil ($r = 0.27$). Estos resultados subrayan el potencial de las TICCAD para enriquecer la experiencia educativa, aunque también evidencian que no todos los docentes las han integrado plenamente en sus metodologías de enseñanza.

Por otro lado, el estudio revela que la relación entre la motivación estudiantil y la competencia digital percibida de los docentes es baja y negativa ($r = -0.12$), lo que apunta a la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas para maximizar el impacto de las tecnologías en el interés y la participación de los estudiantes. El cuestionario empleado presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.78, indicando una buena consistencia interna y una adecuada fiabilidad en la medición de las variables investigadas.

Entre las limitaciones del estudio destaca que la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de la Licenciaturas en Educación Preescolar, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras licenciaturas. Además, no se profundizó en la evaluación específica de los recursos tecnológicos utilizados por los docentes ni en el nivel de significación de estas tecnologías para el aprendizaje.

Finalmente, el estudio resalta la importancia de continuar investigando en otros programas educativos que se imparten en la ENVM, para ampliar el conocimiento sobre las prácticas docentes con TICCAD. También se propone explorar de manera más detallada los recursos tecnológicos utilizados, así como su efectividad en el aprendizaje. Estos esfuerzos permitirán diseñar estrategias de capacitación que fortalezcan las competencias digitales de los docentes y promuevan una integración más efectiva de las tecnologías en los entornos educativos.

Referencias

- Area Moreira, M. (2024). Competencia digital docente: Un enfoque para la formación continua. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (s.f.). Uso creativo, crítico y seguro de las TICCAD. Espacio Docente. <https://espaciocodocente.anuies.mx/habilidadesd.html>
- Benavides, M. (2024). Impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza. *Revista Qualitas*, 28, 054-068. <https://doi.org/10.55867/qual28.04>
- Blanco Iturralde, J. A., Rocha Cajas, J. A., Rocha Cajas, E. P., Rocha Cajas, M. E., & Criollo Llumiquinga, L. J. (2024). La Necesidad de Capacitación Docente para una Implementación Efectiva de la Tecnología Educativa en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2347-2367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10676
- Crespo, A., Lozoya, S. & Salazar, O. (2023). Experiencias docentes en el desarrollo de procesos socioformativos virtuales utilizando las TICCAD. *Tecnologías e Innovación en la Práctica Educativa* (p. 133-144). España: Editorial CIATA.org.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). USA: Sage Publications.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López-Benito, O. (2024). TICCAD utilizadas por el profesorado universitario en pospandemia: perspectiva del estudiantado. *Apertura*, 16(1), 136-151.
- González, J., & Pérez, L. (2024). Integración de tecnologías digitales emergentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *MQRInvestigar*, 8(4), 247-274.
- Guzmán, Y. B. (2023). Tecnologías de información y comunicación en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1564-1579.
- Huamán, J., Pérez, L., & Torres, R. (2024). Aprendizaje mediado: Teoría y práctica en la educación contemporánea. Editorial Universitaria.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional sobre acceso y permanencia en la educación (ENAPE) 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>

- Kriscautzky, M. (2019). ¿Cómo y por qué nos formamos los docentes en el uso de tecnología? *Revista Digital Universitaria (RDU)*. 20(6). <https://www.revista.unam.mx/2019v20n6/como-y-por-que-nos-formamos-los-docentes-en-el-uso-de-tecnologia/>
- Mariaca, M., Zagalaz, M., Campoy, T. & González, C. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC en educación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales On-line versión*. 18(1), 23-40.
- Meneses, J. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona: Editorial UOC.
- Minor Ferra, N., & Mendoza Alegría, I. M. (2023). La experiencia de enseñanza con las TIC en el curso de Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje en la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez". En *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia 2023 (Educatic)*. UNAM. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2023/memorias/118.pdf>
- Moscoso, J. (2024). *Teoría del cambio educativo: Innovación y transformación en el aula*. Ediciones del Saber.
- Pérez, A., Negrón, G., Espinoza, A., Muñoz, M., Bonilla, J. & Passarelli, M. (2021). Adaptación al uso de tecnología en el ámbito educativo durante la pandemia derivada del COVID-19 en México. *ReCIBE. Revista electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 10(2), 1-24.
- Pozo, J.-I., Cabellos, B., & Pérez Echeverría, M. P. (2024). Has the educational use of digital technologies changed after the pandemic? A longitudinal study. *PLOS ONE*.
- Rodríguez, A. (2023). El uso de las TIC como desafío docente en tiempos de pospandemia para la Educación Superior. México: UNAM.
- Rosselló, M., García, P., & Martínez, J. (2024). Simuladores didácticos y TICCAD en la formación profesional. *Innovación Educativa*, 24(1), 45-62.
- Ruesta, M., & Gejaño, L. (2025). La relevancia del uso de materiales concretos en el aprendizaje significativo. *Revista Franz Tamayo*, 12(1), 45-60. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/download/796/2058>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (1st ed.)*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Terreros, M. (2021). El uso de las TIC en la educación superior en México ante el COVID-1. *Alternancia Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 126 – 138.
- Villanueva, A. (2023, mayo 31). La importancia de la tecnología en las escuelas normales rurales de México. *TecScience*. <https://tecscience.tec.mx/es/humano-social/tecnologia-en-escuelas-normales-rurales-en-mexico/>

Capítulo 15. Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes en Formación Inicial, Plan 2022

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

Escuela Normal Experimental "Salvador Varela Reséndiz"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.15](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.15)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto de la impartición de dos cursos de tecnología educativa en el nivel de competencias digitales de los estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria, plan 2022, de la Escuela Normal Experimental "Salvador Varela Reséndiz". Para recopilar la información, se aplicó un cuestionario de 45 ítems con escala Likert, mediante un pretest y un posttest. Los resultados de esta investigación aceptan la hipótesis alternativa en la que las competencias digitales se mejoran después de que los participantes tomaron dos cursos del plan de estudios mencionado anteriormente.

Palabras clave

Competencias digitales, formación docente inicial, tecnologías de la información y comunicación

Introducción

En la actualidad, las competencias digitales son saberes fundamentales para los profesionales de la educación, especialmente en un mundo cada vez más influenciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este contexto, la formación inicial docente juega un papel clave al integrar estrategias que fomenten el uso adecuado de herramientas digitales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), bajo el Plan de Estudios 2022, reconoce esta necesidad y propone la inclusión de cursos relacionados con tecnología educativa, diseñados para fortalecer las competencias digitales de los docentes en formación. Estos cursos no solo buscan que los estudiantes desarrollen habilidades técnicas, sino también que comprendan el impacto de la tecnología en el ámbito educativo y su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza.

Uno de los cuestionamientos principales para esta investigación fue ¿qué aportan los cursos mencionados al desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes? De ahí se plantea el objetivo que consiste en analizar el impacto en el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes que tomaron dos cursos de tecnología educativa en primero y segundo semestre de la licenciatura en educación primaria, plan 2022, de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”. Encontrando información relevante para mejorar tanto en áreas de oportunidad como en los mismos planes de estudio.

Revisión de la Literatura

En lo que respecta a la variable independiente tenemos a los cursos: Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza, es impartido en el primer semestre y el curso Entornos Virtuales de Aprendizaje para la Educación Híbrida: Su Pedagogía y Didáctica en el segundo semestre de la licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2022, ambos tienen una duración de aproximadamente veintiocho horas, distribuidas en cuatro horas semanales. El primer curso tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen competencias en los dominios del saber, hacer, ser y estar, permitiéndoles convertirse en prosumidores de conocimiento y adquirir habilidades digitales fundamentales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022b) y el segundo curso tiene como objetivo consolidar a los estudiantes como prosumidores del conocimiento, preparándolos para promoverlo en el aula y en entornos virtuales. Esto les ayudará a desempeñarse en la enseñanza de educación básica en contextos presenciales, híbridos o virtuales, aprovechando la tecnología digital de forma efectiva en un contexto de ciudadanía global y digital (SEP, 2022a).

Las competencias digitales constituyen la variable dependiente. La educación digital no solo es aprender a utilizar herramientas tecnológicas o automatizar actividades cotidianas, sino, lograr transformar metodologías de enseñanza y descubrir las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). El sitio oficial del Gobierno de México (10 de octubre de 2019) se refiere a las habilidades digitales como un conjunto de saberes articulados para analizar, seleccionar, usar y producir información haciendo uso de tecnologías para la comunicación y proponen seis: 1) pensamiento crítico, 2) pensamiento creativo, 3) manejo de la información, 4) comunicación, 5) colaboración y 6) uso de la tecnología.

Se reconoce que todavía es un desafío lograr que todos cuenten con competencias digitales elementales para garantizar la universalidad de la alfabetización digital. Actualmente persisten retos como el acceso universal al servicio de internet, contar con más recursos educativos en línea y disminuir el acoso, sobre todo en niños y adolescentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Cubrir dichas necesidades constituiría un avance en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 al garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, así como lograr la reducción de las desigualdades, planteado en su objetivo 10.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, publicado por la SEP (2020) expone como acción prioritaria la revisión de planes y programas de estudio, que atiendan a las necesidades y desafíos del contexto actual; y se traduzcan en una educación integral y de calidad, desde la educación inicial, hasta la educación superior. Estos aspectos, juegan un papel fundamental en la constitución de nuevos marcos normativos y programas de estudio como es el caso del plan de estudios 2022 para la educación normal, mismo que considera tres fases en la construcción de su malla curricular: Inmersión, Profundización y Despliegue, las cuales mantienen una relación directa con los niveles expuestos en el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC: Adquisición de conocimientos, Profundización de conocimientos y Creación de conocimientos.

Nivel de competencias digitales de los estudiantes.

El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC publicado por la UNESCO (2019) destaca 18 competencias, organizadas en torno a seis aspectos de la práctica profesional de los docentes, partiendo desde la comprensión de las TIC en materia de política educativa, a su necesaria presencia en los planes de estudios, como referentes para el alcance de la profesionalización docente.

En el marco europeo para la competencia digital de los educadores se definen 22 competencias agrupadas en seis categorías, de las cuales se busca que el docente como facilitador del conocimiento, sea el que se empodere de las competencias digitales y logre de forma más rápida y eficiente los aprendizajes en los estudiantes, que a su vez también requieren desarrollar competencias digitales (Redecker, 2020). Estas mismas son retomadas dentro del marco de referencia de la competencia digital docente, por Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado en España (INTEF), el cual plasma en un boletín 6 áreas en donde se definen 22 competencias digitales en las que los docentes deben formarse, que van desde lo particular hasta lograr que sus alumnos desarrollen esas competencias digitales (INTEF, 2022).

Este mismo plan considera en su estructura, dominios y desempeños docentes que sustituyen los niveles de competencia de planes y programas anteriores, los cuales establecen un perfil general y un perfil profesional, encaminados al desarrollo de habilidades y capacidades. Para el caso de las TIC, las competencias digitales, traducidas en habilidades y capacidades digitales, desde la mirada de Espinel, (2024) “se posicionan como un elemento fundamental para el éxito educativo en la era digital” (p. 11513). A decir del autor el dominio de competencias digitales posibilita la mejora de las prácticas pedagógicas y el empoderamiento de los estudiantes para su desenvolvimiento e interacción en la era digital y es un parteaguas en un futuro de desafíos en el ámbito sincrónico y de la inteligencia artificial.

El Marco de competencias, establece que los niveles solo exponen la gradualidad de conocimientos que un individuo adquiere partiendo de sus habilidades y capacidades básicas que poco a poco se perfeccionan y permiten avanzar. Hace énfasis que es un tanto complejo el posicionar al estudiante o docente en un nivel específico, puestos que las competencias con que cuenta pueden estar posicionadas en distintos niveles a la vez.

Una de las competencias más recientes que está moviendo esquemas sobre todo en el ámbito de la educación es el uso de la IA, sin más alternativas, es una realidad que hay que aprender a utilizarla a nuestro favor (Ribera y Díaz, 2024). Como lo dice Goenechea y Valero-Franco (2024), es una herramienta que nos debemos de apropiar para nuestro beneficio en el quehacer cotidiano de la educación, que, si bien no se encuentra en los planes y programas de estudio, si se puede implementar. La investigación realizada por Ayuso y Gutiérrez (2022) muestra como la IA en la formación del docente inicial favorece los aprendizajes y fomenta la motivación para el uso de IA en las prácticas educativas. Es por eso que se debe tener una visión de escuela como una comunidad de aprendizaje basado en la innovación enriquecida con el uso de la tecnología (UNESCO, 2019).

Lo anterior nos lleva a la reflexión sobre la importancia de la presencia de las TIC en el contexto educativo nacional, para afrontar los retos y desafíos del mundo digital actual.

Las investigaciones revisadas coinciden en reconocer la importancia que tiene el desarrollo de las competencias digitales tanto en estudiantes (Castañeda y Mastachi, 2019) como en docentes (Mendoza, 2021). Los estudios se llevaron a cabo desde el enfoque cualitativo para describir, conocer y profundizar los aportes de ciertas estrategias para el desarrollo las competencias en cuestión. Casi todos los estudios reportan beneficios sobre estudiantes, docentes e instituciones (Martínez, Jiménez y González, 2019). Sin embargo, todos documentan la existencia de retos y dificultades cuando se afrontan cambios en la tradición escolar.

Metodología

El instrumento para recabar los datos así como el tipo de análisis que se le dio a estos, llevan a considerar esta investigación bajo el enfoque cuantitativo; derivado de ello se tiene que el alcance de la investigación es explicativo, porque busca identificar el efecto de una intervención específica en el desarrollo de competencias digitales mediante la implementación de dos cursos curriculares, teniendo como variable dependiente el nivel de competencias digitales. A través de este diseño, se puede analizar si la intervención efectivamente provoca un cambio en el nivel de competencias digitales.

El tipo de investigación es cuasi-experimental pretest-posttest con grupo único, este diseño permitió observar los cambios en las competencias digitales al comparar las mediciones antes y después de la intervención en el mismo grupo de estudiantes, eliminando así la variabilidad que podría introducirse si se comparara con un grupo distinto. Además, en un entorno educativo, todos los estudiantes deben recibir la misma instrucción, lo cual justifica la ausencia de un grupo control.

Hipótesis

La impartición de dos cursos de tecnología educativa, mejoran el nivel las competencias digitales en los estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria, plan 2022, de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”.

Hipótesis Nula (H0)

La impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” no incrementa el nivel de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

Hipótesis Alternativa (H1)

La impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” incrementa el nivel de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

Objetivo General

Analizar el impacto de la impartición de dos cursos de tecnología educativa en el nivel de competencias digitales de los estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria, plan 2022, de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”.

Objetivos específicos

1. Evaluar el nivel de competencias digitales de los estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” antes de la impartición de los cursos de tecnología educativa.
2. Implementar un programa de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”.
3. Evaluar el nivel de competencias digitales de los estudiantes de primer grado después de la impartición de los cursos de tecnología educativa.
4. Comparar los niveles de competencias digitales de los estudiantes antes y después de la implementación del programa de tecnología educativa.
5. Analizar la magnitud del cambio en el nivel de competencias digitales de los estudiantes para determinar si mejora el nivel de percepción como se establece en la hipótesis alternativa.

Contexto y descripción de la muestra

Dentro del contexto la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”, se encuentra ubicada en el municipio de Juchipila, Zac., carretera Guadalajara – Saltillo km 23. La Escuela Normal está conformada por 37 profesores de los cuales 18 son mujeres, cuyas funciones principales son la docencia, investigación, tutoría, asesoría y gestión. Se trabaja con la licenciatura en educación primaria y preescolar, de los cuales ocho grupos son de primaria y cuatro de preescolar. En cuestión de infraestructura la institución cuenta con: doce aulas para la docencia, tres áreas administrativas, biblioteca, laboratorio de computación, sala audiovisual, sala de proyección, cuatro áreas de cubículos y diversas áreas deportivas. Relacionado

con la conectividad a internet cada aula cuenta con un servicio por cable para uso del maestro, los alumnos por su cuenta tienen un servicio de internet. Las aulas están equipadas con Smart tv de 65 pulgadas para proyección, el laboratorio de computación está equipado con 30 computadoras de escritorio funcionales, Smart tv de 55 pulgadas y todos los estudiantes cuentan con teléfonos inteligentes y la mayoría con equipo de cómputo portátil. Existe internet libre en áreas comunes, plaza cívica, biblioteca, laboratorio de computación e internet privado para maestros y áreas administrativas.

Los grupos son mixtos y sus edades oscilan entre los 18 a 22 años. En este caso la población elegida fueron alumnos que tienen en común: el plan de estudios 2022, la licenciatura en educación primaria y el primer grado, siendo un total de 54 estudiantes, conformada por 38 mujeres, siendo el 70% de la población y otro 30% correspondiente a los varones. Con ellos se llevó a cabo el estudio.

Se utilizó un cuestionario que específicamente valora las competencias TIC de los profesores, es de opción múltiple, cada pregunta es evaluada mediante una escala Likert: 1 = nada competente, 2 = poco competente, 3 = competente, 4 = muy competente y 5 = totalmente competente. El cuestionario consta de 45 ítems de los cuales 13 están relacionadas con las competencias digitales en la dimensión uso técnico, se refiere en general al manejo de herramientas digitales que permiten el mantenimiento y administración de la computadora; 16 ítems se relacionan con la dimensión del uso didáctico, estas se enfocan al manejo de software, aplicaciones, redes sociales que se pueden utilizar en la enseñanza - aprendizaje y los otros 16 ítems se relacionan con la dimensión de diseño de medios, refiriéndose a la creación de contenido que les sean de utilidad para la enseñanza. Mismas que tienen relación con el marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO (2019), donde se describen algunas de las competencias necesarias que todo docente en formación inicial debe conocer, desde el conocimiento técnico para su propio desarrollo profesional hasta la integración de las tecnologías en el ámbito de su práctica educativa.

El cuestionario implementado es un instrumento que tiene altos índices de confiabilidad y validez, a continuación, se detallan específicamente:

- El instrumento fue valorado por jueces expertos en el área de Tecnología Educativa de los países de Austria, Hungría, Dinamarca, Inglaterra, España y Alemania.
- Fue aplicado a una muestra de 522 profesores, utilizando la técnica probabilística de aleatorio simple, con un error muestral de 4.6 y un nivel de confianza del 95%
- La consistencia interna se valoró con el coeficiente Alfa de Cronbach $\alpha = 0.981$.

- El índice de confiabilidad fue 0.93 para el manejo técnico y 0.97 para el uso didáctico y el diseño de materiales educativos digitales/entornos de aprendizaje (Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016).

Resultados

Análisis estadístico descriptivo e inferencial

Primeramente, se analiza de información de la población a la cual se aplicó el instrumento, luego se da paso al análisis comparativo del pretest y posttest, sobre cuatro competencias en que el pretest salió con más áreas de oportunidad y cuatro en las que salieron mejor. Al final se analiza por separado el pretest comparando entre sí las dimensiones, así como también del posttest, para después hacer la comparación de ambas pruebas en cada dimensión. Luego se hizo otra comparativa final de los resultados globales de dichas pruebas. Finalmente se realizaron pruebas de normalidad y comprobación de hipótesis.

Al realizar el análisis estadístico de la población en sus 45 competencias, se retoman cuatro competencias en las que salieron más bajos y cinco en las que salieron más altos, coincidentemente estuvieron tanto en el pretest como en el posttest, habiendo una mejora significativa en algunos fue mayor a un punto como se puede observar en la Tabla 15.1 También se debe considerar un aspecto importante en el rango pues en ambas pruebas siempre estuvo presente la mínima evaluación, lo que significa que algunos estudiantes siguen considerando que no desarrollaron la competencia.

Tabla 15.1

Competencias con más bajo y mayor promedio.

Competencia	Promedio	
	Pretest	Posttest
Instalación de software	2.31	2.88
Administración de recursos de una computadora a través de un sistema operativo	2.04	2.88
Gestores de contenido para crear sitios web dinámicos	1.87	2.94
Creación de portafolios	2.6	3.78
Elaborar y editar textos en formato digital	3.2	4.28
Comunicarse por correo electrónico	3.53	3.97
Comunicarse vía síncrona	3.8	4.31
Buscar y seleccionar información de internet	4.09	4.25

Fuente: elaboración propia

Se concentró la información para comparar las dimensiones (ver Figura 15.1) y se obtuvieron los siguientes resultados:

Uso técnico: se incrementó la media 3.01 a 3.64 y la moda aumentó significativamente de 3 a 5, lo que significa que hubo una mejora sustancial en habilidades técnicas.

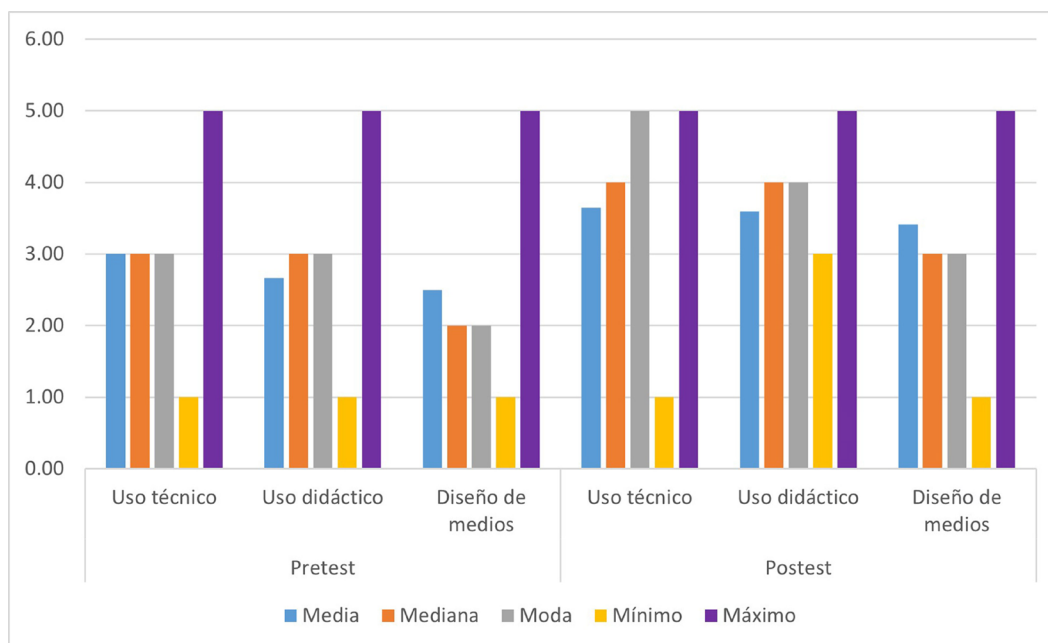
Uso didáctico: mostró mayor progreso en media 2.66 a 3.59, el mínimo subió de 1 a 3, lo que indica que los participantes más rezagados mejoraron, lo que quiere decir que hubo mayor uniformidad en el desarrollo de competencias en esta dimensión.

Diseño de medios: fue la media más baja 2.49, sin embargo, mejoró a 3.4, el mínimo se mantuvo en 1, sugiriendo que algunos participantes siguen necesitando apoyo, es el área que aún requiere más atención.

En general todas las dimensiones mostraron mejoras en sus medidas de tendencia central, el uso técnico alcanzó los niveles más altos de dominio, el uso didáctico mostró el desarrollo más uniforme, el diseño de medios, aunque mejoró, pero sigue siendo el área con mayor oportunidad de desarrollo y la intervención parece haber sido efectiva en general.

Figura 15.1

Comparativa del pretest – postest por dimensión



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la Figura 15.2, se analizó la información de forma general teniendo como resultados una mejora significativa representada por las medidas de tendencia

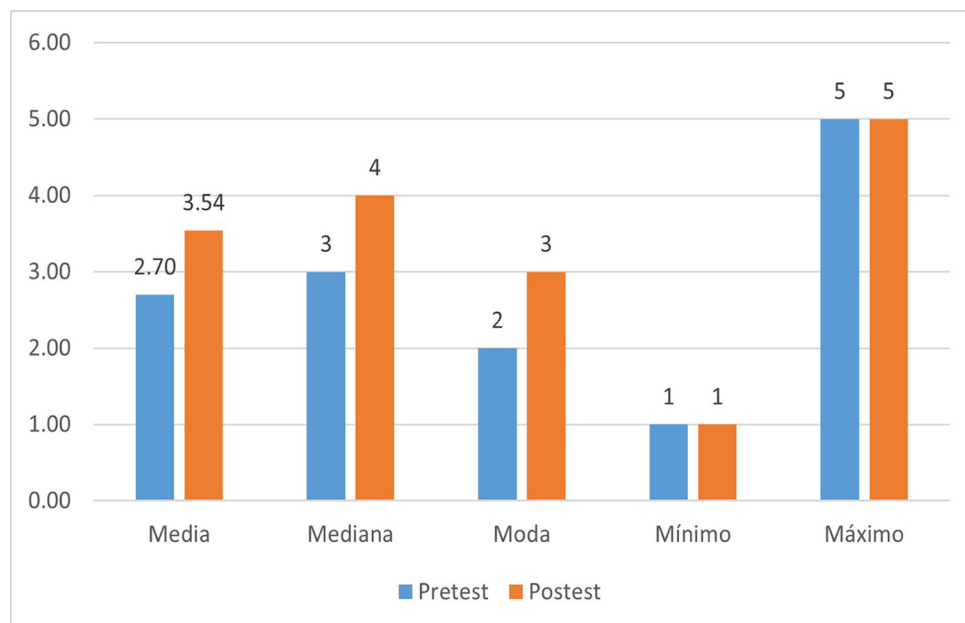
central, la media: aumentó de 2.70 a 3.54 (+0.84 puntos), indicando una mejora sustancial en el desempeño general del grupo, el incremento de casi un punto sugiere que la intervención fue efectiva; la mediana subió de 3 a 4 (+1 punto), significa que el 50% de los participantes alcanzaron niveles más altos lo que indica una mejora en la distribución general de las competencias y la moda incrementó de 2 a 3 (+1 punto), el valor más frecuente mejoró, sugiere que la mayoría de participantes avanzaron en su nivel.

En lo que se refiere a los extremos el mínimo se mantuvo en 1 y el máximo se mantuvo en 5, lo que sugiere que algunos participantes continuaron con dificultades, otros mantuvieron o alcanzaron el nivel máximo y se mantiene cierta heterogeneidad en el grupo.

En general la intervención parece haber sido efectiva, hubo una mejora general en el grupo, persisten algunas brechas entre los participantes que podrían requerir atención específica.

Figura 15.2

Comparativa general de las 45 competencias del pretest - posttest



Fuente: elaboración propia.

Pruebas de Normalidad

Se implementó la prueba de normalidad del pretest de Kolmogorov-Smirnova y para el posttest la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, donde el resultado en el nivel de significancia el resultado fue menor a 0.05, por esto se consideró que los datos analizados no siguen una distribución normal por lo tanto se aplicaron pruebas no paramétricas para la comprobación de la hipótesis.

Prueba de hipótesis

Para esta prueba se utilizó los resultados del pretest y posttest, comparando los promedios de cada una de las competencias planteadas en el cuestionario. Para comprobar la hipótesis se implementan dos pruebas: la chi-cuadrado como se observa en la Tabla 15.2 y la prueba de Wilcoxon en la Tabla 15.3, para ello se tiene planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula (H0)

La impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” no incrementa el nivel de percepción de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

Hipótesis Alternativa (H1)

La impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” incrementa el nivel de percepción de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

El resultado de significancia como se puede observar en la Tabla 15.2 de la prueba chi-cuadrado es de 0.039 por lo tanto es menor que 0.05, entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa lo que significa la impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” incrementa el nivel de desempeño de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

Tabla 15.2

Prueba de hipótesis de chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	959.375a	884	.039
Razón de verosimilitud	253.510	884	1.000
Asociación lineal por lineal	32.413	1	.000
N de casos válidos	45		

Nota: a. 945 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

En la prueba de Wilcoxon el resultado de significancia fue de 0.000 como se puede observar en la Tabla 15.3, resultando menor que 0.05, entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que significa que la impartición de dos cursos de tecnología educativa en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” no incrementa el nivel de percepción de las competencias digitales en los estudiantes de primer grado.

Tabla 15.3

Prueba de hipótesis de Wilcoxon

Estadísticos de prueba	
	Prompostest - Prompretests
Z	-5.842b
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos

Los resultados obtenidos en el apartado de estadística descriptiva se tiene la población participante de forma general, en la estadística inferencial, se puede observar que hubo una mejora considerable, en todas las competencias analizadas y de forma global en los promedios, principalmente en las que se presentaban mayores áreas de oportunidad.

Discusión

Las competencias digitales son fundamentales en el siglo XXI para la enseñanza eficaz y la preparación de los estudiantes para un mundo digitalizado. Los docentes con competencias digitales sólidas pueden integrar la tecnología en el aula de manera efectiva, mejorando la enseñanza y el aprendizaje. Evaluar y mejorar estas competencias en estudiantes de la licenciatura en educación primaria garantiza que los futuros docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos de una educación digitalizada y para enseñar en entornos que exigen el uso de herramientas tecnológicas. Al analizar el impacto de la intervención educativa en estas competencias, los resultados de la investigación ofrecen información valiosa para retomar y mejorar los programas de formación docente, ayudando a crear una educación innovadora e inclusiva, pues se detectan áreas de oportunidad en algunos de los estudiantes que aún después de haber aprobado los cursos sienten que no han mejorado lo suficiente; en la mayoría de los casos se ve un cambio positivo, sin llegar ser de excelencia, pero si hubo mejora.

Es de gran importancia de integrar competencias digitales en la formación inicial de docentes, ya que estas competencias no solo mejoran su eficacia, sino que también fomentan un aprendizaje activo en sus futuros alumnos.

Conclusiones

La aplicación del cuestionario sobre competencias digitales en un pretest y un posttest permitió cumplir con el objetivo planteado, la evaluación del impacto de los cursos académicos en el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados obtenidos, tanto estadísticos como inferenciales, proporcionaron evidencia suficiente para aceptar la hipótesis alternativa, dado que los puntajes del posttest mostraron una mejora significativa en las competencias digitales.

Sin embargo, al analizar las competencias, se identificaron áreas de oportunidad, aunque el desarrollo general fue positivo, aún es necesario mejorar ciertos aspectos. Además, se requiere prestar atención a los estudiantes que se perciben como poco competentes o no competentes, con el fin de brindarles un mayor apoyo.

Los cursos relacionados con tecnología educativa están diseñados para que los futuros docentes enfrenten con éxito escenarios como la enseñanza a distancia, especialmente en contextos como futuras pandemias. No obstante, para enriquecer investigaciones futuras, habría sido valioso contar con un grupo de control, lo que permitiría comparar los resultados del grupo experimental y determinar con mayor precisión el impacto de los cursos impartidos en el desarrollo de las competencias digitales.

Con los datos obtenidos, se podrá realizar un seguimiento en futuras investigaciones que analicen el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de la licenciatura bajo el Plan de Estudios 2018 comparándolo el Plan de Estudios 2022. También sería relevante explorar cómo otras asignaturas contribuyen a dichas competencias a lo largo de los siguientes tres años y evaluar si al final de la carrera se alcanzan mejoras significativas. Por último, se destaca la necesidad de investigar cómo la inteligencia artificial está beneficiando o podría beneficiar tanto la formación profesional de los estudiantes como su desempeño en la práctica educativa.

Referencias

- Ayuso, D. & Gutiérrez, P. (2022). 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/3314/331470794017/331470794017.pdf>
- Castañeda, L. A. y Mastachi, P. M. (2019). Gestión de aprendizajes en estudiantes de Licenciatura en Psicología mediante el apoyo de la plataforma educativa Eminus y trabajo colaborativo. En D. Cruz Rivera y M. X. Rodríguez (Ed.), *El aprendizaje mediado por TIC. Volumen I* (pp. 5-16). Universidad Autónoma de Nayarit

- Espinell, C. J. S. (2024). Las Habilidades Digitales Docentes en la Educación Virtual Sincrónica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11497-11516. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10459
- Fernández, J., Fernández, M., & Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 135-148. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38450>
- Gobierno de México. (19 de octubre de 2019). Seis habilidades digitales para integrar en el aula. Dirección General @prende.mx <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/seis-habilidades-digitales-para-integrar-en-el-aula?idiom=es>
- Goenechea, C. & 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9418984>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado en España [INTEF]. (16 de mayo de 2022). Boletín Oficial del Estado. <https://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/BOE-A-2022-8042.pdf>
- Martínez, A. E., Jiménez, B.V. y González, G. L. (2019). Integración de tecnologías de la información y comunicación en la educación superior. En D. Cruz Rivera y M. X. Rodríguez (Ed.), *El aprendizaje mediado por TIC. Volumen I* (pp. 17-27). Universidad Autónoma de Nayarit
- Mendoza, L. A. (2021). Habilidades digitales docentes en instituciones educativas públicas [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad César Vallejo.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (25 de septiembre de 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Diario oficial de la Federación (6 de julio de 2020). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Julio 6 de 2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la competencia digital de los educadores. Fundación Universia https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf
- Ribera, M., y Díaz, O. (2024). ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente. Universitat de Barcelona. IDP/ICE & Edicions Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). Entornos Virtuales de Aprendizaje para la Educación Híbrida: Su Pedagogía y Didáctica. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/CjSIIL47I-4428.pdf>

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/LPEcDR-2k4y-4419.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (5 de febrero de 2020). Agenda Digital Educativa. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (16 de junio de 2023). Agenda digital: Transformar la educación para la era digital. <https://www.unesco.org/es/articles/agenda-digital-transformar-la-educacion-para-la-era-digital>
- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Capítulo 16. La reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación

Lorena López Villafaña
Ariel Beltrán Solache
Xochiquetzal Ortiz Beltrán
Denia Benítez Salinas

Escuela Normal de Tejupilco

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.16](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.16)

Resumen

La reflexión sobre la práctica: camino hacia la profesionalización del docente en formación, apoyándose en las teorías de Dewey y Schön. Utilizando una metodología de investigación-acción, se aplicaron técnicas: cuestionarios, entrevistas y encuestas a 22 estudiantes. Los resultados indican que, aunque la mayoría realiza actividades de planeación, ejecución y evaluación, existen preocupaciones sobre la falta de tiempo para tareas y la escasa práctica de la reflexión diaria. Los encuestados no dedican suficiente tiempo a la reflexión, lo que afecta su desarrollo profesional. Este hallazgo subraya la necesidad de fomentar una cultura de reflexión sólida en la formación docente.

Palabras clave

Docentes, formación, práctica, profesionalización y reflexión

Introducción

La reflexión de práctica de los docentes en formación, es una actividad para la profesionalización de ellos, así también señalamos que es una tarea bastante importante y compleja. La intervención sobre la práctica docente, se realizó con la finalidad que los docentes incurrieren en una cultura reflexiva, con la intención de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y lograr los resultados esperados.

Se observó que en la institución la falta reflexionar sobre la práctica docente por tal motivo se pretende conocer con la siguiente investigación: “La reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación”, con el propósito de concientizar y llegar a ser verdaderos profesionales reflexivos.

En cuanto a los referentes teóricos recuperamos las ideas de Dewey y Schön (1993) en esta investigación se hizo uso de la metodología de la investigación acción desde el punto de vista en Latorre (2003), técnicas que nos apoyaremos son: entrevista, observación y cuestionario. En este trabajo se presenta una propuesta tentativa, se reconstruirá al término de la misma con los docentes que participarán.

Revisión de la Literatura

Planteamiento del problema

La reflexión de la práctica en los docentes en formación es una tarea importante y compleja, que apoyará para la profesionalización de los estudiantes de las Escuelas Normales, porque en ella intervienen varios actores: docentes, docentes formadores, estudiantes en formación, padres de familia, directivos, entre otros elementos que la configuran como: la planeación, estrategias, didáctica y la evaluación, los recursos didácticos, los tiempos y los espacios para desarrollar dicha tarea. Por medio de la observación, intervención de la práctica hace falta hacer la reflexionar de la práctica docente por parte de los estudiantes de la Escuela Normal de Tejupilco, al respecto:

Zavala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p. 4)

De acuerdo con Zabala que la práctica educativa es una tarea bastante dinámica, por lo antes referido la reflexión de la práctica es una tarea medular de los educadores, es prioritario atender dicho problema, como lo afirma Schön (1992):

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas, agobiantes e inciertas... Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como "cosas" en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le imponemos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos. (p. 40)

Como lo menciona el autor se debe mejorar la práctica reflexiva en los docentes en formación de la Escuela Normal. Se les cuestionó ¿cómo lograr la reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación?, es necesario prepara a los estudiantes para que sepan llevar a cabo esta tarea bastante importante y compleja para ello nos cuestionamos, ¿Qué es reflexión de la práctica docente?, ¿Cuándo y cómo hacen la reflexión de la práctica?, ¿Qué es planeación?, ¿Cuáles son los elementos de la planeación?, ¿Qué piensan los docentes sobre dicha tarea?, ¿Cómo les beneficia hacer la reflexión?. Al cuestionar se de relevancia a esta tarea en la profesión del docente y docente en formación.

Entonces surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo lograr la reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación?, con esta interrogante partiremos para realizar el diagnóstico, y con base a los resultados se construirá la propuesta para hacer una reflexión de la práctica de intervención con la finalidad de atender las necesidades reales de los docentes en formación sobre la reflexión de la práctica, y lograr una mejora significativa, para ser profesores reflexivos.

Objetivo general

Conocer cómo hacer la práctica reflexiva y poder lograr la profesionalización del docente en formación de la Escuela Normal de Tejupilco.

Objetivos específicos

Detectar cuales son los elementos o causas de la falta de la reflexión de la práctica docente en los docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tejupilco.

Conocer cuáles son las razones que generan la falta de la reflexión de la práctica docente en los docentes en formación de la ENT.

Marco teórico

El propósito de este apartado es exponer las diferentes aportaciones teóricas sobre el tema de la reflexión de la práctica, presentándose algunas definiciones sobre éste y otros conceptos que tienen especial relevancia para comprender este tema, así como su proceso en la formación docente.

La reflexión práctica es un término que se viene presentando desde hace muchos años atrás, entonces en este apartado se expondrán aquellas definiciones sobre esta, y algunos otros que están interrelacionados y que tienen especial relevancia para su proceso en la formación docente, así como también los beneficios que aporta a la docencia, sus modelos, instrumentos y técnicas. El primer concepto que definiremos es:

Reflexión

Los autores como Dewey, Schön, Shulman y Díaz, han dado aportes al concepto de reflexión posibilitándonos una mayor comprensión en especial para el área de la educación, por ello estos autores orientan en base a la docencia, practica e incluso para la reflexión de la práctica.

Desde el proceso de reflexión los antecedentes a esas consecuencias que podrían suceder al reaccionar de cierta manera o aquellos posibles problemas, como lo define Díaz et al. (2010) “la reflexión es una tarea imprescindible que nos debe llevar a la identificación de problemas potencialmente significativos de nuestra práctica concreta para la investigación individual y colectiva” (p. 25), ésta es la función que muchas veces le damos como docentes en formación, usamos la reflexión para identificar aquellos errores, ya sea antes, durante y después de la acción, con el fin de prevenirlos o corregirlos y además, en este último caso, dándole un nuevo sentido a estas situaciones; al respecto Schön (1998) menciona:

La reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar (p. 66).

En primer lugar, la reflexión es utilizada para capacitar a los docentes, pero desde una perspectiva que el maestro llegue a analizar aquellas situaciones que por experiencia creemos que son correctas, ya sea por rutina o tradición, el reflexionar esta práctica posibilita contradecirlas, saca del error que la investigación empírica hace creer que esas conductas son eficaces.

Así como podemos reflexionar antes de la práctica, anticipando las posibles consecuencias, o después de ella, identificando los problemas, errores o aciertos, así también se

puede realizar en la acción, son aquellos pensamientos de cambio que surgen en el momento en que se está actuando, como cuando se está dando una clase y se analiza la situación, ¿Está siendo funcional lo que hago? ¿Qué puedo hacer a continuación?

Práctica

En relación al concepto de lo que es la práctica según Zuvala (2002) “ Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (p. 14).

Docente

En conclusión, el propósito de que el docente reflexione es que a partir de ellos examine su práctica críticamente de tal manera que identifique las principales ideas o problemas para garantizar el aprendizaje de los alumnos que deben ser el centro de nuestra enseñanza. Además de que los maestros deben de adoptar una postura primero de mente abierta, que les permita ampliar su mirada para dar nuevo sentido a las situaciones, mostrando responsabilidad para ser considerado con las posibles consecuencias que puedan tener sus acciones.

Práctica reflexiva

Es importante en todo proceso de la práctica docentes es entonces que Shulman la define como:

un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas”. Shulman también, señala que la reflexión surge cuando un docente “reconstruye, revive y recaptura eventos, emociones y logros (Shulman, 1992, p. 19).

En este proceso, los docentes pueden lograr mayor nivel de conocimiento sobre la naturaleza y el impacto de sus comportamientos o acciones. El tener autoconciencia debe desarrollar cognición sobre las ideas y teorías que establecen su forma de actuar, así como crear nuevas procedencias para el impulso personal (Osterman & Kottkamp, 1993) (Boggino & Rosekrans, 2004)

La práctica reflexiva es un tema que se ha analizado desde hace mucho tiempo. Diversos conceptos se encuentran relacionados con este término como es: práctica, práctica docente o educativa, análisis de la práctica, entre otros.

Pero ¿Qué es lo que conlleva esas actividades? La práctica docente es la actividad que el profesor realiza con métodos y estrategias que le permiten comunicar conocimientos, habilidades, estrategias y valores e interactuar con los alumnos, propiciándoles un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y reflexivo (Fernández, 2013) que a la vez se incluyen

aspectos como, las relaciones con alumnos, padres de familia, es diversa, así también la organización de la enseñanza, el clima y el ambiente en el aula (Díaz, 2010), y así mismo estos aspectos se ven conformados por los conocimientos, las percepciones y las operaciones de los actores implicados en el proceso de hecho (Fierro et al., 2002).

No obstante, la reflexión no solo se limita en la práctica, es decir en la acción, sino que también implica una reflexión, antes, durante y después de la acción, ya que La práctica reflexiva puede entenderse, es la reflexión sobre la práctica, lo que se quiere lograr, los medios, los recursos, las actividades en marcha, los resultados temporales, la evolución planeada del sistema de la actividad (Perrenoud, 2010).

La formación de docentes reflexivos

El desarrollo de un profesional depende de los factores que se ofrezcan en su formación, para que un docente se desarrolle profesionalmente debe desarrollar sus competencias desde su formación inicial, a través de su experiencia en este proceso. Formar maestros reflexivos depende de ello, de que se les brinden las herramientas necesarias desde el principio de su formación, pues la docencia conlleva un papel muy importante, en sus manos están las mentes de muchos seres humanos.

Al hablar sobre docentes el primer pensamiento que se viene a la mente es aquella persona que enseña a los demás, sin embargo, no solo implica enseñar, un docente también aprende, es decir, no solo se trata de desarrollar un aprendizaje en los estudiantes, sino también en nosotros mismos como docentes que día a día ha de estar capacitándose para atender a las nuevas exigencias de la sociedad que cambia constantemente.

Hoy en día la formación docente “se concibe como un proceso de adquisición permanente de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que nos ayudan a estructurar conductas, que nos llevan a transformar conceptos que posteriormente se aplicarán en el desempeño de una práctica docente.” (Fernández, 2013, p. 49), por lo tanto, entendemos que estas adquisiciones no serán pasajeros en la formación sino permanentes durante toda la vida profesional.

Un docente en servicio y un docente en formación no son tan distintos, participan en una misma función de enseñar y aprender, porque como hemos dicho antes, un maestro nunca dejará de aprender a pesar de los años de experiencia, pero es en su formación inicial que adquiere las bases para su desarrollo profesional. Por lo tanto, para ser profesionales reflexivos es necesario en esta etapa brindar la oportunidad de que se desenvuelvan como tal, en este punto de vista, la formación inicial tiene desarrollarse, entonces Perrenoud (2004), dice que “preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determi-

nados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y metacomunicación” (p. 17).

Metodología

Estoy de acuerdo que el diseño metodológico, implica decidir los procedimientos, estrategias y operacionalita de éstos para alcanzar los objetivos de investigación.

En seguida se da a conocer de metodología, el método, los paradigmas, diseño de la investigación y las técnicas de recolección de la investigación que se utilizó para desarrollar la investigación “El término metodología designa del modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor & Bogdan, 1987, p.15), es decir se refiere a la forma de realizar la investigación mediante la puesta en práctica de diversos métodos. Además, los aspectos metodológicos “constituyen el pilar sobre el cual van a sustentarse los resultados, buenos o malos, que se pueden obtener” (Tirado. 1996, p. 42)

Paradigma sociocrítico

En entonces que el paradigma socio-critico de acuerdo a Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Este paradigma los cambios sociales, la reflexión crítica, también da respuesta a problemas específicos presentes en las comunidades, pedo deben participar los miembros involucrados.

Métodos de investigación

El método es apartado que apoyará a sustentar y desarrollar la investigación, este lo determino de acuerdo a las características de esta investigación, este en seguida lo caracterizan estos autores.

Es decir, según Rodríguez, Gil y García (2008), dice que “así pues consideramos método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p. 40).

Método de Investigación-Acción

Para el desarrollo de este trabajo se retomó el proceso metodológico, de la Investigación-Acción, la cual es definida por Elliott (1993, citado en Latorre 2003) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

Este concepto, permite resaltar que el profesorado debe de ser un investigador activo y es conveniente que realice una indagación en su trabajo para rescatar información enriquecedora para mejorar las acciones docentes y profesionales en las próximas intervenciones. De esta manera el modelo de Lewin (1946) describe la Investigación Acción en Latorre (2003):

Como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza de una idea general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero. (p. 35)

Población

Se tiene una población de 136 alumnos de cuarto grado de la Licenciatura de Educación preescolar en la Escuela Normal de Tejupilco con la finalidad de obtener información del problema.

Muestra

Se tomará una muestra de 22 docentes para aplicar la encuesta tipo cuestionario.

Variables

Variable dependiente: Práctica reflexiva y Variable independiente: Profesionalización

Supuesto

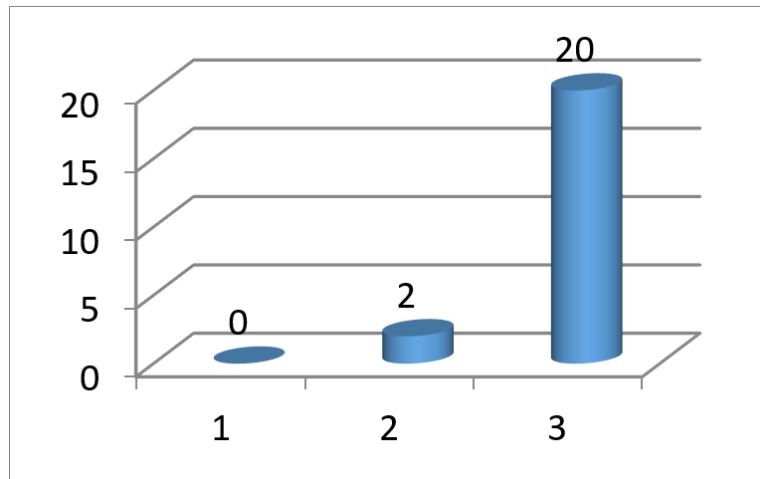
Los docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco, a través de la práctica reflexiva lograran la profesionalización, para ello es necesario saber planear, intervenir, realizar cambios, mejoras y realizar la evaluación en su intervención en el aula.

Resultados

Este instrumento se les aplicó a 22 docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco.

Figura 16.1

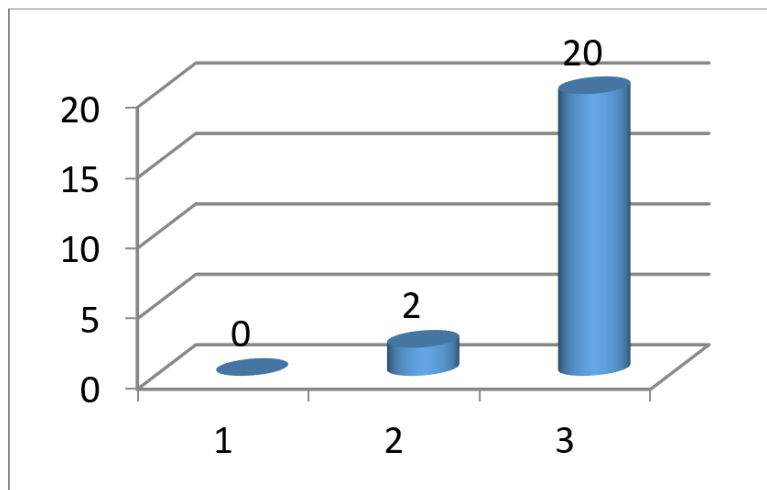
¿Planeaste con anticipación tus actividades a desarrollar en tu práctica de conducción?



Nota: Planea las actividades que va a desarrollar en la intervención, de 22 encuestados 20 señalan que si lo hacen ya que les favorece para lograr desarrollar sus prácticas en tiempo y con orden, pero dos señalan que lo realizan poco es decir casi no planean lo que van a realizar.

Figura 16.2

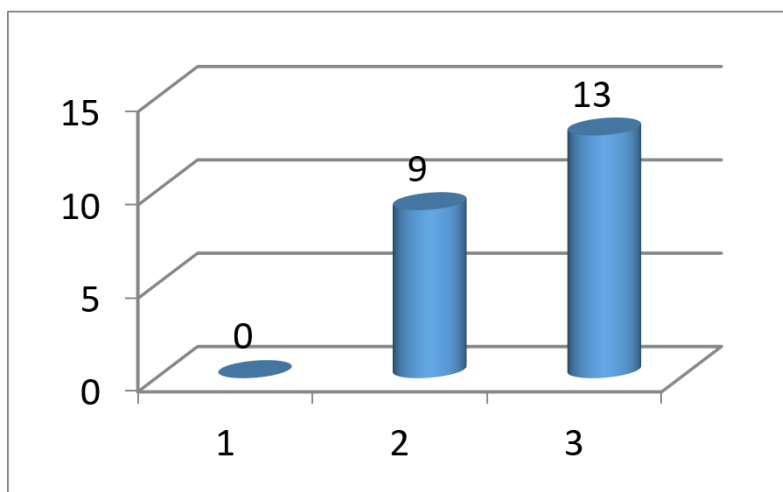
¿Qué tan funcional fue tu planeación para desarrollar tus actividades en tu práctica?



Nota: Las actividades fueron funcionales 20 señalan que si por que las aplicaron y lograron lo que esperaban y dos dicen que muy poco le fue funcional la planeación por que hicieron cambios

Figura 16.3

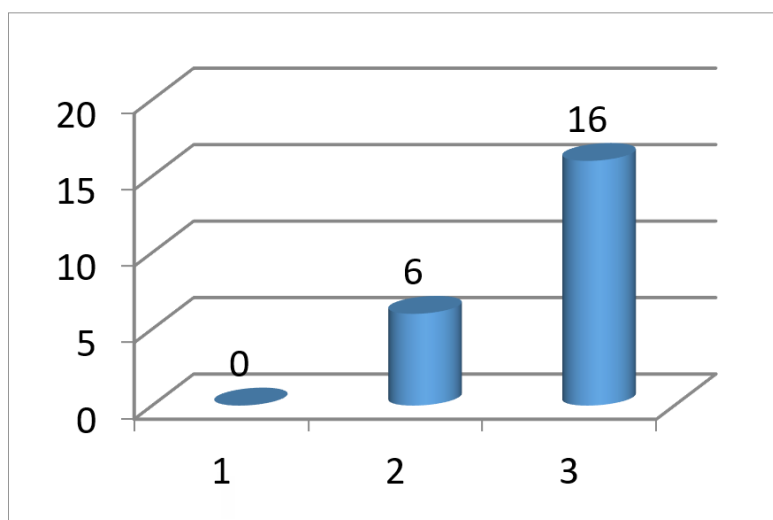
¿Durante el desarrollo de tu planeación hubo algunas actividades que incorporaste por necesidad grupal?



Nota: Más de la mitad de los alumnos en formación dicen que si incorporado actividades por algún cambio de en las estrategias de enseñanza y nueve alumnos dicen que casi no hicieron cambios en su planeación.

Figura 16.4

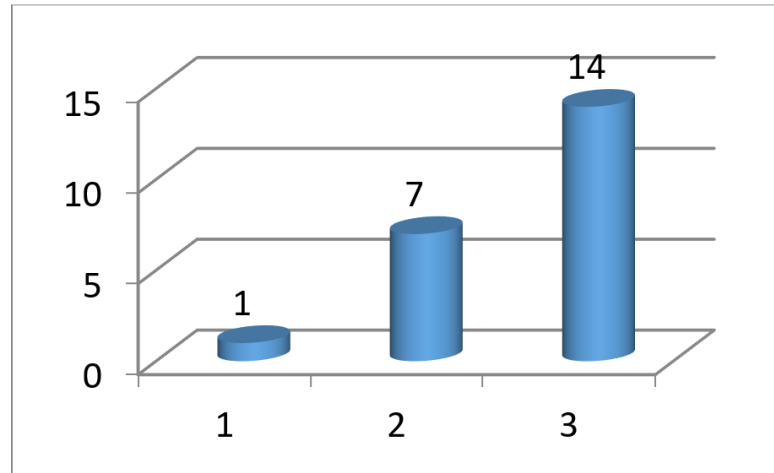
¿Utilizaste los juegos en tus actividades de planeación para el aprendizaje de los campos formativos?



Nota: La mayoría de los maestros en formación hicieron uso de los juegos para el gestionar o impulsar el aprendizaje y solo seis dicen que muy poco hicieron uso de los juegos

Figura 16.5

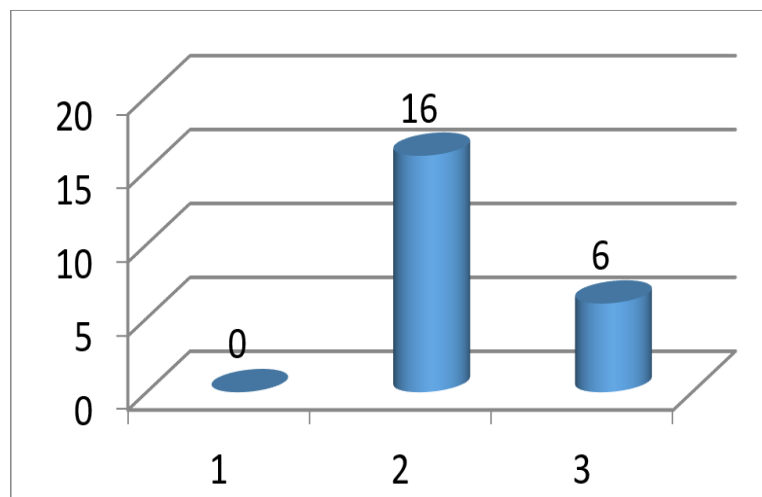
¿Utilizaste instrumentos para valorar el desempeño de los estudiantes del preescolar?



Nota: Bastantes docentes en formación es decir 14 hacen uso de diferentes instrumentos para valorar el desarrollo de sus alumnos, mientras que siete muy poco los usan y solo uno no hace uso.

Figura 16.6

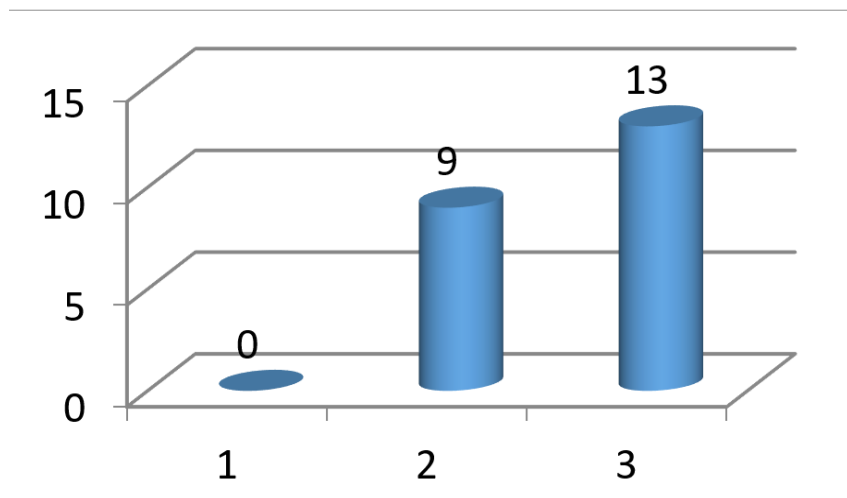
¿Te fue suficiente el tiempo para terminar tus actividades planeadas diariamente?



Nota: Solo a seis alumnos el tiempo les fue suficiente para desarrollar las actividades, a 16 no lograron terminarlás en tiempo y forma ya que necesito un poco más.

Figura 16.7

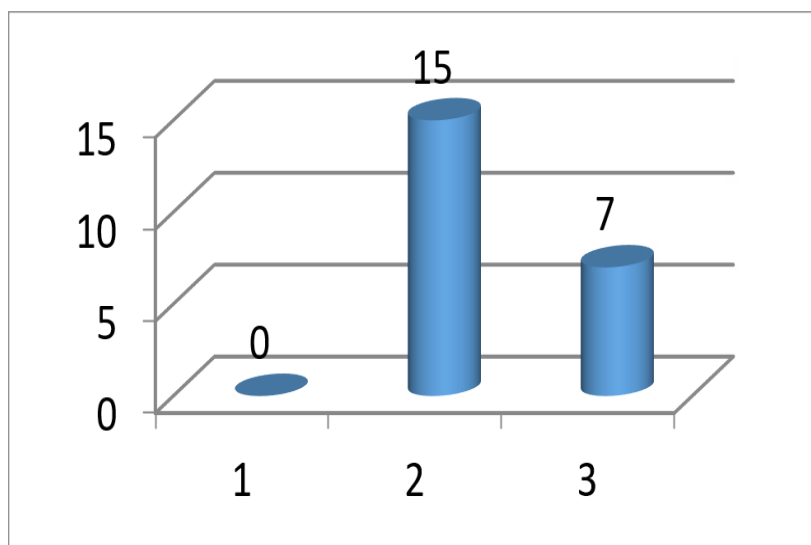
¿En tus prácticas de conducción, que tanto aplicaste la reflexión de la práctica docente?



Nota: Más de la mitad de los alumnos 13 encuestados dicen que aplicaban la reflexión mucho para reflexionar su práctica y nueve hacían uso de esta tarea muy poco, es por ello que es necesario concientizar y resaltar la importancia

Figura 16.8

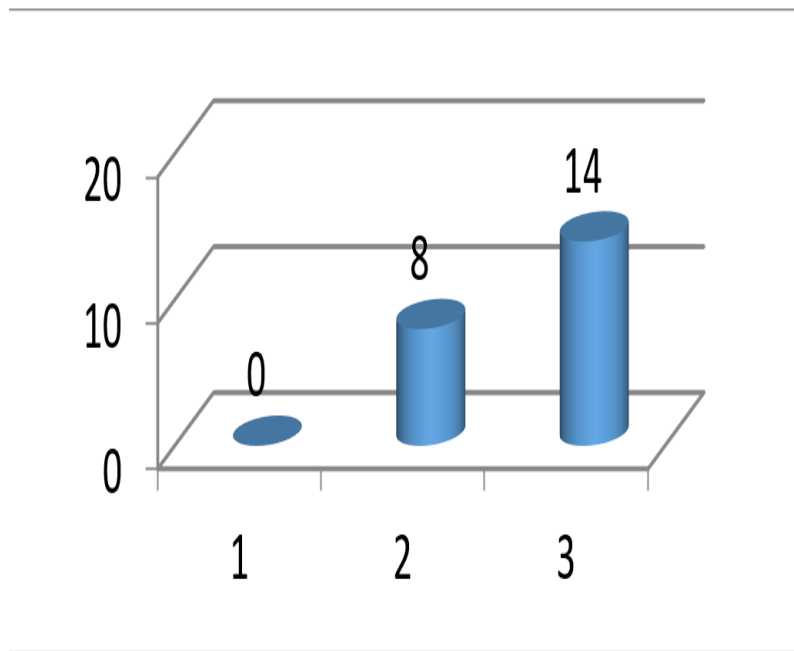
¿Realizas la reflexión de tu práctica diariamente?



Nota: Es en estos ítems que nos preocupó porque solo siete docentes en formación hacen su reflexión diaria y 15 señalan que muy poco la realizan

Figura 16.9

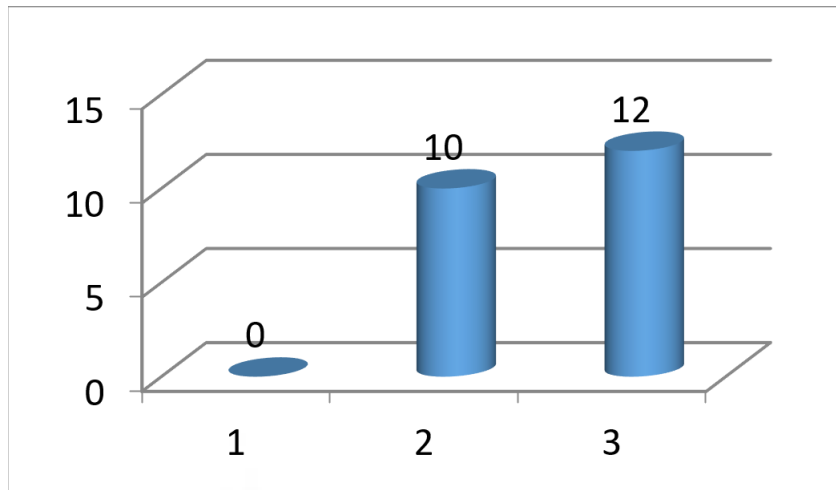
¿Conoces cómo hacer la reflexión de la práctica?



Nota: La mayoría de los maestros en formación si conocen como se hace la reflexión de la práctica y ocho dicen que conocen muy poco.

Figura 16.10

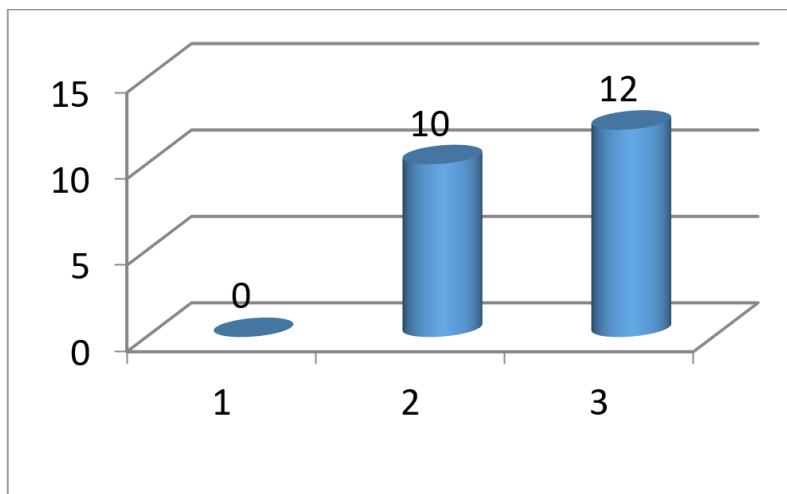
¿Te beneficia hacer la reflexión de tu práctica?



Nota: Un poco más de la media dicen que beneficia mucho hacer la reflexión de la práctica y diez un poco menos de la mitad dice que les apoya poco

Figura 16.11

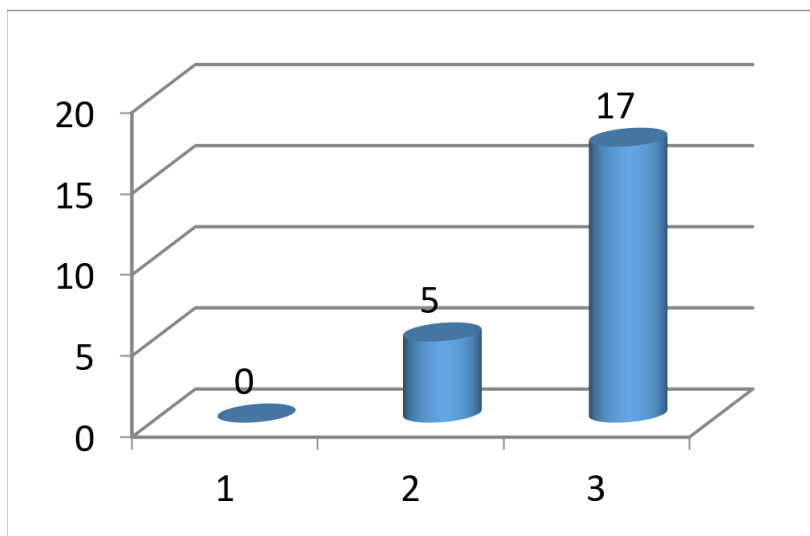
¿Utilizaste los teóricos para realizar tu reflexión de la práctica docente?



Nota: En su más de la media saben hacer uso de los teóricos en su práctica reflexiva, mientras que diez dicen que casi no usan los teóricos en el análisis de sus reflexiones

Figura 16.12

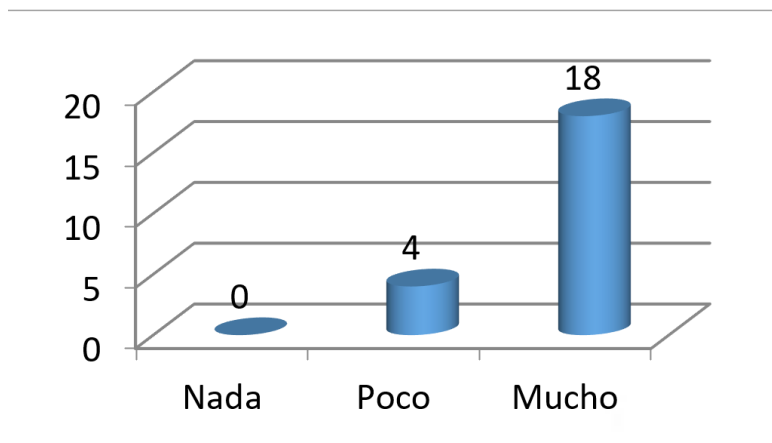
¿Para hacer la reflexión utilizas el Diario?



Nota: Casi todos los docentes en formación hacen uso del diario para reflexionar en su práctica, pero cinco usan muy poco este instrumento reflexivo

Figura 16.13

¿Qué tanto te favorece una buena práctica para tú reflexión?



Nota: A casi todos los estudiantes en formación les ayuda mucho hacer una buena reflexión de su práctica docente para tomar sus decisiones de cambio o mejora, mientras que cuatro muy poco los favorece

Discusión

Al iniciar dar respuesta a la pregunta de investigación que es, ¿Cómo lograr la reflexión de la práctica: para la profesionalización del docente en formación?, de acuerdo a la observación en los alumnos en formación les hace falta elementos para poder hacer su reflexión de la práctica docente, primeramente saber planear, conocer los elementos que deben tener la planeación, buscar o conocer teóricos para su intervención y reflexión, así también saber darse cuenta que no está sucediendo como lo había planeado, saber hacer un cambio, hacer uso del diario después de su práctica, así también saber diseñar instrumentos de evaluación y sobre todo ser responsables y consientes para lograr una práctica reflexiva y con todo ello poder lograr la profesionalización docente al terminar sus estudios en la Escuela Normal de Tejupilco.

Por lo visto la mayoría de los sujetos que me contestaron la encuesta dicen que planean sus actividades con anticipación, y dos lo hacen poco, es decir a veces lo hacen antes y a veces después, sin embargo, esto trae muchas consecuencias al desarrollo de sus prácticas de conducción, como si es funcional su planeación o también si planeo de acuerdo a las necesidades del grupo, es menos probable que realice muchos cambios en la misma. Como se mencionó anteriormente la práctica docente son métodos y estrategias que el docente aplica para sus actividades, para esto el maestro requiere planear con anterioridad, por lo cual, es decir que ocurre desde la planeación, según Fernández (2013) “En el momento proactivo nos referimos al diseño de la planeación, el interactivo al proceso de reflexión en la acción, y postactivo ocurre durante la reflexión sobre la acción” (p. 62).

Es necesario conscientizar la importancia y los beneficios que trae hacer la reflexión de la práctica, pero sin embargo en esta investigación la mitad o menos señala que hace la reflexión de su práctica, cuando deben de realizarla todos los docentes en formación; al realizar la observación, si saben hacerla y sobre todo que es importante, esto trae sin fin de beneficios; como ejercer una práctica con organización, conocimiento, diseño, aplicación, también realizar las adecuaciones y cambios antes durante y después de la misma. En el estudio de (Torres, Yépez, y Lara, 2020, p. 2), la reflexión de la práctica docente, llegaron a los siguientes resultados tienen (...) “juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan, disciernen o analizan, principalmente porque los instrumentos de autoevaluación y coevaluación que se utilizan en la institución, no favorecen estos procesos de reflexión y porque no existen espacios dispuestos para el efecto” (...). Primeramente, encontramos el concepto de la reflexión como “la forma más fructífera para resignificar la práctica, favorece la indagación de la acción” (Perales et al., 2006, p. 26), la reflexión involucra al individuo en su accionar, es decir, lo que vive, lo que observa, lo que analiza, así es como indagamos en nuestra propia práctica, en las acciones que realizamos con el fin de valorar y transformar.

Conclusiones

Hacer la reflexión de la práctica docente, favorece tanto al docente, como a los alumnos, al maestro para conocer cómo lo hizo, qué hizo y cuáles cambios incorporo para mejorar trabajo en el aula, al estudiante recibirá mejor guía y cambios de mejora en su enseñanza.

Reconocer que los docentes en formación que participaron en la investigación 14 de 22 si hacen bastante uso de los instrumentos y con ellos realizan la reflexión, seis poco hacen uso de los instrumentos como el diario, la rúbrica, lista de cotejo, la observación y otros, estos son un referente para ser más precisa, justa y real la evaluación de sus estudiantes a cargo. Así también la Universidad de Autónoma de Baja California, en su Guía que oriente al profesorado a través de técnicas e instrumentos de evaluación tanto para la modalidad presencial como virtual; presentando de una manera general, la descripción, aplicación y estructura que permitan cumplir con la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Como docente llevar a cabo una buena evaluación te da una visibilidad de que las actividades están funcionando o que es lo que puedes cambiar y los involucrados en esta investigación señalaron que, si hacen uso de la evaluación e instrumentos de la evaluación como son; el diario, observación, rúbrica, lista de cotejo, seguimiento a sus alumnos, registros anecdóticos, entre otros.

Se concluye que los docentes en formación reconocieron que hacer una buena reflexión de su práctica si favorece en todos los momentos antes, durante y después de su acción, sin embargo, señalan no tener tiempo y espacio, considerando que en ocasiones no hay tiempo, pero hay que hacerlos. Para que se dé la reflexión, se debe ser un docente consciente de cada uno de sus actos, responsable y preparada, para hacer de la práctica una tarea investigativa, de desarrollo y buenos logros en todo contexto educativo.

Referencias

- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). Investigación- Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Dewey, J. (1933), *How we think*, Chicago, Henry Regnery.- (1938), *Experience and education*, Nueva York, Collier Books.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós.
- Díaz, A. F. (coord.) Blázquez, A. P. J., Casse Tomás, J. L., Escudero, D. J., Martínez López, A. M., Peña G. F. & Sánchez S. G. (2010). *Modelo par autoevaluar la práctica docente*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Fernández, P. J. A. (2013). *Formación y práctica docente*. Puebla, México. Díaz de Santos.
- Fierro, C., Fortoul B. & Rosas L. (2002). *Transformando la práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona. Paidós.
- Latorre A. (2003). *La Investigación Acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (1993). *Reflective Practice for Educators*. California: Corwin Press.
- Perales, P. R. (coord.), Bazdresch, P. M., Campechano, C. J., Dueñas, G. J., García, H. A., González, V. L., Minakata, A. A. & Sañudo, G. L. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México. Graó.
- Pineda, P. I. (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del Magisterio*. México. ISCEEM.
- Rodríguez, Gil y García. (2008). *Metodología de la investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Shulman, J. (. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós
- Tirado, A, Luis Fernando (1996). *Investigación al alcance de todos. Un enfoque para el sector salud*. Ediciones UNINORTE. Barraquilla Colombia.
- Torres, Mónica; Yépez, Danilo; Lara, Adriana (2020). *La reflexión de la práctica docente* Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 10, 2020 Universidad Nacional de Chimborazo Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006> DOI: 0.37135/chk.002.10.06
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao

Capítulo 17. Codiseño curricular en la escuela normal: Un estudio de caso que revela desafíos y oportunidades

Aurora Olivia Castelán Leines

Julia Ábrego Escalante

Eva Islas Cuéllar

Martín Juárez Alcántara

Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.17](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.17)

Resumen

Con el objetivo de analizar los procesos de codiseño curricular de los programas de estudio de las Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria se realizó un estudio de caso cualitativo en una escuela normal. Los resultados revelaron desafíos en la capacitación docente y la gobernanza. Se recomienda fortalecer la participación de todos los actores, realizar diagnósticos contextualizados y establecer políticas educativas que promuevan mecanismos de colaboración y toma de decisiones entre docentes, directivos y otros actores clave.

Palabras clave

Experiencias, codiseño, programas

Introducción

La educación normal en México, como pilar fundamental en la formación de docentes, ha experimentado una transformación constante a lo largo de su historia. Los planes y programas de estudio, concebidos como documentos normativos que delinean los procesos de enseñanza y aprendizaje, han evolucionado en respuesta a las demandas sociales, los avances pedagógicos y las políticas educativas nacionales. Estos planes reflejan las aspiraciones educativas del gobierno y la sociedad, por ende, están en constante cambio.

El diseño curricular en los planes de estudio está estrechamente vinculado al contexto histórico y social en el que se desarrollan. Por ejemplo, en el pasado, se priorizaban la disciplina y la obediencia, mientras que en la actualidad se promueve un enfoque humanista y socioconstructivista. Las reformas educativas en México no ocurren de manera aislada, sino que responden a influencias de tendencias pedagógicas internacionales. Conceptos como el aprendizaje basado en problemas, la evaluación formativa y el uso de tecnologías de la información y la comunicación han enriquecido los planes de estudio de la educación normal en el país. Perrenoud (2002) sostiene que "los planes de estudio son construcciones sociales que reflejan las concepciones dominantes sobre la educación, el conocimiento y el aprendizaje en un momento histórico determinado" (p. 25)

La elaboración de los planes y programas de estudio para la educación normal, en México ha sido tradicionalmente un proceso centralizado, en el que un grupo reducido de expertos académicos ha asumido la responsabilidad de diseñar los currículos. Si bien se han realizado algunos esfuerzos para involucrar a los docentes en activo, estos han sido insuficientes para garantizar que los planes respondan a las necesidades reales de las aulas y de los contextos de práctica docente. Su elaboración ha sido responsabilidad del estado mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública.

En un contexto educativo cada vez más dinámico y complejo, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en el año 2018 ha introducido el concepto de codiseño curricular. Esta estrategia, promueve la participación activa de diversos actores en la construcción de los planes y programas, representa una respuesta a las demandas de una sociedad en constante evolución. Al co-crear los currículos, se busca garantizar que la formación inicial de los docentes esté alineada con las necesidades actuales del sistema educativo y responda a los desafíos de la práctica docente.

Según Gros Salvat (2019), el codiseño es una estrategia de investigación que busca construir conocimiento de manera conjunta con aquellos que experimentan un problema en primera persona. Esta perspectiva, basada en el constructivismo, destaca la importancia de la participación activa en la generación de soluciones.

De acuerdo con Morales (2017), el codiseño es una práctica colaborativa que involucra a diversos actores educativos en la creación o transformación de instituciones educativas. Este proceso implica definir los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan la formación, así como seleccionar las metodologías y las propuestas didácticas más adecuadas. El resultado del codiseño es un documento curricular que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una mayor pertinencia y flexibilidad en la formación de los estudiantes.

Para alcanzar este objetivo, es fundamental que los docentes trabajen en Equipos de Codiseño Curricular (ECC) para reflexionar sobre las necesidades y problemáticas de sus contextos específicos (regional, local e institucional). Este análisis debe servir como punto de partida para orientar los conocimientos que estructuran el programa en desarrollo. Una vez identificadas estas prioridades, es necesario vincular dicho análisis con los lineamientos establecidos en los planes de estudio, considerando elementos como los propósitos, enfoques y fundamentos teóricos.

A partir de esta conexión, los docentes podrán definir los contenidos y metodologías que guiarán la práctica educativa. Es esencial tener presente en todo momento el contexto cultural y las características de los estudiantes a quienes se dirige la formación, atendiendo a sus niveles de desarrollo cognitivo, emocional y físico, así como a sus intereses y necesidades específicas.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y comprender en profundidad los procesos de codiseño curricular llevados a cabo por los ECC de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, con el propósito de identificar las dinámicas, estrategias y fundamentos que sustentan la elaboración de sus programas de estudio institucionales. A través de un análisis cualitativo, se buscará documentar de manera detallada las diversas etapas y actividades desarrolladas en este proceso, identificando a los actores clave involucrados y las dinámicas de interacción que se establecieron entre ellos. Asimismo, se pretende analizar cómo las decisiones tomadas en el marco del codiseño influyeron en la configuración final de los programas, así como en la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares en relación con las necesidades actuales de la educación preescolar. Se busca generar conocimiento que contribuya a mejorar futuros procesos de codiseño en el ámbito de la educación normal.

Revisión de la Literatura

En el marco del codiseño, los equipos de trabajo desempeñan un papel clave en la construcción de propuestas educativas innovadoras. Zimmerman (2000) señala que la colaboración efectiva se basa en la interacción entre pares que comparten metas comunes y responsabilidades, integrando a diseñadores, usuarios finales, expertos en la materia y otros actores educativos. La diversidad en estos grupos enriquece el proceso al aportar múltiples perspectivas, lo que permite desarrollar soluciones más integrales.

Desde un enfoque epistemológico, la teoría de la actividad propuesta por Engeström (1987) resalta el papel de los contextos sociales y culturales en la generación de conocimiento. El codiseño, al reunir a diversos participantes, se alinea con esta idea al promover la actividad colaborativa como medio para construir conocimientos contextualizados. Schreber (1999), por su parte, propone la creación de “espacios de colaboración” —ya sean virtuales o presenciales— para facilitar la interacción creativa y fomentar la co-creación de ideas innovadoras.

El codiseño también tiene bases en teorías como la constructivista, que destacan la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Los equipos de trabajo no solo permiten integrar distintas perspectivas, sino que también fortalecen las capacidades y habilidades del profesorado mediante el trabajo interdisciplinario a nivel nacional, estatal e institucional.

El codiseño, como proceso colaborativo y multidisciplinario, organiza roles específicos para abordar problemas desde un enfoque social e inclusivo. Schuler y Namioka (1993) introducen el concepto de “usuarios expertos” como actores clave que aportan conocimientos contextuales, esenciales para la toma de decisiones informadas.

Gros Salvat (2019) describe el codiseño como una forma de creatividad colectiva que promueve la creación conjunta de conocimiento.

Roschelle, Penuel y Shechman (2006,) mencionan las características principales del método de Codiseño, las cuales son: requiere una experiencia compartida que catalice el proceso de trabajo en equipo; genere una base de entendimiento común; ajustarse y respetar el ciclo y los ritmos del contexto real de aplicación; y establece una distribución clara de responsabilidades. Si se utiliza el codiseño en el ámbito educativo el enfoque es participativo y colaborativo.

Roschelle, Penuel & Shechman (2006) mencionan las características principales que debe cumplir la aplicación del método de codiseño:

1. El proceso de codiseño implica un reto de innovación concreto y tangible.

2. Los procesos de codiseño se desarrollan en el marco de enfoques de investigación en la práctica, en general investigación basada en el diseño, investigación participativa o investigación formativa.
3. El objetivo del codiseño es flexible, puede variar en distintas iteraciones.
4. El ecodiseño requiere una experiencia compartida que catalice el proceso de trabajo en equipo y genere una base de entendimiento común.
5. El proceso de codiseño debe ajustarse y respetar el ciclo y los ritmos del contexto real de aplicación.
6. El proceso de codiseño requiere una distribución clara de responsabilidades durante proceso de diseño.

Los procesos de codiseño pueden desarrollarse combinando situaciones de presencialidad y virtualidad, aunque parece ser que las primeras contribuyen de forma más clara a consolidar la relación del equipo y facilitar la comprensión mutua. (P.607)

La complejidad de la recogida y el análisis de datos en el proceso implica poner en juego estrategias e instrumentos metodológicos propios de distintos enfoques y ámbitos disciplinarios (etnográfico, estadístico, de representación conceptual y gráfica, etc.), lo cual contribuye a incrementar la objetividad, validez y aplicabilidad del proceso de ecodiseño y de sus productos

En el contexto de la educación normal, el codiseño se configura como una herramienta clave para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y centradas en los estudiantes. Este enfoque colaborativo encuentra sustento en diversas corrientes teóricas, consolidándose como una estrategia esencial para transformar los procesos educativos.

En el caso de las escuelas Normales del País el diseño de los planes y programas de estudio para la Educación Normal corresponde a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, quien en su artículo 16, Fracción II del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública menciona que la DGSuM tienen como atribución “Proponer [...] los planes y programas de estudio para la educación normal, y demás normativa para la formación de maestros de educación básica, los cuales deberán mantenerse acordes al marco de educación de excelencia contemplado en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del Sistema Educativo Nacional.

El mismo artículo del citado documento menciona que la DGSuM debe considerar para la elaboración de los planes y programas la opinión de los gobiernos estatales, de los actores sociales implicados en la educación, así como “el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales” (op. cit.).

En el acuerdo emitido en el mes de agosto ACUERDO 16/08/22 se estableció que, para el cumplimiento de las finalidades formativas, la malla curricular se organizaría en cinco trayectos formativos integrados en promedio por 56 cursos. Esta nueva malla tenía una particularidad: por primera vez en la historia daría pie a que cada Estado diseñara cursos específicos para formar sus propios cuadros docentes para atender las particulares de cada región del país. De tal forma que en la disposición de cada plan educativo se pueden observar dos bloques bien definidos de cursos: “Currículo Nacional Base” (aplicable a todas las Normales del país con aproximadamente 32 cursos) y “Flexibilidad Curricular” (para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa, con 24 cursos).

Se indica además que esta Dirección debe establecer mecanismos de coordinación entre instituciones de educación superior de formación de maestros a fin de mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma. Para ello, es atribución de la DGSUM “promover acciones que tengan como propósito que las instituciones de educación superior destinadas a la formación de los profesionales de la educación alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional” (Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 2020, Art. 16, Fracc. V).

En la administración gubernamental que inició en 2018 comenzó el fortalecimiento del marco jurídico relacionado con la educación nacional. En 2019 se reforman los estatutos constitucionales en donde elementos como “interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, “cobertura universal”, “equidad” y “excelencia” se integraron al artículo 3ro Constitucional. En esta misma reforma se menciona además que los maestros y maestras son agentes fundamentales del proceso educativo reconociendo su contribución a la transformación social, por tanto, el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales.

Por gobernanza se entienden los procesos y esquemas de interacción entre actores estratégicos a partir de las reglas del juego (instituciones formales e informales) que restringen el comportamiento de los actores que cumplen una doble función: solucionar dilemas distributivos y resolver problemas de información (Melendez, Solís y Gómez, 2010, 2014).

En el ámbito de la educación, la gobernanza se entiende como la participación de diversos actores en la toma de decisiones sobre el diseño curricular, la gestión del centro educativo y la evaluación de resultados, entre otros aspectos. En el entorno educativo la gobernanza puede permitir que, desde a propia perspectiva de los actores, se identifiquen las necesidades reales de la comunidad educativa y se diseñen programas, acuerdos o productos que den fortalezcan a la calidad educativa.

Metodología

El propósito general de esta investigación fue identificar los procesos que siguió el ECC del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, Pachuca Hgo, en las actividades del codiseño de los cursos de esta entidad, particularmente en la Licenciatura en Educación pre-escolar y la Licenciatura en Educación Primaria. La importancia de esta investigación radica, en primer lugar, de observar los procesos por sí mismo (dejando un registro) y en identificar los actores que participaron en el proceso de codiseño, las relaciones entre ellos y las decisiones que se toman a partir de esta interacción. Como objetivo específico se busca analizar los elementos presentes en el proceso de codiseño llevado a cabo en esta institución y licenciaturas específicas.

Para lograr los objetivos planteados se trabajó con una metodología cualitativa mediante un estudio de caso. El estudio de caso permite indagar de manera detallada y profunda temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene el control (Bisquerra, 2001). De acuerdo con Yin (1993, p. 13) “el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”.

Para George y Bennet (2005) el estudio de caso apoya cuando el fenómeno a estudiar tiene gran diversidad de variables de interés, además se utiliza en fenómenos que se estudian como procesos; es decir, en cadenas de sucesos que se desarrollan en el tiempo, más que con frecuencias. Este tipo de acercamientos se apoya en la revisión de múltiples fuentes de información, mismos que deben ser triangulados para su validación (Yin, 1993).

Este tipo de acercamientos permite, además, mirar cómo los actores observan al fenómeno que se estudia con relación al contexto en el que se desarrolla. El estudio de caso se apoya en diversas fuentes de información y recogida de evidencia con actores relevantes, revisión de documentos, bases de datos y observación (Yin, 1984/ 1989).

Los elementos que se estudiaron en este proceso fueron:

1. Las relaciones entre los actores del EDC, específicamente la participación, colaboración y responsabilidad.
2. Los procesos de toma de decisiones desde las estructuras de gobierno del Centro Escolar.
3. Las funciones de los actores, las relaciones entre ellos y la forma de incluir a todos los actores interesados en el proceso de codiseño.
4. Los mecanismos de control para la participación.

La hipótesis central de este estudio, plantea que la implementación del codiseño curricular en el CREN "Benito Juárez" se ve influenciada significativamente por la capacitación, calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes, la claridad de las estructuras de gobernanza y la existencia de mecanismos de participación efectivos.

En este estudio el caso se delimitó a los docentes que participaron en los equipos de codiseño de programas institucionales de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez". Con el objetivo de obtener una comprensión profunda del proceso de elaboración de los Programas institucionales de Estudio 2022, se seleccionó una muestra intencional de 10 docentes de la escuela normal que habían participado activamente en este proceso. Los participantes debían cumplir con los siguientes criterios: haber asistido a todas las reuniones de trabajo con su ECC, mostrar una disposición a compartir sus opiniones y experiencias. Esta selección permitió garantizar que los participantes tuvieran un conocimiento directo del proceso y pudieran aportar información rica y detallada.

Para la obtención de datos se entrevistaron participantes del proceso; se revisaron minutas de reuniones, se recogió información en comunicación personal con los maestros participantes del proceso (no en formato entrevista, sino como recuperación anecdótica del proceso), se observaron algunas reuniones de trabajo y se revisaron archivos de trabajo del proceso colocados en one drive.

Resultados

El análisis del proceso de codiseño de los programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria evidenció una serie de hallazgos clave relacionados con la implementación, la colaboración entre actores y la gobernanza en el diseño curricular. En primer lugar, se identificó que la capacitación en la metodología de codiseño no fue uniforme, lo que

generó brechas significativas en las habilidades y conocimientos de los docentes. Aunque se ofrecieron cursos habilitantes, estos no lograron permear de manera suficiente en los equipos de trabajo. Muchos docentes señalaron la ausencia de una formación integral que explicara los objetivos y fundamentos del codiseño, lo cual limitó su comprensión y desempeño en el proceso.

En cuanto a la colaboración y dinámica de los equipos, se encontró que la imposición de coordinadores institucionales y la división arbitraria de tareas entre diferentes ECC dificultaron la colaboración y el sentido de colectividad. Aunque algunos equipos lograron trabajar de manera interdisciplinaria, valorando las experiencias y conocimientos de sus miembros, en otros casos la participación fue limitada y las decisiones estuvieron centralizadas. Además, aunque el codiseño debía basarse en diagnósticos del entorno, se observó que, en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, Pachuca; Hidalgo, estos diagnósticos fueron limitados o inexistentes, lo que generó propuestas menos pertinentes a las necesidades reales de los estudiantes y contextos educativos.

La tecnología jugó un papel relevante al facilitar la comunicación y colaboración en muchos equipos, especialmente a través de herramientas digitales y plataformas de almacenamiento compartido. Sin embargo, las deficiencias en el acceso a internet, en la escuela normal, restringieron la participación equitativa. Este desafío evidenció la necesidad de soluciones tecnológicas más inclusivas en futuros procesos.

Por otra parte, los líderes de los equipos desempeñaron un rol esencial en la coordinación y motivación del grupo. Actuaron como facilitadores, asegurando la alineación de los objetivos y llevando las inquietudes institucionales al proceso. Además, se destacó la importancia de aprovechar las competencias y especializaciones de los integrantes, cuyo conocimiento enriqueció el diseño curricular.

El compromiso y disposición de los docentes fue uno de los puntos más destacados. La mayoría mostró un alto nivel de responsabilidad, invirtiendo tiempo fuera de su horario laboral para avanzar en las tareas de codiseño. Este esfuerzo reflejó un interés genuino en mejorar la calidad educativa. Las discusiones iniciales y el intercambio de ideas fueron percibidos como elementos fundamentales para establecer una visión compartida y avanzar con mayor cohesión.

A pesar del compromiso demostrado, se identificaron desafíos importantes en la comunicación y capacitación para los ECC institucionales. Esta fue señalada como deficiente, dificultando la coordinación y el flujo de información clave.

Finalmente, el análisis desde la perspectiva de la gobernanza reveló que los equipos operaron bajo una estructura organizativa con responsables asignados por licenciatura, lo que facilitó la coordinación. Sin embargo, existieron áreas de oportunidad en cuanto a la descentralización y la participación inclusiva. También se evidenció una orientación a la mejora continua, con docentes interesados en participar en futuros procesos de codiseño y fortalecer la calidad educativa mediante una mayor colegialidad y vinculación con la comunidad educativa.

En resumen, el proceso de codiseño en las Escuelas Normales del estado de Hidalgo reflejó tanto limitaciones como fortalezas. A pesar de los desafíos relacionados con la capacitación, la centralización y el diagnóstico contextual, los equipos demostraron un fuerte compromiso y lograron avances significativos en la colaboración y desarrollo de propuestas educativas, destacando la importancia de una gobernanza efectiva y de una participación más equitativa e inclusiva en futuros procesos.

Discusión

Las discusiones en esta investigación sobre el proceso de codiseño curricular en el CREN “Benito Juárez”, de Pachuca, Hidalgo destacan la importancia de comprender este enfoque como un ejercicio participativo y colaborativo, en línea con lo planteado por Schuler y Namioka (1993), Gros Salvat (2019) y Roschelle, Penuel y Shechman (2006). El marco teórico proporciona un contexto valioso para analizar las fortalezas y debilidades identificadas durante el estudio.

Desde la perspectiva del codiseño como creatividad colectiva (Gros Salvat, 2019), los resultados reflejan que, aunque algunos equipos lograron desarrollar propuestas de trabajo gracias a la colaboración, el proceso estuvo marcado por desigualdades en la preparación y participación. La falta de una capacitación uniforme limitó la capacidad de los docentes para operar como “usuarios expertos” (Schuler y Namioka, 1993), un rol clave en este modelo. La ausencia de habilidades necesarias generó dificultades para abordar los desafíos del codiseño de manera informada y con un enfoque innovador.

Roschelle, Penuel y Shechman (2006) subrayan que un proceso de codiseño efectivo requiere una experiencia compartida y una base de entendimiento común. Los hallazgos muestran que, aunque algunos equipos lograron establecer esta base mediante discusiones iniciales y un trabajo colaborativo, otros no alcanzaron este nivel de cohesión debido a la imposición de estructuras centralizadas y la falta de compromiso de todos los integrantes de los ECC. Esto subraya la necesidad de un diseño organizativo que permita una distribución clara de responsabilidades y un entorno que fomente la colaboración genuina.

Además, la teoría enfatiza que el codiseño debe ajustarse a los ritmos del contexto de aplicación y estar vinculado a un diagnóstico del entorno. Sin embargo, en el caso estudiado, se evidenció que estos diagnósticos fueron limitados o incluso ausentes. Este vacío debilitó la pertinencia de las propuestas curriculares, pues las necesidades reales de los estudiantes y contextos educativos no se integraron adecuadamente al proceso. Como resultado, el codiseño se centró más en adaptar formatos preestablecidos que en generar innovaciones auténticas.

Otro aspecto importante en la discusión es el papel de la tecnología. Según Roschelle, Penuel y Shechman (2006), la combinación de presencialidad y virtualidad puede potenciar el proceso de codiseño. En el caso analizado, aunque las herramientas digitales facilitaron la comunicación y colaboración, las limitaciones tecnológicas en la escuela normal dificultaron una participación equitativa. Esto resalta la necesidad de superar brechas tecnológicas para garantizar que el codiseño pueda ser verdaderamente inclusivo y participativo.

Por último, el liderazgo fue un componente destacado en este estudio. Los líderes de los equipos actuaron como facilitadores clave, organizando discusiones y asegurando la alineación con los objetivos del proyecto, lo cual se alinea con la necesidad de una distribución clara de responsabilidades mencionada por Roschelle, Penuel y Shechman (2006). Además, su capacidad para integrar las experiencias y conocimientos específicos de los miembros del equipo subraya el valor de un enfoque que promueva la diversidad de perspectivas.

Conclusiones

En conclusión, este análisis del codiseño curricular evidencia tanto sus potencialidades como sus desafíos en el contexto de la educación normal. Si bien los principios teóricos sugieren que el codiseño puede ser un motor para la innovación y el desarrollo educativo, su implementación en el CREN “Benito Juárez”, reveló áreas críticas que deben fortalecerse. Mejorar la capacitación, garantizar diagnósticos contextuales sólidos, superar brechas tecnológicas y promover una gobernanza más inclusiva son pasos esenciales para consolidar esta metodología como una herramienta efectiva en la transformación educativa. Estos hallazgos tienen implicaciones más amplias para la reforma educativa, ya que sugieren que la construcción de una cultura de colaboración es fundamental para lograr una transformación educativa significativa.

Referencias

- Bisquerra, R. (coord.)(2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- DOF. (2023). Ley general de educación superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- DOF: 15/09/2020 REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública.
- Engeström, Y. (1987). Aprender expandiendo: un enfoque teórico de la actividad para la investigación del desarrollo. Orienta-Konsultit.
- George, A. y Bennett, A. (2005). Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge: MIT Press.
- Gross Salvat, B. (2019). La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje. Universidad de Barcelona.
- Ley General de Educación Superior (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021. Ley General de Educación Superior (diputados.gob.mx)
- Meléndez, A., Solís, B., (2014). El impacto de las redes sociales en la educación superior. Revista de Educación Superior, 15(2), 45-62
- Morales, R. (2017). Definición de Codiseño. <https://www.conicyt.cl/explora/files/2017/05/Definiciones->
- Perrenoud, P. (2002). Diez nuevas competencias para enseñar (2ª ed.)
- Secretaría de Educación Pública. (2022, agosto). Acuerdo 16/08/22. Diario Oficial de la Federación.
- Schrage, M. (1999). Juego serio: cómo las mejores empresas del mundo simulan innovar. Harvard Business Press.
- Schuler, D., & Namioka, A. (1993). Participatory design: Principles and practices. CRC Press.
- Yin, R. (1993). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. SAGE Publications
- Yin, R. (1984/ 1989). Case study research: desing and methods, applied social research methods series. Newbery Parck CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (2000). Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. En Manual de autorregulación (pp. 13-39). Academic Press.

Capítulo 18. La vocación docente del estudiante normalista en su formación inicial

Norma Edith Sánchez Tallabas
Verónica Valadez Mena
María Elena Valadez Mena
Mirna del Rosario Luna García

Escuela Normal de Torreón

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.18](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.18)

Resumen

El presente trabajo se desarrolló bajo una metodología cuantitativa de corte correlacional cuyo objetivo fue establecer que la vocación docente del estudiante normalista impacta en su formación inicial, resultando que la vocación docente desempeña un papel crucial en la formación inicial de futuros docentes, ya que aspectos como la conducta, costumbre, desarrollo personal y motivación del estudiante normalista, fortalece la calidad de su formación inicial docente, asegurando que los futuros maestros no solo adquieran conocimientos técnicos, si no también, desarrollen las actitudes y habilidades necesarias para ejercer su profesión con pasión y excelencia.

Palabras clave

Docente, formación, vocación

Introducción

La vocación y formación docente deben estar en sintonía para que los docentes puedan desarrollar todo su potencial y ofrecer lo mejor de sí a sus estudiantes. Al entender esta relación, podemos avanzar en reconocer la importancia de un modelo educativo más humanista y centrado en las personas, donde tanto los educadores como los estudiantes sean los principales beneficiarios de una educación de calidad.

Es de suma importancia reconocer y destacar el papel que juega la vocación en la formación docente ya que se sabe que están interrelacionadas y se influyen mutuamente, fomentarlas puede contribuir a la creación de educadores más comprometidos y efectivos, lo que a su vez favorece a los estudiantes y al sistema educativo en general.

Por lo tanto, se genera la necesidad de crear una educación docente que valore tanto la pasión y el compromiso como la preparación técnica y pedagógica para ofrecer una educación de calidad, Por tal motivo la presente investigación busca establecer que la vocación docente del estudiante normalista impacta en su formación inicial.

Revisión de la Literatura

La revisión teórica enmarca dos grandes temáticas que sustentaron la presente investigación Vocación y Formación Docente.

Vocación docente

Los presentes autores abordan la vocación docente y su importancia en la formación inicial de futuros docentes, con enfoques desde la pedagogía, la formación profesional y la identidad docente.

Cabe señalar que García (2020) destaca que los futuros docentes deben ser formados no solo en contenidos técnicos, sino también en su capacidad para comprometerse con los valores de la enseñanza y el aprendizaje. Considera la vocación como un elemento central en la profesionalización de los docentes.

Carlos Lema (2022) destaca que la vocación influye en la formación inicial y en la permanencia de los docentes en el sistema educativo, premisa derivada de sus investigaciones, pone énfasis en cómo la vocación contribuye a la calidad educativa y el desarrollo de una identidad profesional sólida.

Por lo que se refiere a María de los Ángeles Sarmiento (2019), ella indica que la vocación debe ser cultivada desde los primeros años de formación inicial para garantizar la calidad educativa y el compromiso del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo Zuñiga y Ríos (2021) abordan la interrelación entre vocación, identidad docente y los procesos de formación inicial en Chile. Subrayan que la vocación no es un concepto estático, sino que se configura a lo largo de la formación inicial y el ejercicio de la práctica educativa. Además abordan que la motivación representa el motor de la vocación docente y la formación inicial, destaca cómo la motivación intrínseca de los futuros docentes es fundamental para que se mantengan comprometidos con su labor educativa, a pesar de los desafíos y las dificultades que puedan enfrentar en el proceso formativo y en la práctica profesional. Expresan que la motivación no solo está vinculada a la vocación, sino también a la capacidad de los docentes de renovar su compromiso con la profesión a lo largo del tiempo, lo que les permite adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del sistema educativo.

En cuanto al papel de la vocación docente en la formación de los licenciados en educación básica de acuerdo a Miguel González (2023), señala que, si bien el concepto de vocación ha sido idealizado, es fundamental para la creación de una pedagogía comprometida y efectiva. El autor se centra en cómo las universidades deben integrar esta dimensión en sus programas de formación docente, para el logro del perfil de egreso.

Por consiguiente, la vocación docente es un componente fundamental que impulsa a los docentes a comprometerse con la profesión de manera ética y responsable. Aunque se aborda desde diversas perspectivas, se destaca que la vocación no debe ser entendida como un sentimiento, sino como un compromiso profundo con el proceso educativo y el bienestar de los estudiantes. La formación inicial debe ser un espacio clave para identificar, cultivar y fortalecer esta vocación, asegurando que los futuros docentes estén preparados para enfrentar los retos de la enseñanza con una identidad profesional sólida y una ética educativa comprometida.

Formación docente

Darling-Hammond (2019) destaca que la formación docente debe ser holística, integrando tanto el conocimiento académico como las habilidades pedagógicas y las competencias emocionales y sociales, enfatiza que la práctica pedagógica debe estar estrechamente vinculada con la teoría y que el aprendizaje práctico de los futuros docentes es esencial para desarrollar competencias efectivas en el aula.

Así mismo, Álvarez de Zayas (2022) habla sobre la necesidad de que los docentes en formación desarrollen una formación integral, que combine la comprensión de los contenidos académicos con un enfoque pedagógico que considere las dimensiones psicológicas y emocionales de los estudiantes, además argumenta que la formación teórica y la práctica do-

cente deben estar intrínsecamente conectadas, con un enfoque en la reflexión constante sobre la práctica educativa para poder ajustarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Continuando con la formación docente Graue (2021), recomienda que se deben integrar las dimensiones pedagógicas, psicológicas y sociales en el proceso de aprendizaje y subraya que los futuros maestros deben ser preparados no solo en términos de contenido académico, sino también en su capacidad para gestionar el aula y adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes.

En este mismo sentido Watson (2023) argumenta que la formación docente debe ser un proceso continuo que integre tanto la teoría como la práctica, permitiendo que los futuros docentes aprendan no solo contenidos académicos, sino también las mejores estrategias pedagógicas para que los estudiantes puedan aprender de manera significativa y destaca la importancia de que los docentes en formación se involucren desde temprano en prácticas docentes reales, como parte integral de su formación, para que puedan reflexionar sobre su enseñanza y ajustar sus métodos según las necesidades de los estudiantes.

Cuenca Cabeza (2023), como ya se mencionó subraya que la formación docente debe ser integral y debe incluir tanto conocimientos teóricos como competencias prácticas, pero que además los futuros docentes deben ser capacitados para aplicar teorías educativas de manera efectiva en situaciones prácticas, teniendo en cuenta la diversidad cultural, social y cognitiva de los estudiantes y destaca que una formación docente equilibrada es esencial para que los futuros educadores puedan adaptarse a la diversidad y manejar los desafíos del aula, lo que requiere tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas.

De igual manera, Javier Murillo (2020), ha discutido la necesidad de una formación docente que integre tanto el conocimiento disciplinario como las competencias pedagógicas y psicológicas, pero subraya que los futuros maestros deben comprender las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes para desarrollar estrategias didácticas efectivas.

También Carretero (2011) explora cómo la formación docente inicial debe prepararlos para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada y diversa. A través de este enfoque, se reflexiona sobre la necesidad de actualizar las metodologías y teorías pedagógicas que sustentan la formación de los maestros.

Por lo tanto, la formación docente debe ser un proceso integral que combine tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas y no debe centrarse exclusivamente en los contenidos disciplinarios, sino también en el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas y en la capacidad de adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes. Esto implica contemplar aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje, promoviendo una enseñanza inclusiva y flexible.

Metodología

El presente estudio tiene un alcance correlacional ya que busca analizar la relación existente entre la vocación docente y la formación de futuros profesionales de la educación, es decir, identificar y cuantificar la relación entre vocación docente (variable independiente) y formación docente (variable dependiente). No se busca establecer causalidad directa, si no observar si existe una relación significativa entre ambas variables y de esa manera aceptar o rechazar la hipótesis: “La vocación docente del estudiante normalista impacta en su formación inicial”, es decir determinar si la vocación docente influye positivamente en la calidad de formación que reciben los futuros docentes, para comprender como la vocación docente impacta en la preparación efectiva de los futuros profesionales en la educación.

La tipología que dirigió esta investigación fue cuantitativa, descriptiva, correccional y transversal, aplicada, de campo y de hallazgo. Cuantitativa por que se centro en cuantificar la recopilación de análisis de datos mediante procesos probatorios, descriptiva pr que busco puntualizar las características de población que se estudió; correccional ya que ayudó a comparar dos o más variables; trasversal por que se trabajo sobre la realidad de un hecho en un momento definido; aplicada por se orientó a resolver un problemas concreto de la realidad; de campo ya que satisfizo una necesidad de un contexto determinado y de hallazgo pues se encontraron relaciones fuera de la expectativa.

Previo a la aplicación del instrumento en la Escuela Normal de Torreón, se realizó un pilotaje en la Escuela Primaria Normal de Parras con una muestra de 30 alumnos, donde el instrumento aplicado y los resultados fueron revisados por expertos en el tema.

Se llevo a cabo la investigación en la Escuela Normal de Torreón la cual cuenta con 560 alumnos matriculados, los servicios básicos (agua, luz, drenaje e internet). Se tienen 25 aulas de grupo, una dirección, diferentes departamentos para dar servicio a los estudiantes, 3 aulas de usos múltiples, 16 baños, 8 para mujeres y 8 para hombres, un gimnasio y una cancha trasera y 3 centros de cómputo.

La plantilla del personal está conformada por 105 maestros de grupo, un director, 4 subdirectores académicos y un subdirector administrativo, intendentes y secretarias, 3 maestros de Educación física.

Se aplicó un muestreo intencional, pues la muestra corresponde a los grupos de 7°. Y 8°. Semestre de la licenciatura en Educación Primaria y es no probabilístico porque no incluí alumnos al azar, siendo 175 encuestados, su edad está entre los 20 y 32 años. La aplicación

del instrumento se realizó de manera presencial, los datos obtenidos fueron ingresados a una base de datos y procesada en un programa para su posterior análisis e inferencia de resultados.

Para el diseño del instrumento se establecieron dos ejes, uno independiente y otro dependiente, los cuales fueron integrados con un grupo de variables simples, permitiendo encontrar con mayor precisión lo que se investigó.

El instrumento de investigación se conformo por variables distribuidas en dos bloques, en el primero, un grupo de datos generales o signalíticos y en el segundo, los ítems divididos en secciones de acuerdo con los ejes y variables de cada uno.

El primer apartado del instrumento, como ya se mencionó, midió las variables signalíticas, que fueron definidas para efectos de caracterización de los sujetos de la investigación, a través de 7 variables de medición nominal, Nombre, Sexo, Edad, Domicilio, Estado civil, Institución de la que proviene y Título.

El segundo apartado se integró por variables simples, agrupadas por los ejes de la investigación: vocación docente que se refiere a un impulso de los futuros maestros a enfrentarse a los desafíos del proceso formativo y a seguir perfeccionando su práctica educativa, incluyendo aspectos como la ideología, emociones negativas y positivas, actitud, conducta, hábitos, costumbres, valores, normas, decisiones, aprendizaje, desarrollo personal, motivación y preparación; y formación docente, que se definió como el equilibrio de los conocimientos pedagógicos, psicológicos y disciplinarios con la práctica docente, destacando que no sólo se deben comprender los contenidos que enseñan, sino también cómo enseñar de manera efectiva y cómo adaptarse a las necesidades de los estudiantes, destacando atributos como: necesidades de aprendizaje de alumnos de acuerdo al tema, la socialización como valor, como proceso de aprendizaje y como motivación del aprendizaje, generar sentimiento de pertinencia al grupo, identificar las características grupales e individuales, participar de forma pertinente, cautivar a los alumnos, lograr su atención, involucrarlos en el proceso, predecir situaciones de riesgo e identificar y responder a factores que generan situaciones imprevistas. Las mediciones de estas variables son ordinales de razón, con escala de 0 al 10, donde el 0 fue ausencia de valor y el 10 el valor máximo.

Se realizó un estudio piloto, para determinar la fiabilidad y validez del instrumento. La consistencia interna fue de 0,97 para la prueba piloto y 0,98 para la muestra definitiva.

El instrumento presentó una consistencia interna dentro de los límites de fiabilidad y por arriba del límite inferior de 70-90 lo que constituyó un instrumento válido y fiable para medir la vocación y formación docente, de acuerdo al alpha de Cronbrach's.

Resultados

Tabla 18.1

Comportamiento Correlacional de los Ejes Vocación Docente y Formación Inicial

		Vocación Docente			
		7. Conducta	9. Costumbres	15. Desarrollo Personal	16. Motivación
Formación Inicial	46. Nec. de Aprendizaje	0.42			
	80. Motivación social	0.42			
	82. Identificación de cambios			0.36	0.39
	83. Características grupales	0.45			
	84. Características individuales	0.40		0.42	
	87. Lograr su atención	0.45	0.41		
	88. Involucrar	0.49			
	90. Responder a imprevistos	0.46			0.45

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 18.1 se muestra que, en la medida en que la vocación del estudiante normalista refleja una conducta integra y de auto control emocional, como fuente de inspiración para los demás es capaz de identificar las necesidades del alumno de acuerdo al tema, considerar a la socialización como motivación del aprendizaje, así como identificar las características grupales e individuales para lograr su atención e involucrarlos en el proceso enseñanza aprendizaje y responder a imprevistos que se le presenten.

Continuando con la vocación docente, en la medida en que el estudiante normalista acostumbra la practica habitual de acciones aceptadas, repetidas y esperadas por un grupo o sociedad, logra la atención de sus alumnos.

Así mismo, en la medida en que el estudiante normalista desarrolla un crecimiento personal constante para adaptarse a los cambios es capaz de identificar las características del contexto, grupales e individuales lo cual contribuye a adecuarse a su realidad.

Por último en la medida en que el estudiante normalista esta motivado para alcanzar sus metas, superar obstáculos y realizar las actividades que le proporcionan satisfacción y éxito identifica las características del contexto en que se desenvuelve permitiendo responder a los imprevistos que se le presentan.

Se infiere que, en la medida en que la vocación del estudiante normalista refleja una conducta íntegra y de auto control emocional; acostumbra la práctica habitual de acciones aceptadas, repetidas y esperadas por un grupo o sociedad; desarrolla un crecimiento personal constante para adaptarse a los cambios y está motivado para alcanzar sus metas, superar obstáculos y realizar las actividades que le proporcionan satisfacción y éxito es capaz de identificar las necesidades del alumno de acuerdo al tema, considerar a la socialización como motivación del aprendizaje, así como identificar las características grupales e individuales para lograr su atención e involucrarlos en el proceso enseñanza aprendizaje e identificar cambios para responder a imprevistos que se le presenten. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis: “La vocación docente del estudiante normalista impacta en su formación inicial”.

Discusión

El vacío y limitantes del conocimiento de esta investigación se refiere al desequilibrio en el desarrollo de la vocación docente y la formación profesional como dimensiones esenciales en la preparación de los futuros educadores. Es decir, que no se le da la misma importancia al desarrollo paralelo de ambas. Esta falta de integración puede tener efectos perjudiciales tanto para los docentes como para los estudiantes. Por lo que se generan otras líneas de investigación relacionadas a cómo los programas de formación inicial abordan la vocación y el compromiso profesional y cómo el currículo actual de formación se alinea o se desvía de las expectativas y necesidades profesionales de los futuros docentes.

Al respecto García (2020) destaca que la vocación docente no debe verse como algo aislado o secundario frente a la formación docente. Según él, la vocación y la formación profesional deben ser desarrolladas de manera paralela e integrada. La vocación proporciona el sentido de propósito y el compromiso ético, mientras que la formación docente proporciona las herramientas y competencias necesarias para actuar con eficacia en el aula.

Así mismo, José Carlos Lema (2022) señala que muchos programas de formación docente se centran principalmente en el desarrollo de competencias técnicas y metodológicas, dejando de lado la importancia de la vocación docente. Lema sostiene que la vocación docente no es un factor accesorio, sino un motor esencial para la práctica educativa.

De igual manera Pilar Zúñiga y Germán Ríos (2021) afirman que la vocación docente es un componente fundamental en la construcción de la identidad profesional del docente. Para ellos, la formación inicial debe ser un proceso que no solo enseñe estrategias pedagógicas, sino que también ayude a los futuros docentes a descubrir y fortalecer su vocación.

Cabe señalar que los estudios sobre formación docente mencionan que la falta de desarrollo paralelo de la vocación y la formación inicial puede contribuir al agotamiento profesional. Luis Miguel González (2023) argumenta que la formación exclusiva en competencias docentes y la presión por cumplir con estándares de rendimiento pueden generar una desconexión emocional entre los docentes y su labor.

Además, María de los Ángeles Sarmiento (2019) menciona que muchos programas de formación inicial no tienen un enfoque integral que contemple tanto la vocación como la formación docente. Según Sarmiento, el sistema educativo a menudo privilegia la enseñanza de habilidades y conocimientos pedagógicos en detrimento del desarrollo de una identidad vocacional. Por lo que, los futuros docentes a menudo no reciben el apoyo adecuado para integrar sus intereses personales y sus motivaciones dentro de su rol profesional.

Black (2022) propone que la formación inicial debe ser un proceso holístico que considere tanto la vocación como la adquisición de competencias docentes. Según Black, no se trata de desarrollar una cosa sin la otra, sino de permitir que ambas dimensiones se alimenten mutuamente.

En cuanto a la conducta, como elemento más significativo, que la motivación de la vocación docente en estudiantes de formación inicial: hallazgo detectado, Pilar Zúñiga y Germán Ríos (2021) sostienen que la motivación actúa como el motor principal de la vocación docente, destacando que la motivación interna de los futuros maestros es esencial para mantener su dedicación a la enseñanza, a pesar de los retos y obstáculos que puedan surgir tanto en su formación como en su desempeño profesional. Otro autor que también resalta la relación entre motivación y vocación docente es Luis Miguel González (2023) que señala que la motivación impulsa la vocación docente, permitiendo que los educadores se sientan inspirados y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación, en su enfoque, es clave para que los futuros docentes no solo elijan esta carrera, sino que también se mantengan comprometidos con el desarrollo profesional a lo largo de toda su trayectoria.

Ambos autores coinciden en que la motivación es el factor central para iniciar y sostener la vocación docente, ya que genera el deseo de hacer frente a los retos que implica enseñar, promoviendo el perfeccionamiento continuo y la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo los resultados de la investigación muestran que la conducta fue más significativa que su motivación. Ya que su conducta parece tener una influencia más directa y tangible en su formación.

La conducta del futuro docente es fundamental, ya que está vinculada a cómo el docente interactúa con sus estudiantes, gestiona el aula, y lleva a cabo las estrategias pedagógicas. La actitud profesional, el comportamiento ético y las habilidades sociales del docente son factores que modelan y modulan el ambiente de aprendizaje. Investigadores como García (2020) sostienen que la conducta se convierte en el medio a través del cual la vocación cobra sentido práctico y tangible, impactando directamente en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Conclusiones

Un enfoque desequilibrado entre la vocación docente y la formación inicial puede tener consecuencias a largo plazo, tanto para los docentes como para el sistema educativo en general. Los autores discutidos coinciden en que la vocación no debe ser vista como un factor accesorio o secundario, sino como una dimensión clave de la identidad profesional de los docentes. El desarrollo paralelo de la vocación y la formación docente debería ser un objetivo central en los programas de formación inicial, ya que ambas dimensiones se nutren mutuamente. La vocación proporciona el sentido de propósito y el compromiso ético que guían las competencias docentes, ya que permiten que los docentes lleven a cabo su vocación de manera efectiva.

Un enfoque integrador y equilibrado en la formación inicial garantizaría que los futuros docentes no solo sean competentes desde el punto de vista pedagógico, sino que también posean la motivación y el compromiso necesario para enfrentar los desafíos de la profesión y contribuir al bienestar de sus estudiantes.

En cuanto a los resultados, la motivación es, en muchos casos, el impulso que da inicio a la carrera docente, pero es la conducta la que mantiene y fortalece esa motivación en la práctica diaria. Un docente puede estar altamente motivado por la vocación o el deseo de hacer una diferencia, pero si no tiene las habilidades conductuales para gestionar el aula, involucrar a los estudiantes o aplicar adecuadamente sus conocimientos pedagógicos, esa motivación puede volverse insostenible a largo plazo.

Referencias

- Álvarez, E. G. (2020). Vocación y profesión docente: entre el idealismo y la práctica. Editorial XYZ
- Álvarez de Zayas, S., 2022, La formación docente: teoría y práctica para una educación integral
- Black, S. P. (2022). Teacher Identity and the Impact of Vocation in Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 450-463.

- Carretero, M. (2011). *La formación del profesorado: Retos y perspectivas en un mundo globalizado*. Editorial Morata.
- Cuenca Cabeza, M., 2023, *La educación en tiempos de cambio: la formación del profesorado*
- Darling-Hammond, L., 2019, *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*
- Díaz, L. A. (2021). *Vocación docente y su relación con la ética profesional en la formación inicial*. Editorial ABC
- García, C. (2020). *La formación inicial del profesorado: Entre la teoría y la práctica*. Editorial Narcea.
- Graue, M. E., 2021, *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Know and Be Able to Do*
- González, L. M. (2023). *La vocación en la formación del profesorado: ¿un mito o una necesidad?* Editorial ABC
- Murillo, J., 2020, *La formación del profesorado: un enfoque integral para el éxito educativo*
- Lema, J. C. (2022). *La formación del profesorado: Vocación y profesión*. Editorial Graó
- Sarmiento, M. de los A. (2019). *Vocación docente y formación inicial: reflexiones sobre la profesionalización docente*
- Watson, K. M., 2023, *Teacher Preparation: Balancing Content and Pedagogy for Effective Learning*
- Zúñiga, P., & Ríos, G. (2021). *Vocación, identidad y profesionalización del docente: Aportes desde la formación inicial*.

Capítulo 19. Salud Emocional en el CREN "Marcelo Rubio Ruíz": explorando los índices de ansiedad estudiantil

Paola Ailed Rico López
Francisco Javier Chávez Davis
Julia Graciela Arce Mayoral

Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruíz"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.19](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.19)

Resumen

Este trabajo de investigación se realizó con el objetivo de analizar los niveles de ansiedad en las y los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria dentro del Centro Regional de Educación Normal (CREN), Marcelo Rubio Ruiz en la ciudad de Loreto, estado de Baja California Sur, México, durante el ciclo escolar 2023-2024. Para ello se recurrió al método cuantitativo, con un alcance descriptivo, diseño no experimental, de tipo transversal. Los resultados obtenidos tras aplicar el instrumento estandarizado Beck, nos permitieron identificar un alto índice de prevalencia de sintomatología ansiosa en la población abordada.

Palabras clave

Ansiedad, estudiantes, índices, síntomas

Introducción

Conforme avanzan las primeras décadas del siglo XXI, las instituciones educativas de nuestro país han visualizado con mayor claridad el alcance de los desafíos que enfrenta hoy la educación en los distintos tipos y niveles. Fue posterior a la pandemia de COVID-19 cuando el tema de la salud emocional de los estudiantes tomó mayor relevancia en las escuelas, pues con el regreso a clases presenciales después de dos años de confinamiento y una utilización cada vez mayor de redes sociales y plataformas digitales, se hicieron evidentes algunos comportamientos que despertaron la preocupación e interés de docentes y padres de familia, los cuales en muchas ocasiones requieren de apoyo especializado para impedir que se conviertan en un factor que merme su aprovechamiento escolar. De cara a la pandemia se generaron nuevos métodos educativos en todos los niveles, ante esto, las redes sociales jugaron un papel primordial, incidiendo con un cambio de esquema de aprendizaje que puede generar estrés y/o ansiedad (Chávez, 2021). Además, hay que enfatizar que la pandemia de COVID-19 ha provocado un menoscabo en la salud mental de las personas por el miedo a contraer la enfermedad, el confinamiento, la crisis económica asociada, entre otros factores. En población general en diversos países, se ha reportado mayor presencia de síntomas de depresión, ansiedad y mayor estrés (Sánchez et al., 2021).

En lo que se refiere al nivel básico y también a las Escuelas Normales, los nuevos planes y programas vigentes ponen una mayor atención al conocimiento de las emociones, con el fin de sentar las bases para una mejor convivencia en la sociedad (SEP, 2022). Derivado de esto, en los colectivos docentes el tema de la educación emocional ha tomado un lugar muy importante, generando nuevas estrategias y compromisos, lo que derivó en la idea de llevar a cabo este trabajo de investigación, enfocado en cubrir con un primer requisito fundamental, que es explorar esas conductas para determinar los índices de ansiedad y brindar elementos que permitan diseñar acciones a futuro. Como menciona Heredia (2024) “la NEM propone una concepción en la que lo compartido, lo nacional se construye, no verticalmente, sino a través del diálogo, desde la diversidad social, geográfica y cultural del país”.

Para las instituciones formadoras de docentes, es importante contar con información validada que permita identificar dichas conductas, por tanto, el objetivo de esta investigación es recabar elementos que ayuden a identificar los índices de ansiedad, como parte de su salud emocional.

Previo a esto, no existía en el CREN MARCELO RUBIO RUIZ un trabajo de investigación al respecto, por lo que el esfuerzo adquiere mayor compromiso para atender interrogantes como: ¿qué síntomas de ansiedad presentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria? y ¿cuáles fueron los niveles de ansiedad detectados?

Revisión de la Literatura

Para la ansiedad encontramos una amplia lista de definiciones, Santos (2021) explica que “la ansiedad es una respuesta vivencial fisiológica, conductual y cognitiva, caracterizada por un estado generalizado de activación y alerta” (p.82). Existen muchos modelos teóricos donde encuadrarla, y todos están de acuerdo en que es una respuesta emocional compleja, adaptativa y pluridimensional. Por su parte Supe y Gavilanes (2023) consideran que “la ansiedad es un problema de salud pública a nivel mundial, debido a que todas las personas pueden llegar a experimentar sintomatología ansiosa en el transcurso de su vida” (p.2524). En el caso de los estudiantes universitarios, la presión académica, situación laboral, la falta de recursos económicos, responsabilidades personales y sociales pueden ser fuentes de ansiedad que afecten de manera significativa la calidad de vida de estos (Supe y Gavilanes, 2023).

En lo que se refiere a estudiantes de nivel superior, en este caso pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria, del Centro Regional de Educación Normal (CREN) MARCELO RUBIO RUIZ, habría que considerar primeramente que se encuentran en una situación en la que existen muchos factores que generan preocupación, pueden ser de tipo familiar, personal, de pareja, laborales, estudio y hasta de índole social. Al conjugarse todas estas, surgen retos para su salud emocional. Los jóvenes atraviesan una etapa de vida donde convergen búsqueda de identidad, cambios en relaciones sociales, emocionales, trastornos alimenticios y de sueño, sobrecarga académica, carencias socioeconómicas, desempleo, requiriendo que los lleven a adaptarse de la mejor manera para sí mismos (Barrera y Flores, 2020).

Los jóvenes que se encuentran cursando una carrera profesional se enfrentan hoy en día a un escenario complejo que les exige tomar decisiones importantes de manera constante. El trayecto entre el nivel medio superior y superior, es un salto relevante, pero concluir este último lo es aún más, sobre todo en estos tiempos, pues mediante el ingreso al nivel superior los estudiantes tienen una oportunidad de insertarse en un mundo laboral, de manera competente, desarrollar sus capacidades, lo que, a su vez, redundará en una mejora en la calidad de vida. Sin embargo, en la actualidad no se tiene certeza laboral al egresar de una institución de nivel superior, por lo tanto, el joven enfrenta retos, incertidumbre, desafíos y niveles de estrés en todo momento.

Los estudios realizados recientemente sobre temas de ansiedad en estudiantes, refuerzan la idea de que ésta puede presentarse en tres formas: 1) normal, en la cual hay manifestaciones afectivas como respuesta a un estímulo tanto del mundo exterior como interior; 2) patológica, donde, a diferencia de la normal, no hay estímulo previo, y 3) generalizada, que se caracteriza por miedos prolongados vagos e inexplicables sin relación con un objeto (Cardona, 2015).

Una vez advertido lo anterior, podemos comentar que en muchas ocasiones los estudiantes pueden estar experimentando sintomatología de ansiedad, este estado de las personas puede reflejarse por medio de sensaciones de incomodidad generalizada, además de algunos signos visibles como respiración agitada, sudoración, falta de atención y concentración, alteraciones del sueño y otras manifestaciones conductuales como irritabilidad, angustia y más. Sin embargo, muchos estudiantes no le dan la importancia debida a este tipo de manifestaciones, ya sea por desconocimiento o desinterés hacia temas de salud emocional, esto según las propias expresiones verbales de nuestros alumnos, posteriores a la aplicación del cuestionario de ansiedad Beck, donde los alumnos refieren haber presentado alguno de estos síntomas, y no haberles brindado relevancia en absoluto.

Los estudiantes se pueden manifestar ansiedad de distintas maneras, por ejemplo: tensión, agotamiento, nerviosismo, sudoración, miedo, angustia y pánico, con un elevado apremio de los contextos académicos, prisa por cumplir metas o incapacidad de afrontar la realidad (Caldera, 2024).

Desde el interior de instituciones educativas de tipo superior, como son las escuelas formadoras de docentes, los estudios indican que los miedos y la ansiedad pueden llegar a enmarcarse dentro de condiciones que ponen en riesgo el buen rendimiento escolar, la ansiedad en niveles moderados contribuye a la preparación y al desempeño, pero al tornarse elevada, interfiere en los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje, por lo cual es relevante observarla a tiempo y moderarla o eliminarla (Furlán & Martínez, 2023).

Debemos agregar también la idea de que los docentes juegan un papel fundamental para identificar estas situaciones y generar estrategias a favor de los estudiantes, por ello, la confianza entre alumno y docente es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que esta dualidad permitirá que el estudiante aprenda y desarrolle sus potencialidades. (García et al., 2023).

Dentro de las instituciones formadoras de docentes de México, la salud emocional está convirtiéndose en un tema prioritario, por ejemplo, en un estudio reciente se indica que las escuelas normales del país están enfocadas en la formación integral de los futuros profesores y profesoras para lo cual se requiere de una ardua labor y sentido de responsabilidad por parte de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando oportunidades de desarrollo intelectual, pedagógico y emocional en alumnos (Romero, 2023).

Tal como lo plantea Esquivel (2020) investigaciones diversas afirman que las actitudes, emociones y creencias de los profesores impactan de manera importante en la forma en que sus estudiantes enfrentan distintos retos dentro del aula de clases, ya que pueden transferirles sus miedos y prejuicios del aprendizaje.

Romero (2024) nos comparte que el profesorado realiza un profundo trabajo emocional en la performatividad de la convivencia escolar, mediante la implicación cognitiva, corporal y expresiva al sentir en interacciones relacionadas con la enseñanza, con su alumnado, colegas, padres, madres y autoridades, lo que evalúa directamente el compromiso del docente, frente al reto de la educación socioemocional.

Por otro lado, se vive una fuerte competencia en el terreno laboral y eso se convierte en uno de los principales factores de preocupación para los jóvenes estudiantes, quienes antes de concluir tienen ya una alta carga de angustia por la incertidumbre en la que se encuentra su futuro, sumando así, factores para que los índices de la patología crezcan y prevalezca entre nuestros estudiantes.

Metodología

Por la naturaleza del tema y el interés de buscar respuesta a las preguntas de investigación, partiendo de supuestos teóricos, se determinó utilizar el tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo, pues como lo explica Hernández-Sampieri (2014), la intención es sólo identificar, explorar y analizar síntomas relacionados con la ansiedad en jóvenes estudiantes del CREN MARCELO RUBIO RUIZ, sin el interés de ahondar en causas, consecuencias o predecir futuros resultados. No se hizo el planteamiento de una hipótesis, debido a que existe sólo una variable y no es el objetivo de la presente pronosticar ningún hecho. Se optó por el diseño no experimental de la investigación, pues el fenómeno fue observado en su contexto natural, sin realizar intervenciones de ningún tipo; se inclinó hacia el tipo transeccional o transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento; soportándola finalmente en el apartado descriptivo.

En lo que se refiere a la muestra, se partió de una población de 230 estudiantes normalistas, con un tipo de muestra probabilística, por ser un estudio cuantitativo, bajo el criterio de Muestra Aleatoria Simple (MAS), apoyándonos en el programa STATS, que bajo el esquema de un nivel de confianza del 95% y error máximo aceptable del 5%, nos arrojó una muestra de 144 alumnos considerados cada uno como unidad de análisis.

En la fase de recolección de datos, se eligió un instrumento único de 21 ítems, que fue la escala de ansiedad Beck BAI, con un formato de respuestas en escala Likert. Concep-

tualizando el inventario de ansiedad Beck el cual tiene como propósito evaluar los niveles de ansiedad experimentados por un individuo en el momento actual y se centra en los síntomas de ansiedad, tales como respuestas fisiológicas y emocionales. La operación del instrumento se ejerce con un formato a modo de cuestionario de auto aplicación con 21 ítems, con escala de respuesta Likert de 4 puntos, de 0 a 3, su puntuación total varía entre 0 y 63 puntos, en la que los rangos interpretativos son de 0-7: Ansiedad mínima, 8-15: Ansiedad leve, 16-25: Ansiedad moderada y 26-63: Ansiedad severa. El inventario tiene un tiempo de aplicación mínimo de entre 5 y 10 minutos y un ámbito de aplicación en adultos y adolescentes mayores de 17 años. Con niveles adecuados de validez concurrente, lo cual lo hace confiable para medir el síntoma de la ansiedad en la población estudiada (Padros 2020).

Para la etapa de análisis de los datos, se optó por un nivel de medición ordinal, recurriendo al coeficiente Alfa de Cronbach, para medir confiabilidad y la validez que encontró soporte en SPSS.

Resultados

Se presentan a continuación a manera de tabla los resultados de los ítems pertenecientes al inventario Beck BAI que se encuentran estipulados de la siguiente manera:

Tablas 19.1

Número de ítem dentro del inventario Beck	Cuestionamiento	Porcentaje obtenido del alumnado muestra en el rubro severamente
1	Torpe o entumecido	17.6%
2	Acalorado	34%
3	Con temblor en las piernas	16%
4	Incapaz de relajarse	25%
5	Con temor a que ocurra lo peor	30.6%
6	Mareado o que se le va la cabeza	25.7%
7	Con latidos del corazón fuertes y acelerados	20.8%
8	Inestable	19.4%
9	Atemorizado o asustado	20.3%
10	Nervioso	33.3%
11	Con sensación de bloqueo	29.9%
12	Con temblores en las manos	23.1%
13	Inquieto o inseguro	28.5%
14	Con miedo a perder el control	22.2%
15	Con sensación de ahogo	20.1%

16	Con temor a morir	19.4%
17	Con miedo	18.1%
18	Con problemas digestivos	34.7%
19	Con desvanecimientos	12.5%
20	Con rubor facial	15.4%
21	Con sudores fríos o calientes	20.3%

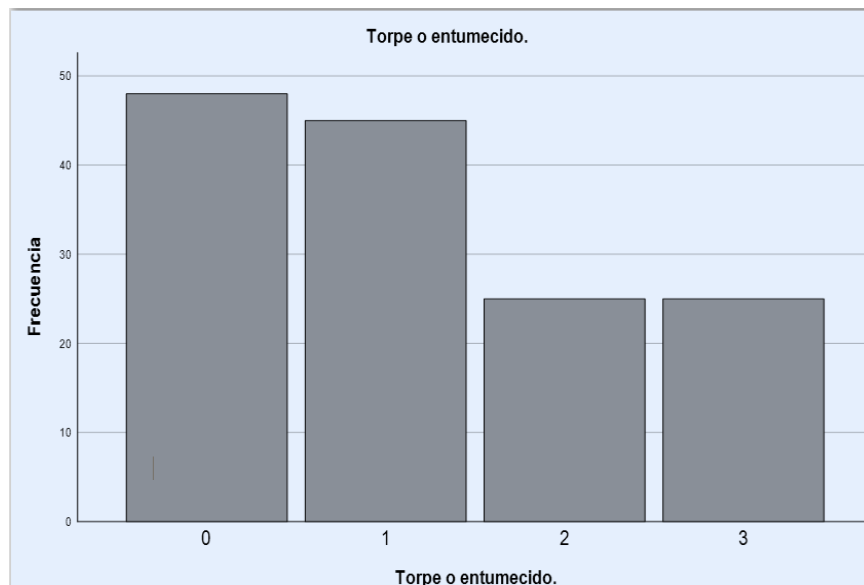
Nota: en la tabla se muestran los ítems del inventario utilizado, así como el porcentaje obtenido en el nivel severo.

De acuerdo con la tabla anterior, es posible brindar los resultados de una escala, donde se observan los síntomas de ansiedad en los alumnos en las áreas cognitivas, conductuales (físicas) y emocionales. Mismas que también se pueden identificar de manera gráfica en las siguientes figuras; donde es preciso verificar las puntuaciones de cada ítem expuesto al alumnado, y donde además, se incluyen las escalas “para nada=0”, “ligeramente=1”, “moderadamente=2”, y por supuesto, la que nos compete evidenciar en la presente investigación que es “severamente=3”.

Se detallan a continuación como una representación visual y parte fundamental de las respuestas brindadas por nuestra población muestra.

Figura 19.1

Primer ítem del inventario de ansiedad Beck, “torpe o entumecido”

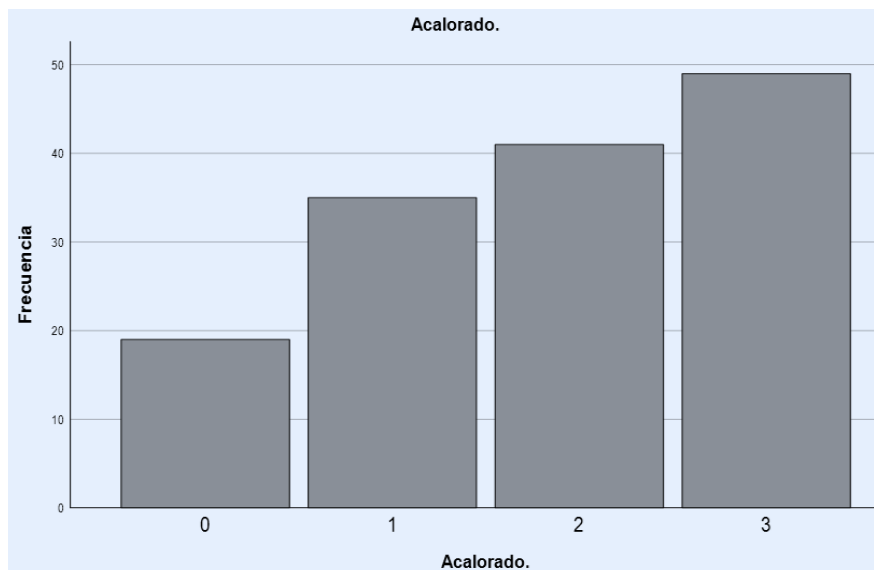


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.2

Segundo ítem del inventario de ansiedad Beck, “acalorado”

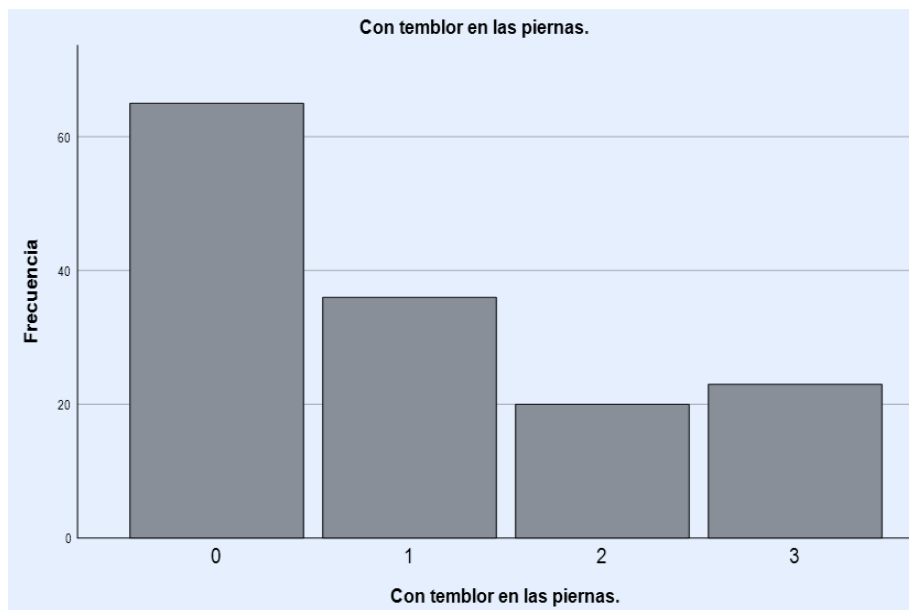


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.3

Tercer ítem del inventario de ansiedad Beck, “con temblor en las piernas”

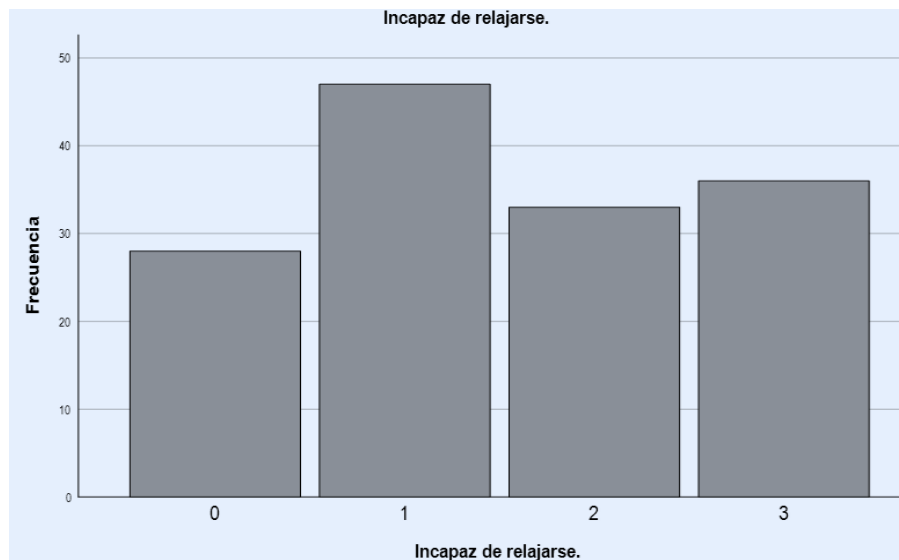


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.4

Cuarto ítem del inventario de ansiedad Beck, "incapaz de relajarse"

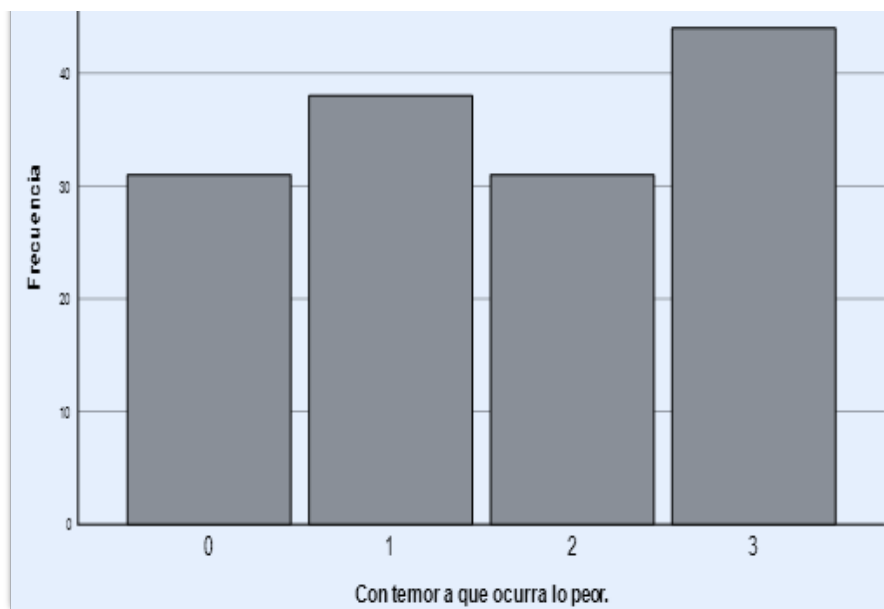


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.5

Quinto ítem del inventario de ansiedad Beck, "con temor a que ocurra lo peor"

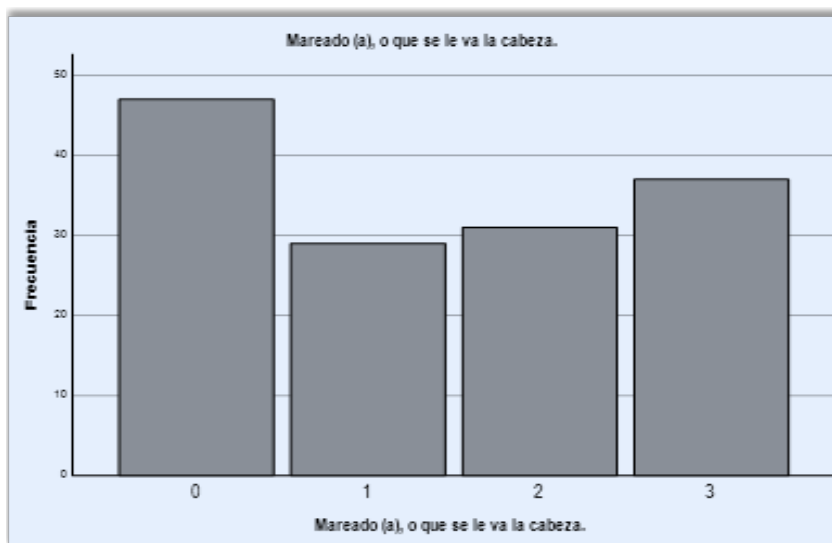


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.6

Sexto ítem del inventario de ansiedad Beck, “Mareado, que se le va la cabeza”

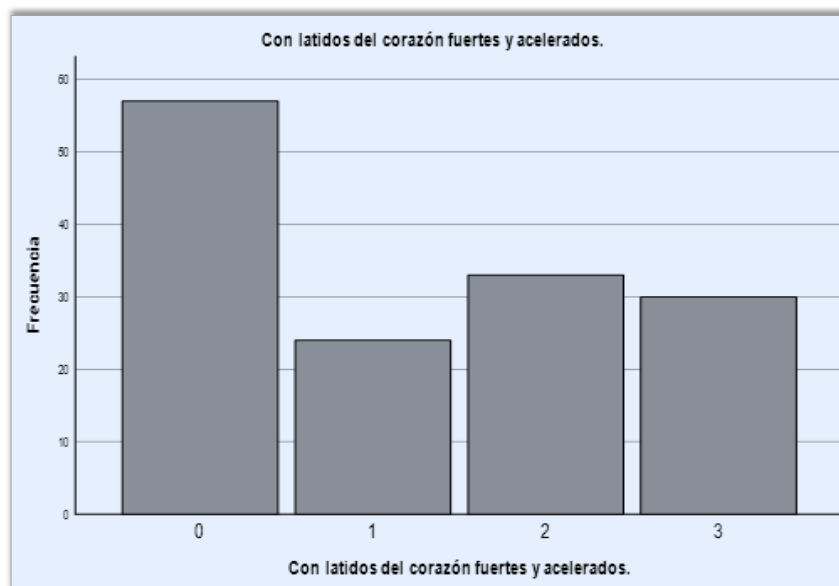


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.7

Séptimo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Latidos fuertes y acelerados”

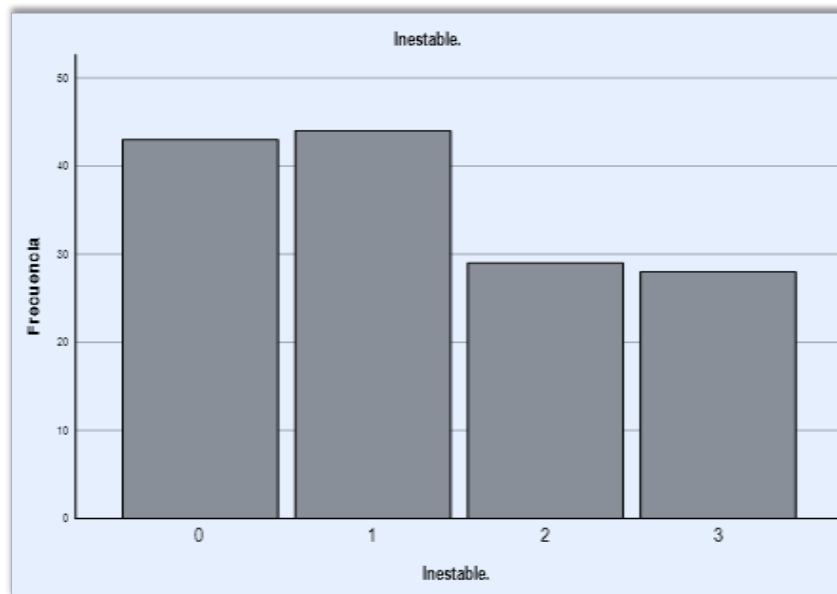


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.8

Octavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Inestable"

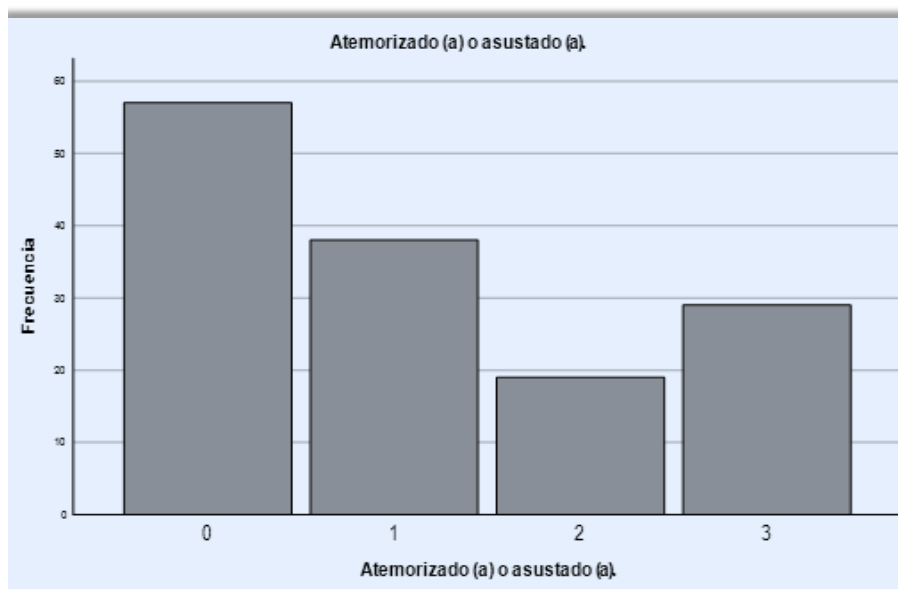


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.9

Noveno ítem del inventario de ansiedad Beck, "Atemorizado o asustado"

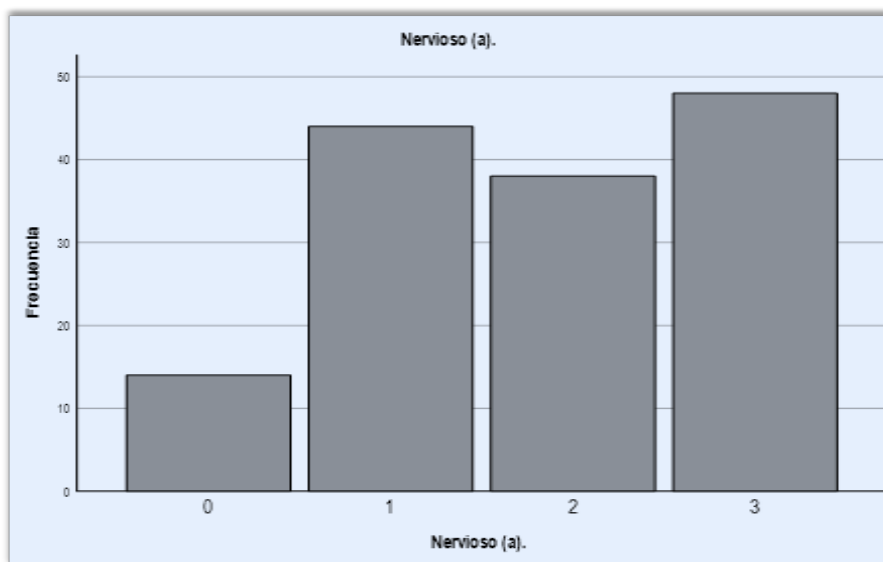


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.10

Décimo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Nervioso”

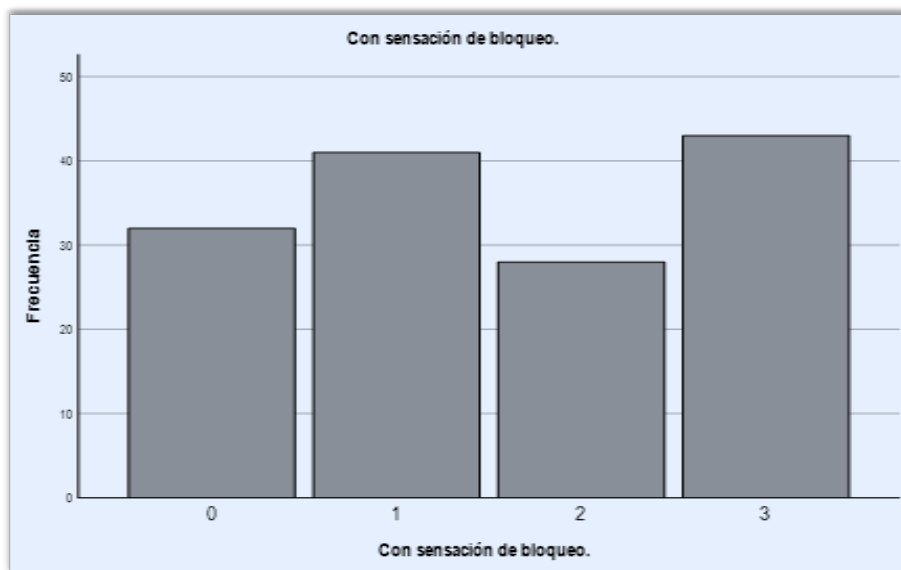


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.11

Onceavo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Con sensación de bloqueo”

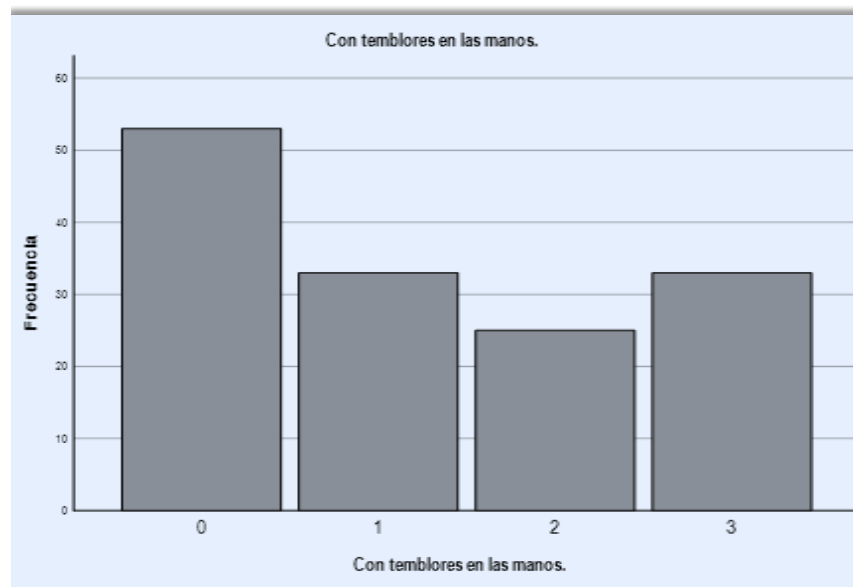


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.12

Doceavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Con sensación de bloqueo"

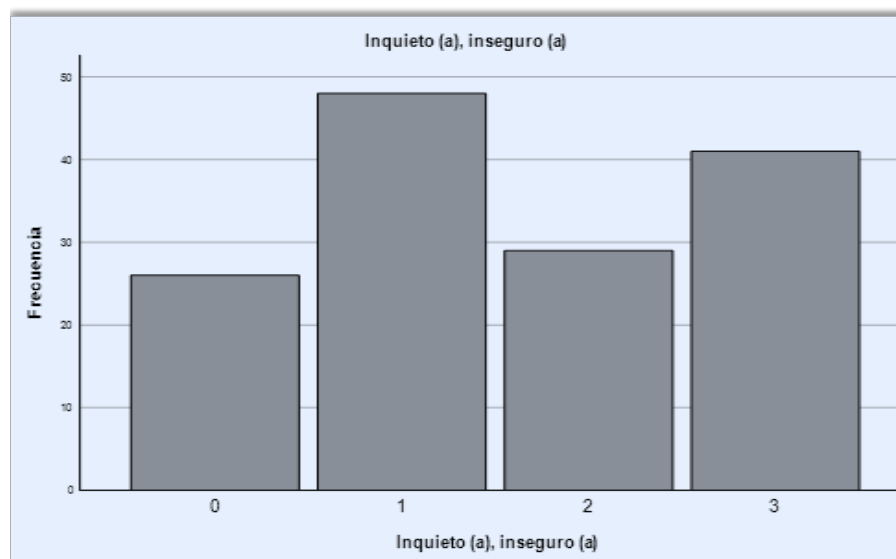


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.13

Treceavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Inquieto, inseguro"

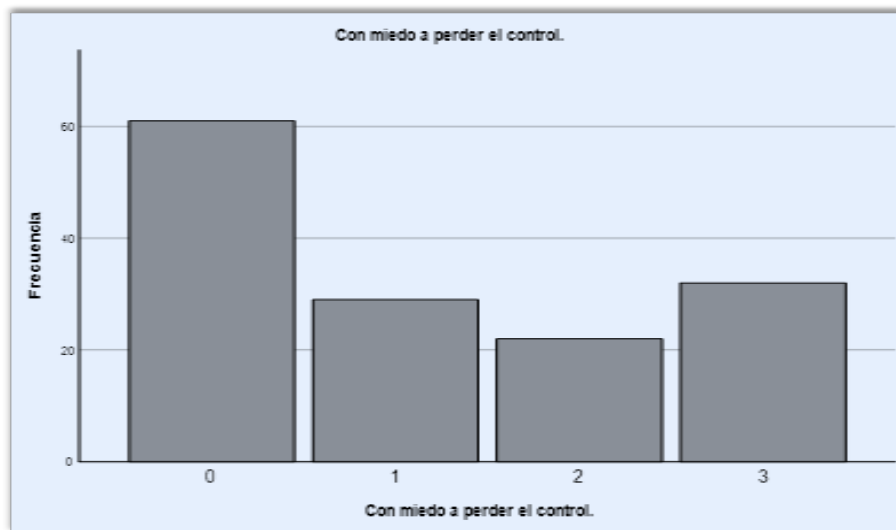


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.14

Catorceavo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Con miedo a perder el control”

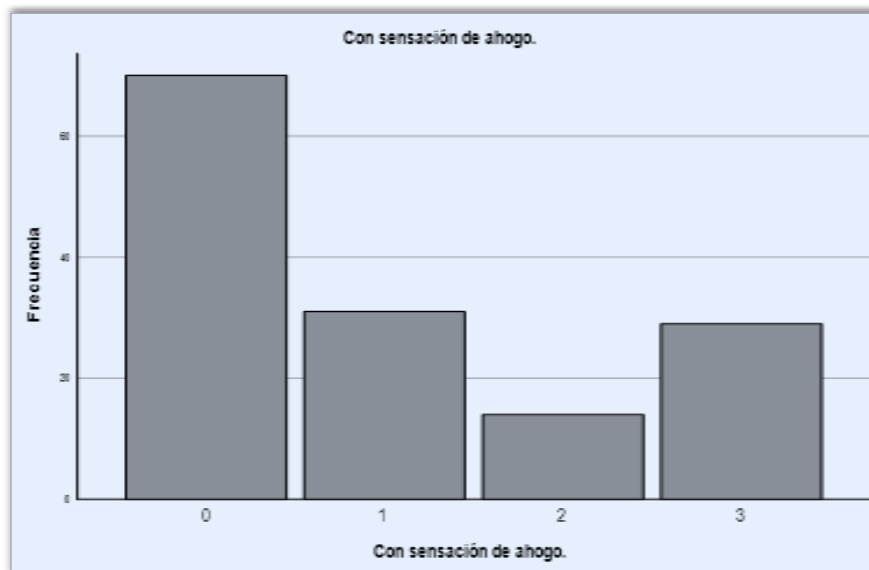


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.15

Quinceavo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Con sensación de ahogo”

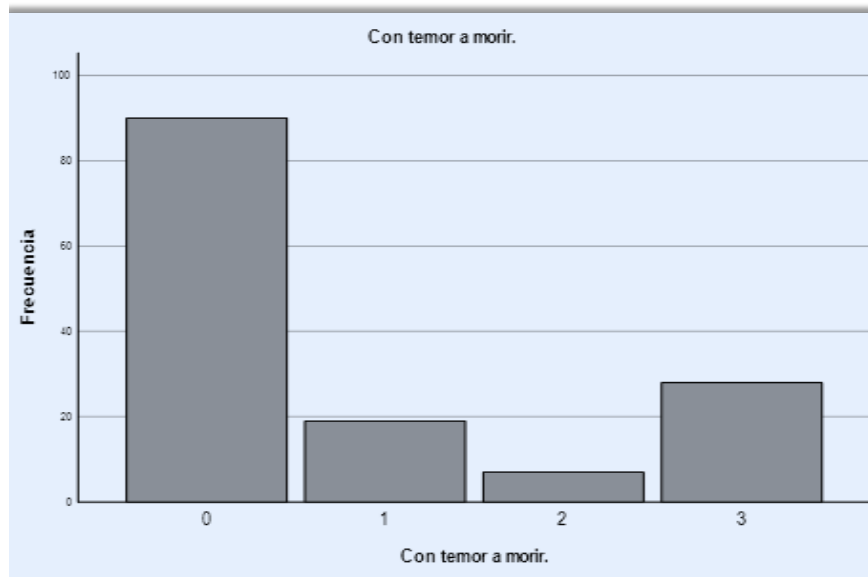


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.16

Dieciseisavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Con temor a morir"

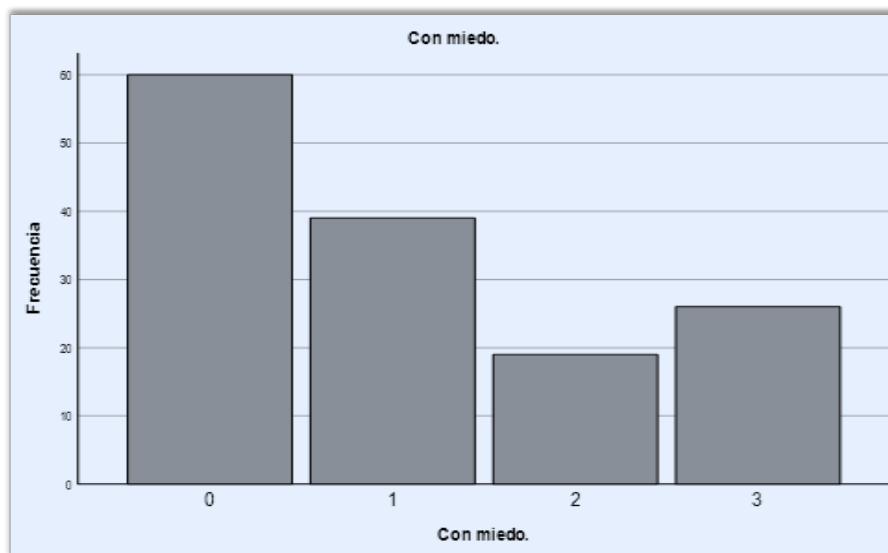


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.17

Diecisieteavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Con miedo"

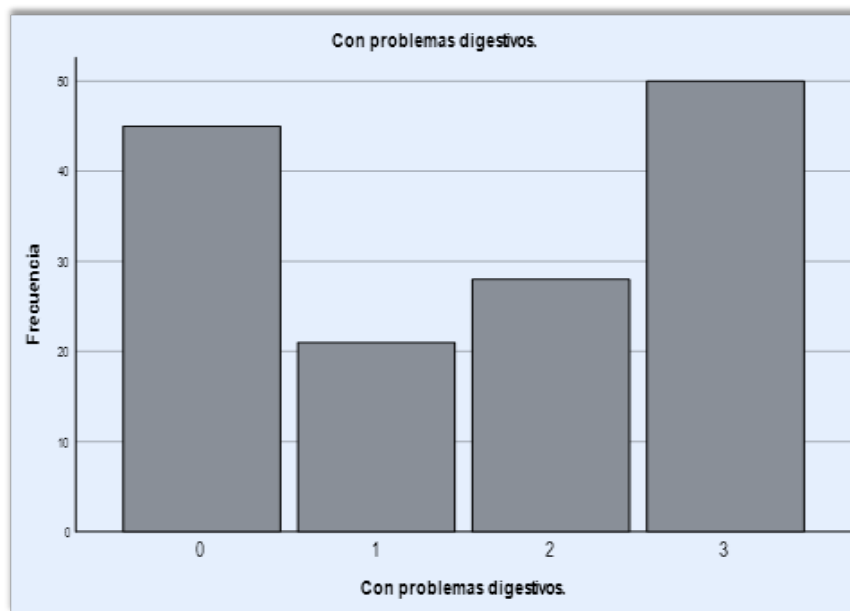


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.18

Dieciochoavo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Con problemas digestivos”

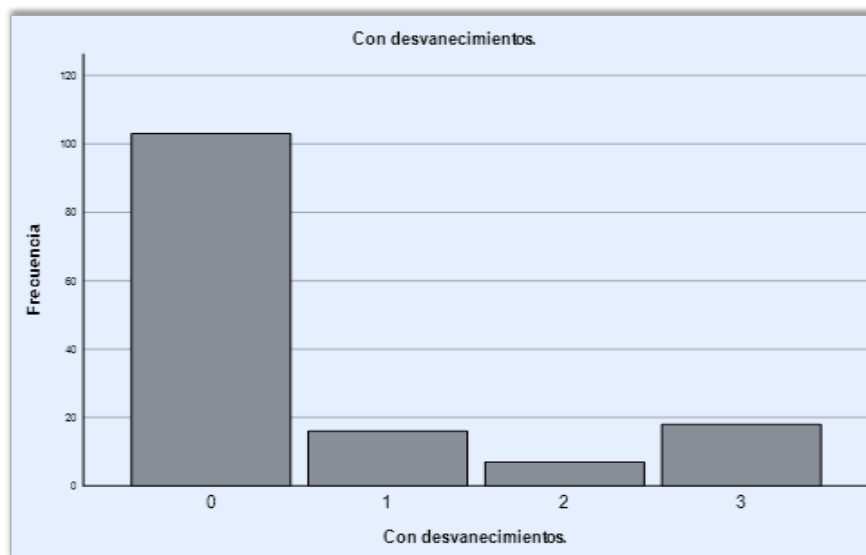


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.19

Diecinueveavo ítem del inventario de ansiedad Beck, “Con desvanecimientos”

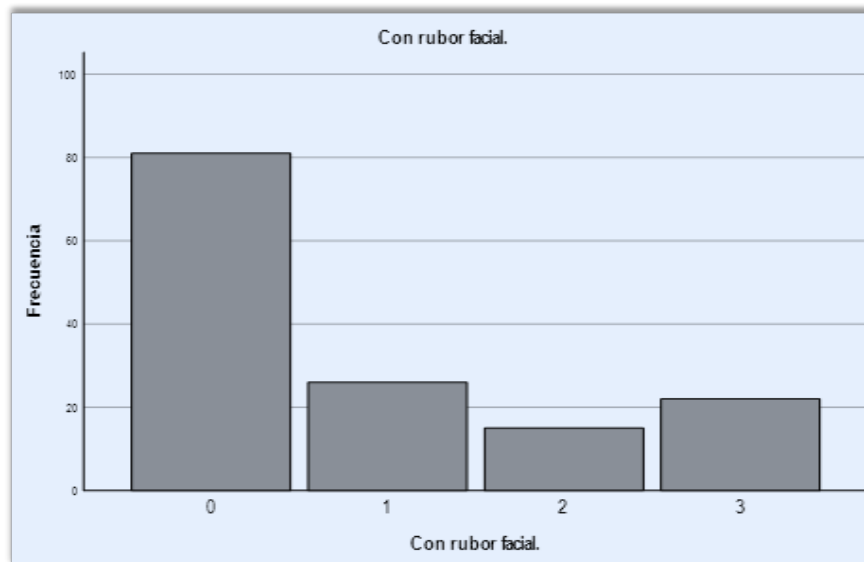


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.20

Veinteavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Con rubor facial"

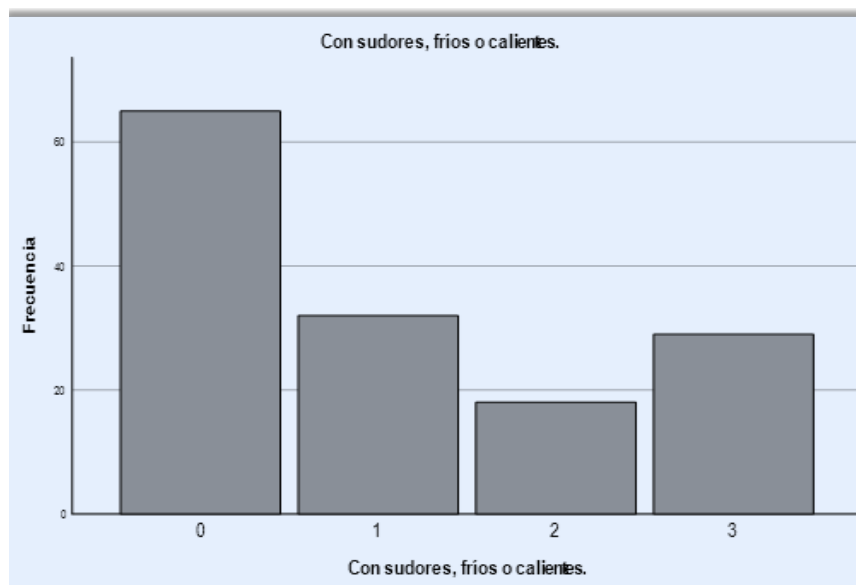


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3.

Figura 19.21

Veintiunavo ítem del inventario de ansiedad Beck, "Con sudores fríos o calientes"

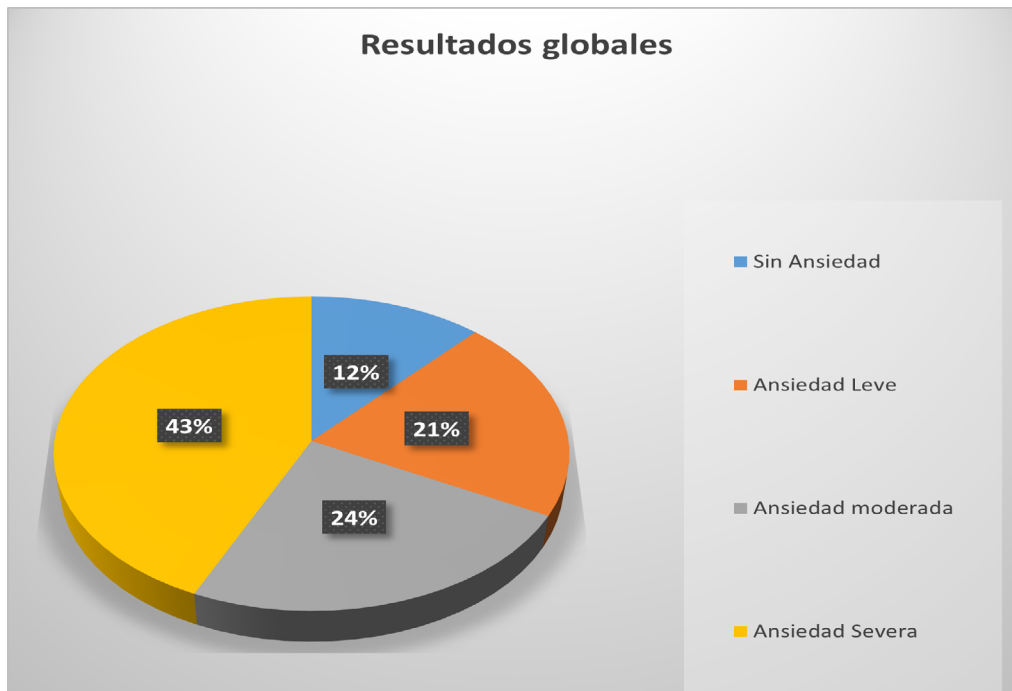


Nota: Respuestas en escala Likert donde:

ausencia=0, ligeramente= 1, moderadamente=2, severamente=3

Figura 19.22

Gráfica de resultados finales del inventario de ansiedad Beck.



Nota: Elaboración propia

Discusión

La investigación arrojó resultados importantes que destacan la alta prevalencia de niveles severos de ansiedad en nuestros futuros docentes. Los resultados revelaron que más del 43% de los estudiantes evaluados presentaron niveles de ansiedad severos, donde el porcentaje menos amplio es de ausencia del síntoma. Los baremos de la prueba que develan mayores puntajes son “problemas digestivos” 34,7%, “acalorado” 34%, y “nervioso” 33,3%. Sin dejar de mencionar otros ítems con significancia emocional, “con temor a que ocurra lo peor” 30,6% y “con sensación de bloqueo” 29,9%. Este hallazgo resalta la urgencia de abordar la salud emocional como un componente crítico en la formación docente y representa una buena propuesta para generar un punto de partida para otras investigaciones futuras.

Además de evidenciarse de manera representativa a modo de gráfica, las evidencias de las respuestas de nuestro alumnado; en las cuales se visualizan los niveles obtenidos en cada escala “para nada=0”, “ligeramente=1”, “moderadamente=2”, y “severamente=3”, que es la que ha sido objeto regente de la investigación.

Haciendo una revisión de los resultados se puede señalar que estos pueden estar vinculados a diversos factores como: falta de recursos adecuados para gestión emocional, poca

sensibilización de la importancia de las problemáticas emocionales, y la falta de identificación o normalización de los síntomas.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan la ansiedad como uno de los principales trastornos emocionales en estudiantes universitarios:

Jaen-Cortés (2020) menciona que la ansiedad y la depresión se han convertido en los principales problemas de salud mental que presentan estudiantes universitarios, con porcentajes que oscilan en 46% en hombres y 59% en mujeres. Agregando que el 17% se canalizan a servicios hospitalarios porque los síntomas son severos.

Estos paralelismos sugieren que el fenómeno no es exclusivo del CREN, sino que forma parte de una problemática estructural en la educación superior, por tanto, los índices de ansiedad observados en los estudiantes, deben considerarse una llamada de atención para instituciones educativas y responsables de políticas públicas.

Conclusiones

La investigación realizada en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) Marcelo Rubio Ruiz permitió una evaluación precisa, estructurada y metodológica de los índices de ansiedad estudiantil. Este trabajo no solo contribuye al entendimiento del fenómeno en un contexto educativo específico como lo es la institución, sino que también abre una discusión relevante para el ámbito académico en general. Ya que el análisis mostró que una proporción significativa de estudiantes presenta niveles elevados de ansiedad, con manifestaciones evaluables de síntomas fisiológicos y emocionales. Los índices de ansiedad registrados además, se alinean con los reportados en investigaciones globales en contextos de educación superior, confirmando su naturaleza multifactorial.

Con la presente investigación fue detectada la necesidad de incluir la salud mental como un tema fundamental en la mejora de la calidad educativa a nivel institucional ya que los resultados sugieren que abordar la ansiedad estudiantil podría generar grandes beneficios para nuestros estudiantes, puesto que la ansiedad estudiantil es un fenómeno de interés global que afecta a estudiantes en diversas disciplinas y regiones derivando en dar importancia a la salud emocional como un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes.

La investigación confirma que los índices de ansiedad estudiantil son elevados, donde el CREN Marcelo Rubio Ruiz se presenta como un caso de estudio representativo de las dinámicas observadas en muchas de las instituciones de educación superior, por lo que ofrece una pauta importante para investigaciones futuras.

Referencias

- Barrera, M., y Flores, M. (2020). Predictores Psicosociales de Salud Mental Positiva en Jóvenes. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 10(3), 80-92. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.3.360>
- Caldera-Montes, J., Núñez-Íñiguez, L., Macías-Legaspi, P., Zamora-Betancourt, M., y Reynoso-González, O. (2024). Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 1-26. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.538>
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., y Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. ISSN: 1794-9998
- Chávez Márquez, I. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>
- Esquivel-Gámez, I., Barrios-Martínez, F. L., y Gálvez-Buenfil, K. E. (2020). Memoria operativa, ansiedad matemática y habilidad aritmética en docentes de educación básica en formación. *Educación Matemática*, 32(2), 122-150. <https://doi.org/10.24844/EM3202.05>
- Furlan, L., y Martínez, G. (2023). Intervención en un caso de ansiedad ante exámenes, perfeccionismo desadaptativo y procrastinación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1633>
- García, J., Guzmán, M., y Monje, F. (2023). Estudio descriptivo de la ansiedad matemática en estudiantes mexicanos de ingeniería. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(), . https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1619
- Heredia, B., (2024). El para qué de la educación (escolarizada): una mirada desde México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, LIV(1), 431-454. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.615>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Jaen-Cortés, C., Rivera S., Wolfgang, P., Guzmán, A., y Ruiz, L. (2020). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: Factores asociados con estilos de vida no saludables. *Revista latinoamericana de investigación conductual (México)*, 10 (2), 37-38.
- Padros, F. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Revista Ansiedad y Estrés*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.08.002>
- Romero, M. (2024). El trabajo emocional docente en la dimensión del cuidado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 389-413. ISSN: 1405-6666 ISSN: 2594-2271

- Romero-Gonzaga, R., (2023). Formación del profesorado en la Escuela Normal Superior de México: continuidades, cambios e inercias, 1925-1999. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIV(41), 74-92. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2023.41.1581>
- Sánchez-Loyo, L. M., Morfín-López, T., y Vega-Michel, C. (2021). Vivencias de ansiedad por la pandemia por covid-19 en llamadas de urgencias psicológicas. *Psicología Iberoamericana*, 29(3),. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i3.340>
- Santos-Pazos, D., Ponce-Guerra, C., Pazos-Gálvez, P., & Moya-Silva, T. (2021). Niveles de ansiedad-rasgo en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad central del Ecuador. *Revista Eugenio Espejo*, 15 (3), 81-89. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.09>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (documento de trabajo). Ciudad de México: SEP.
- Supe, R. & Gavilanes, F. (2023). Ansiedad y calidad de vida en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*, 2(4), 2522-2530. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.774>

Capítulo 20. Experiencias docentes sobre la implementación del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria

Maricela Guadalupe Barba Corona
Delia Delgadillo Iñiguez
Irma Lorena Medina Aragón
Cinthya Castañeda Muñoz

Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.20](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.20)

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer las experiencias de los maestros de la Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez" respecto a la implementación de los cursos del Plan de estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria. La presente investigación es un informe parcial de enfoque cualitativo, orientado por un método fenomenológico con alcance descriptivo, como instrumentos para la recolección de la información se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas en Google Forms.

Palabras clave

Experiencia docente, implementación, plan de estudios 2022, reforma curricular

Introducción

Es importante destacar la participación de los docentes en el ecodiseño como se menciona en la publicación de Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución (2002 –2011) se reconoce al docente y los estudiantes como los actores del currículo, pero es hasta la última década en donde se les ha dado la palabra. Como se muestra en las siguientes investigaciones de González (2024) cuyo propósito es visibilizar al docente de la escuela normal como sujeto de determinación curricular movido desde la multireferencialidad en la construcción del codiseño curricular, donde comenta que en las reformas educativas se ha nulificado e invisibilizado el saber del docente, se han construido desde los organismos institucionales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP); además Uicab, Reyes, Pinzón y Rosado (2024) analizan las experiencias y testimonios de la comunidad educativa respecto al codiseño curricular en el contexto del Normalismo Mexicano. Los resultados destacan la mejora en la relevancia educativa, el sentido de pertenencia y la motivación estudiantil, al tiempo que identifican áreas para fortalecer la formación docente y la participación comunitaria; y Huerta (2023) plantea que la política de formación continua docente y el codiseño del programa analítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se centra en destacar la importancia de esta formación para la adaptación de los nuevos planes y programas de estudio de la NEM. Se emplea una perspectiva bottom-up para analizar la implementación de la política de formación continua docente, reconociendo la importancia de comprenderla desde la experiencia de los docentes y destacando el concepto de codiseño como clave para un desarrollo colaborativo. Las principales conclusiones destacan la necesidad de congruencia entre las políticas de formación continua y su implementación a través de talleres, abogando por enfoques más inclusivos que maximicen el impacto positivo en la excelencia educativa dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana

De las investigaciones anteriores podemos destacar la importancia de la reciente participación de los docentes en el codiseño del curriculum, y como se menciona en Amaya (2024) que se “consideren la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país”, como lo establece el artículo 22 de la LGE.

En septiembre de 2022 las escuelas Normales de nuestro país comenzaron a impartir clases bajo un nuevo plan de estudios, el cual surge desde el corazón y la esencia de los participantes del normalismo mexicano pues desde el inicio de su diseño se buscó tomar en cuenta a cada uno de los maestros que tienen en sus manos la preparación de futuros docentes de educación primaria, iniciando con el codiseño del perfil de egreso, cada una de las

comunidades normalistas tuvieron la oportunidad de aportar experiencia y conocimientos para formar dicho perfil, de igual manera, se solicitó la elección de un delegado o representante de escuela que sería el responsable de llevar la voz de sus compañeros para realizar propuestas para la construcción de la nueva malla curricular, cuya principal característica era que por primera vez se formaría de dos maneras: los cursos del currículo nacional y los de flexibilidad curricular. Otra característica importante de este plan de estudios son los profesores, puesto que podrían participar en el codiseño de los programas de los cursos que forman la malla.

Aunado a lo anterior, se daba el cambio en el Plan de estudios para la educación básica como parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al respecto Díaz Barriga (2023) menciona que la escuela debe adecuarse a la sociedad para tomar en cuenta sus necesidades y poder adecuar los contenidos y la forma de trabajo que se establece en el programa sintético de este plan, a través del trabajo colaborativo de cada colectivo educativo se realiza el codiseño para desarrollar el programa analítico, la diferencia es que en las escuelas de educación primaria se adapta y se cambia este último programa cada que se requiera, mientras que en las escuelas normales dicho codiseño se realizó por grupos de docentes de diferentes escuelas del país para los cursos del currículo nacional y por grupos estatales para la parte de flexibilidad curricular.

Sin embargo, la participación fue voluntaria, lo que implicó que pocos docentes decidieron formar parte de dicho codiseño; hasta este momento, julio de 2024, se han trabajado en las escuelas normales los cursos del currículo nacional del Plan de estudios 2022 durante dos ciclos escolares, 2022-2023 y 2023-2024, por lo que se consideró importante conocer la opinión de los participantes respecto a su experiencia en la implementación de este Plan.

Objetivo general

Conocer las experiencias de los docentes sobre su participación en la implementación del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Revisión de la Literatura

Las Escuelas Normales, como se ha establecido en su historia, han cumplido y siguen cumpliendo con la tarea de formar a los docentes para la educación básica de nuestro país. En tanto, se han diseñado una serie de políticas y acciones emprendidas a la mejora de la calidad de la educación buscando favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación de nuevos conocimientos, producción de culturas pedagógicas innovadoras de

manera que los futuros docentes de educación básica puedan alcanzar una formación adecuada para desarrollar prácticas docentes más pertinente y efectiva. El Plan de Estudios para la Formación de Docentes de Educación Primaria se entiende como:

Es un documento que regula el proceso para la formación de los maestros y las maestras de educación primaria, el cual, describe disposiciones fundamentales, elementos generales, así como, específicos de acuerdo con las directrices de la educación superior y con fundamento en los modelos y enfoques que se establecen en el plan y los programas de estudio de educación básica vigente. (DOF, 2018).

Plan de Estudios de Educación Normal 1984

Tomando en cuenta el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, y en atención a una demanda del magisterio, es que se elevó a nivel de licenciatura los estudios realizados en las instituciones formadoras de docentes en todas sus especialidades, en consecuencia se solicitó el bachillerato como requisito para el acceso a la educación normal, lo que generó la puesta en marcha de nuevos criterios para la sección de aspirante y el diseño de un nuevo plan de estudios, por lo tanto las instituciones formadoras de docentes fueron consideradas, formalmente, escuelas de instrucción superior.

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros.

A raíz de las demandas del magisterio se generaron nuevas perspectivas dando paso a otros horizontes intelectuales importantes, además de contenidos teóricos que, hasta ese momento, no se consideraban dentro de los estudios en las escuelas normales. Uno de sus propósitos fue dotar a los estudiantes de elementos que les permitiera incorporar a la práctica los contenidos que se analizaban. Con la adopción de los estudios de nivel de licenciatura en las escuelas normales se consideraron tres funciones sustantivas; la de investigación y difusión cultural. (SEP, 1984)

Cabe señalar, que las escuelas normales no contaban con personal capacitado, infraestructura, equipamiento, ni mucho menos experiencia en estas funciones, no obstante, asumieron el desafío de organizarse y adaptarse a tales cambios. Hoy en día, a pesar de que las escuelas normales han avanzado y demostrado los esfuerzos que implican estas demandas, sigue siendo uno de los retos más grandes que enfrentan, principalmente el de la indagación y generación de conocimiento.

Plan de Estudios de Educación Normal 1997

En la oferta curricular para la formación inicial de docentes en el país, se le dio gran relevancia a las actividades de observación y práctica educativa que se desarrolla dentro de las escuelas primarias, dando énfasis al conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. Tomando en cuenta, que el proceso de la

formación profesional de profesores no sólo se lleva a cabo dentro del ámbito de la institución formadora de docentes, sino que también se fortalece en gran medida en el terreno de la escuela primaria en las jornadas de prácticas profesional en condiciones reales de trabajo, de tal cuenta que:

La observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los normalistas adquieran herramientas para el ejercicio profesional. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar. (SEP, 1997, p. 41)

Por lo tanto, la malla curricular busca formar a un sujeto innovador y en constante actualización, por lo que, se debe tomar en cuenta dentro de los métodos de formación para las nuevas generaciones “las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en las aulas, así como las condiciones en las cuales trabajan y los desafíos que enfrentan los maestros” (SEP, 1997, p.42). Con lo anterior, se busca fortalecer en los estudiantes los rasgos del perfil de egreso y en consecuencia, el perfeccionamiento de su intervención a través de sus práctica profesional.

Plan de Estudios de Educación Normal 2012

La Reforma Curricular de la Educación Normal a través del plan de estudios 2012, dio respuesta al requerimiento de enaltecer la eficacia e igualdad en la instrucción, además de asumir el reto en la formación de docentes idóneos para dar respuesta a los requerimientos que la educación básica plantea. Esta reforma curricular a través de los planes de estudio contempla las asignaturas que se imparten en educación primaria, la cuales, explican los procesos educativos que se realizan a través de las prácticas pedagógicas y los problemas a los que se enfrentan a raíz de los complejos cambios del contexto, los cuales sin duda impactan de forma considerable a la educación que las instituciones ofertan, así como al personal docentes. Las adecuaciones curriculares de este plan de estudios tienen su fundamento en cinco dimensiones; las cuales se enfocan en lo social, filosófico, epistemológico, psicopedagógico, profesional e institucional. Los procesos de diseño curricular están fundamentados en capacidades, como un medio que busca elevar, dentro de los métodos formativos, la calidad y pertinencia, contextualizando las necesidades tanto del contexto, como de la función, el desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

Es en este momento, cuando se identifica una mayor intervención de los docentes involucrados en el proceso para la formación de maestros y maestras en nuestro país, además de contemplar aspectos de gran relevancia como la inclusión, diversidad y equidad. Durante el trayecto de construir la malla curricular se dio paso a la escucha de maestros y alumnos de las diferentes instituciones formadoras de docentes del país, autoridades institucionales,

estatales y nacionales, además de expertos en las áreas y/o disciplinas que lo conforman, especialistas en diseño curricular y en la formación de docentes, también se dieron lugar representantes del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública, a través de docentes que integran la Subsecretaría de Educación Básica, entre otros actores de gran relevancia que aportaron para lograr los fines establecidos con relación al enfoque de la propuesta curricular del plan de este estudio. (DOF, 2012) estas actividades se llevaron en consultas locales, estatales y nacionales.

Plan de Estudios de Educación Normal 2018

El plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria 2018, se organiza en tres enfoques curriculares: centrado en el aprendizaje, basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en armonía con las orientaciones propuestas en el Modelo Educativo. Este plan de estudios ha centrado su enfoque en el aprendizaje. En este sentido, se identifica que la orientación centrada en el conocimiento, “reconoce la capacidad del sujeto de aprender desde de sus experiencias y conocimientos previos, además de los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos” Este plan de estudios considera el enfoque de enseñanza basado en competencias, entendida una competencia como “la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los dificultades que se presentan en la cotidianidad del día de los diferentes ámbitos de la vida”. La formación de los alumnos debe ser dinámica e innovadora, que atienda a los contextos reales que en la vida se le presenten, mostrando los conocimientos, habilidades y capacidades sean los que necesiten para solucionar los problemas ante los diversos escenarios y bajo las diferentes circunstancias, que tome decisiones pertinentes y oportunas, que les permitan proponer soluciones en torno a las posibilidades que se les presenten basadas en un pensamiento crítico.(DOF, 2018)

Plan de Estudios de Educación Normal 2022

La educación actualmente requiere de transformaciones que abonen a una formación reflexiva, analítica y cooperativa, que permite un transitar de la instrucción fundada en la transmisión de aprendizajes y la memorización, hacia una orientación fundada en la participación, la interculturalidad poniendo al estudiante como el foco del desarrollo de conocimientos, permitiéndoles la vinculación con el entorno, por lo tanto, se requiere dejar atrás las prácticas que privilegian los enfoques autoritarios y transmisivos, para pasar a la generación de ambientes que propicien la autorregulación, autonomía, el trabajo colaborativo, así como la iniciativa para continuar en busca de la mejora constante de su aprendizaje.

El Plan y programas de estudio para la formación de maestros 2022 toma como principal referente para su operatividad “la importancia del trabajo colaborativo en la mejora de los contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socio-culturales donde desarrolla su formación y práctica profesional” (DOF, 2022). Este plan de estudios retoma el vínculo de la colectividad y la escuela, como un referente fundamental en la formación de los alumnos, y prioriza las experiencias profesionales en contextos reales de trabajo. El plan y programas de estudio encuentra su cimiento en temas propuestos por derechos y orientaciones que impulsan la inclusión, la diversidad y la equidad.

Destaca la necesidad de reconocer los saberes del contexto y la diversidad de las y los estudiantes, para poder diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados, asimismo se considera de gran relevancia el enfoque comunicativo y prácticas sociales del lenguaje en el desarrollo de cursos que refieren a la promoción de la lectura y la escritura. Considera el promover las capacidades para atender a los grupos multigrado en los diferentes contextos didácticos, así como, la Lengua de Señas Mexicana, buscando con ello, formar profesionales que generen espacios idóneos innovadores donde prevalezca inclusión, diversidad y la equidad de género, tanto en las aulas, como en el contexto educativo y social.

Esta reforma curricular, es un parteaguas en la promoción profesional de maestros y maestras en las escuelas formadoras de docentes del país, permitiéndoles una participación activa y directa al impulsar la flexibilidad curricular, buscando con ello, coadyuvar en alcanzar una vida digna y una justicia social.

La Implementación del Plan de Estudios 2022 para Licenciados en Educación Primaria

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, se deriva de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, esta reconoce el contexto social, el cual se caracteriza por la globalización y la sociedad del conocimiento. Este plan de estudios se ha diseñado con el fin de optimar la educación de los estudiantes normalistas, buscando reconocer las insuficiencias de los alumnos y prepararlos con las capacidades idóneas para afrontar los desafíos que trae consigo la globalización, es por ello, que su desarrollo en las escuelas formadoras de docentes deben atender con congruencia y pertinencia, los requerimientos derivados de las escenarios y dificultades que presentará en su vida profesional a los futuros docentes de este nivel educativo en el corto y mediano plazos (DOF, 2018)

El enfoque educativo de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022, reconoce el vínculo entre la sociedad y la educación, además de centrar el proceso educativo en el aprendizaje y la formación del futuro docente:

El trabajo docente colaborativo juega un papel crucial en la creación de contenidos curriculares de manera interdisciplinaria, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Traza la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizajes contextualizados (DOF, 2022).

La educación inclusiva se refleja en diversos aspectos del enfoque de la Licenciatura en Educación Primaria, entre ellos se encuentra “la flexibilidad curricular para que los docentes realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus alumnos y con ello coadyuvar en alcanzar una vida digna y una justicia social” (DOF, 2022, p. 1). El plan de estudios promueve avalar una formación inclusiva, equitativa y de calidad, buscando con ello motivar a los alumnos a aprender durante toda la vida.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental para la implementación del plan de estudios y comprender los enfoques actuales aportando a la formación continua del docente, su esencia es que los maestros estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Vaillant (2016, p. 11)

La Formación Profesional Docente

La Escuela Normal en México tiene la misión de instituir a los maestros de educación básica; esta depende de las disposiciones del ejecutivo federal, quien determina los “planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República” (Fracción III del artículo 3º constitucional)

La docencia es una de las profesiones claves para optimizar la educación, en consecuencia, la instrucción que se ofrece en las escuelas formadoras de docentes se ha caracterizado por tender a homogeneizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Por lo tanto, no se trata de buscar la receta de cómo ser maestro, si no de formar comunidades de aprendizaje, búsqueda constante de estrategias para la innovación en el ámbito educativo, además del establecimiento claro de objetivos que, en colegiado puedan dar cabida a nuevas formas de trabajo, contextualizadas y encaminadas al desarrollo integral de los estudiantes.

Los alumnos normalistas afrontan desafíos y requerimientos ante un contexto tan cambiante, no obstante, se le pide estar a la altura de los cambios tecnológicos, científicos, sociales y por ende, educativos. Si la constitución de los saberes de los maestros estuviera en la propia práctica, éste sería el mayor peligro que enfrentarían quienes participan en el diseño

de planes y programas, además, el lograr un perfil que propicie la innovación en la práctica, rescatando el peso de la teoría, e incorporando lo que la experiencia dicta, ha sido el mayor reto enfrentado para esta formación profesional.

Metodología

Mayan (2001), menciona que la Investigación cualitativa se caracteriza por explorar las experiencias de la gente en su vida cotidiana. Es conocida como indagación naturalística, en tan-to que se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren, mientras que Álva-rez-Gayou (2005) señalan que la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y com-prender las interacciones en las cuales realicemos estas acciones. El alcance descriptivo que de acuerdo con Hernández et al. (2014) busca relatar fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, obje-tos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (p.92)

Como método para la interpretación se apoyó del fenomenológico, desde la postura de Mayan (1998), el propósito de la fenomenología es estudiar y describir la esencia de la experien-cia humana vivida, el producto final es una descripción densa del significado o esencia del fenó-meno en cuestión (p. 9). La técnica de recolección de la información fue un guion de entrevista a través de un formulario de Google forms de preguntas abiertas. Álvarez-Gayou (2005, p.150), plantea que la investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en la alter-nativa limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con los que se investi-ga; por lo que se tomó la decisión de utilizarlo, dado la oportunidad de recabar información cuando los docentes no tienen tiempo de contestar una entrevista.

Se seleccionó a los maestros a través del muestreo por criterio, que de acuerdo con Pat-ton (1990) consiste en revisar y estudiar todos los casos que cumplen con algunos criterios de importancia predeterminados. La invitación fue para los que cumplieran con el criterio de haber participado en la ejecución de al menos un curso del plan de estudios 2022, en este sentido, fue-ron 10 los docentes que aceptaron ser partícipes del presente trabajo de investigación. De los cuales 6 son interinos y 4 de base todos con formación inicial diversa, los 10 están trabajando en la implementación del plan 2022, pero además 6 de ellos trabaja-ron en el 2018, 4 en el 2012 y 4 en el de 1997.

Resultados

Se identifica en el programa de estudios para la formación de Licenciados en Educación Primaria, plan 2022, veintiún espacios que corresponden a la autonomía de flexibilidad curricular estatal e institucional, lo que refleja una participación activa de los actores principales dentro de la operatividad del mismo. Para el análisis de los resultados se organizó la información en tres categorías, mismas que se citan a continuación; acompañamiento, implementación del plan de estudios y propuestas de mejora.

Desde la categoría del acompañamiento, se rescata que 6 de 10 docentes manifestaron que sí han recibido capacitación para la implementación de los cursos del plan de estudios 2022, no obstante, se reconoce que la capacitación no les ha sido del todo funcional, puesto que, consideran que es insuficiente para llevar a cabo la implementación de los cursos de la forma que este lo plantea, además, se reconoce que lo valioso de estos espacios es el establecer comunicación para dar seguimiento con los colegas de otras instituciones dado que se comparten experiencias sobre los contenidos, estrategias, materiales de apoyo a través de grupos y redes de co-laboración.

En cuanto a la implementación del plan de estudios, la totalidad de los docentes comentan que los cursos que han impartido atienden a su formación inicial y/o desarrollo profesional. Dentro de las dificultades a las que se han enfrentado al implementar el plan de estudios son; el no contar personal capacitado para atender los requerimientos del curso de Lengua de Señas Mexicana (LSM), solo dos docentes contaban con cursos intensivos sobre conocimientos básicos, el diseño e implementación de diversas estrategias de enseñanza que atiendan a las demandas del programa, la socialización y vinculación entre el colegiado de docentes que atienden un semestre para la organización del proyecto integrador. Se requiere de una reorganización de las actividades académicas y administrativas que permita a los docentes espacios para la revisión, actualización y profesionalización en los temas relacionados al nuevo planteamiento curricular de la educación básica (NEM) y su vinculación con el plan de estudios vigente en la educación normal, además, de las dificultades a las que se enfrentan los docentes al indagar sobre la bibliografía sugerida.

Sobre las acciones que han emprendido para atender esas dificultades los docentes comentan que, han recurrido a la actualización por iniciativa propia, además, de establecer comunicación con colegas de otras normales que imparten los mismos cursos, así como, establecer lazos de comunicación directa con especialistas. Organización de los tiempos personales fuera de la jornada laboral, llegar a puntos en común con el docente del área del trayecto práctica profesional y saberes pedagógicos para unificar criterios en el diseño y/o aplicación de actividades y trabajos.

Con relación a las áreas de oportunidad que han identificado los docentes a raíz de la ejecución de las materias de la malla curricular, se identifica la necesidad de continuar la capacitación en el aprendizaje y manejo de la LSM, y en el desarrollo de proyectos integradores. Uso coherente al planteamiento curricular vigente de los resultados de evaluación formativa, actualización sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), reorganización de las cargas académica y administrativas.

Los participantes comparten propuestas partiendo de algunos indicadores, en cuanto a la capacitación; los docentes externaron que es necesario reorganizar los talleres de capacitación respecto a los tiempos (hora/día), y el contenido del mismo (selección de los temas y formas de análisis). Establecer canales de comunicación efectivos, que permitan un seguimiento puntual a la implementación de los cursos que se imparten, buscando con ello, identificar en tiempo real las dificultades a las que se enfrentan, compartir sus experiencias exitosas y generar redes de colaboración que les permitan crecer profesionalmente.

Desde la implementación; en este espacio se identifica que los participantes, basados en sus experiencias, proponen que se debe de transitar de un trabajo individualizado y sedentario a colegiados con colegas de las distintas normales de la entidad y de otros estados. Enfatizan en la capacitación sobre el diseño de proyectos integradores, además de establecer líneas de comunicación que fortalezcan el diálogo entre docentes de las escuelas normales y especialistas del diseño curricular de los cursos de esta nueva propuesta pedagógica.

Desde el contenido de los cursos impartidos; considera contenidos que abonen a la comunicación efectiva. Dar mayor énfasis a la importancia de la promoción de autocuidado de la salud física y mental. Diseño de cursos más concretos en relación con los contenidos.

Respecto a las disciplinas y/o áreas que los docentes mencionan que pueden fortalecer la malla curricular, es que el curso de Educación física y salud se amplíe a dos módulos, aumentar las horas destinadas a los cursos relacionados con el trayecto de la formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, considerar un espacio curricular para la revisión normativa y organizativa específica de la educación primaria. además, de un curso destinado a los métodos de alfabetización inicial.

Discusión

Partiendo del enfoque del plan de estudios 2022, para la formación inicial de maestros de educación primaria, en el que se establece la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional (SEP, 2022, p. 1) y bajo el fundamento de Vaillant (2016) se reconoce que:

El aprendizaje colaborativo es la destreza esencial de las orientaciones actuales de la mejora profesional docente y su esencia es que los maestros aprendan, estudien e investiguen colaboren compartiendo experiencias juntos acerca de sus prácticas vividas en un contexto institucional y social determinado. (p. 11).

Lo anterior, permite reconsiderar que el trabajo colaborativo es una habilidad que aporta elementos para que los docentes compartan experiencias que les ayuden a comprender los enfoques y contenidos de aprendizaje de los cursos que conforman la malla curricular de este plan de estudios, para que su implementación sea pertinente y acorde a los rasgos del perfil de egreso que en él se establecen.

Conclusiones

Derivado de lo anterior, y tomando en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye con las siguientes precisiones para ser tomadas en consideración en colegiados donde se trabajen el diseño de los cursos que aún están pendientes o en la reestructuración del plan de estudios.

- Es necesario reorganizar las cargas académicas y administrativas de los docentes que permitan la creación de espacios colegiados que permitan compartir experiencias, estrategias
- Revisión constante del plan de estudios para identificar áreas de oportunidad y atenderlas a la brevedad posible para asegurar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes en formación.
- Se rescata que, de acuerdo con el enfoque de género y derechos humanos, así como a la diversidad e inclusión este plan de estudios a diferencias de otros considera el curso de Lengua de Señas Mexicana y Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado.
- Una sociedad no puede subsistir sin adaptarse a los cambios constantes que ocurren en los diferentes aspectos que la rodean, El ámbito educativo no debe resistirse a esos procesos.
- La disposición del docente es fundamental para aceptar y enfrentar lo nuevo, a pesar de sentirse cómodo con la forma en que regularmente está trabajando, pues solo podrá contribuir a brindar una educación de calidad a sus estudiantes.
- La reforma curricular busca la innovación pedagógica, para llevarla a cabo es importante la colaboración de la comunidad educativa, fundamentalmente de los maestros, pues son los que tienen el desafío de dirigir el trabajo del aula bajo una nueva propuesta que pretende tomar en cuenta las características de los estudiantes y los contextos en los que trabajan.

Referencias

- Amaya, L. R. Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates. Issue.
- DOF (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0
- DOF (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista RedCA*, 7(19), 187-205. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/22046>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Mayan, J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionistas.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 169-186.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (2021). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ac. Rmiev, abril-junio, volumen 26, número 89 ISSN: 14056666 • -e 25942271
- SEP(1997). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. https://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.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
- Uicab, M. C. C., Reyes, M. D. J. P., Pinzón, M. E. R., & Rosado, S. M. P. (2024). Experiencias y Testimonios de la Comunidad Educativa sobre el Codiseño Curricular: Experiences and Testimonies of the Educational Community about Curriculum Co-design. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 3055-3063.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Hacia un movimiento pedagógico nacional*. Docencia, XXI (60), pp.4-13. <http://bit.ly/3uM6yaV>

Capítulo 21. El docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar y su percepción sobre la relación de sus habilidades investigativas con la práctica profesional

Gema Isabel Chávez Arreola
Areli Lozano Flores
Alberto Sebastián Barragán
Edgar Portillo Barrón

Escuela Normal de Cuautitlán Itzcalli

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.21](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.21)

Resumen

La presente investigación tiene como propósito identificar la relación que el docente en formación de Licenciatura en Educación Preescolar presenta respecto al desarrollo de sus habilidades investigativas con la práctica profesional, se empleó la metodología cualitativa con el método fenomenológico, mediante dos fases: una de aplicación de un cuestionario con una muestra de 131 respuestas y una segunda fase de 2 entrevistas a profundidad. Se encontró que existe una percepción del docente en formación sobre el desarrollo de sus habilidades investigativas pero que aún no se logra asociar del todo con la práctica profesional.

Palabras clave

Docente en formación, habilidades investigativas, práctica profesional

Introducción

El reto al que se enfrentan los docentes de educación básica hoy en día es muy grande, además de atender los requerimientos de los modelos educativos y pedagógicos vigentes, resulta necesario que la tarea obligada del docente sea realizar un trabajo reflexivo respecto a su propia práctica docente, con el fin de generar una mejora significativa en su función.

Para lo anterior es fundamental apoyarse de elementos de investigación, porque de esa manera la reflexión de la práctica se transforma en un proceso sistemático y de generación de conocimiento.

“Queda clara la necesidad de investigar en el quehacer educativo y es importante destacar que, en el proceso de formación inicial de profesores, se exige cada día la preparación de los estudiantes en la actividad científico-investigativa como un requerimiento imprescindible para la formación de profesionales” (Hechavarría, 2013, p. 23).

Se pretende mediante una investigación exploratoria “Conocer si el docente en formación identifica las habilidades investigativas que ejecuta tanto en su proceso formativo como en la práctica profesional”, para esto se abordan los referentes teóricos pertinentes y se desglosa un aparato metodológico que pretende llegar al resultado esperado.

Revisión de la Literatura

Resulta fundamental para la comprensión del presente trabajo comenzar por realizar una exploración respecto a lo que el término de investigación refiere, si nos aproximamos a explicar un concepto podemos mencionar que el término investigar etimológicamente proviene del latín *investigare* que hace referencia al acto de indagar, buscar, hurgar, etc.

Al día de hoy el término investigación alude a más aspectos, ya que se concibe como un proceso sistemático que tiene la intención de encontrar un conocimiento por medio de la exploración (experimentación). Si bien, Sánchez (1989) menciona que “la Investigación es una construcción estratégicamente diseñada y conducida que se orienta a la generación de conocimientos nuevos en un determinado campo del saber” (p. 127). Resulta importante tener presente su carácter estratégico.

La investigación permea en todos los ámbitos de conocimiento porque:

La investigación como actividad humana es la función más trascendental de la sociedad. No se puede proceder a la deriva, es necesario conocer los hechos, causas relaciones y consecuencias en toda la fase del proceso, esto debe hacerse en plena conciencia de todos sus elementos y factores si se desea lograr la eficacia. (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007, p.281)

Conforme al concepto que se menciona anteriormente sobre investigación se puede inferir que en todas las áreas del conocimiento es necesaria la investigación, y el sector educativo no es la excepción, se entiende por investigación educativa al proceso de búsqueda del conocimiento en el ámbito formativo.

Sin embargo, el papel del docente en la investigación educativa es fundamental. Para González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) “solo el docente capaz de vivir él mismo la experiencia de investigar de forma auténtica, podrá promocionar y garantizar una labor de investigación correcta en los alumnos” (p. 283).

Si son de suma importancia las habilidades que el docente debe mostrar respecto a la investigación, entonces será fundamental que en su proceso de formación inicial el docente identifique, reflexione y analice los elementos que le pueden permitir el desarrollo de las habilidades investigativas que serán fundamentales para su práctica docente.

Conforme a Fernández-Monge et al (2022) en Peña y Aguilar (2024) “Las habilidades investigativas están asociadas con los procesos cognitivos, por lo que su desarrollo implica el conocimiento y formación; por tal razón es importante identificar las concepciones que se tienen respecto a las habilidades investigativas a través de los diferentes estudios sobre tal categoría (p. 78).

Las habilidades investigativas permiten que el sujeto se desenvuelva de manera crítica en todo su proceso formativo, acerca el sentido creativo en cada uno de sus actos y permite la adquisición de nuevos conocimientos.

“La gestión del conocimiento permite crear, transformar, implementar y usar el conocimiento para solucionar problemas en un área específica” (Gómez, Henríquez y Jordán, 2019, p. 111) a partir del proceso sistemático de las habilidades cognitivas que se generan en la tarea de investigar el docente es capaz de ser gestor del conocimiento.

Una de las principales finalidades de la formación docente es proveer de elementos teóricos y prácticos que permitan el desarrollo de habilidades, en este caso nos referimos de manera específica a las que corresponden a los procesos de investigación, es decir un docente en formación requiere la ejecución de sus saberes para perfeccionar sus habilidades, para Carreño, Méndez y Chávez, (2019) “Es necesario formar un docente que sea capaz de reflexionar para la práctica, a través de la práctica y a partir de la práctica” (p.7); y ésta función solo se puede desarrollar a partir de la investigación.

En la actualidad existe un acervo basto respecto a la categoría de investigación, como se mencionó anteriormente la investigación es necesario en cada una de las áreas de conoci-

miento, sin embargo, la investigación educativa por lo regular está asociada a áreas de pedagogía o bien ciencias de la educación, sin considerar que la formación docente es mucho más allá que la contemplación de elementos pedagógicos y didácticos.

De tal suerte que las investigaciones que hablan de la investigación en la formación docente no necesariamente emanan de escuelas normales, en su mayoría son áreas afines a la psicología educativa o bien la pedagogía. La principal preocupación en la presente investigación es identificar si el docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli establece una relación significativa entre sus habilidades investigativas y su práctica profesional.

Con lo anterior es prudente destacar que existen pocas investigaciones sobre las habilidades investigativas en la formación docente y es necesario contar con más elementos teóricos que permitan comprender en fenómeno desde diferentes enfoques y que a su vez sugieran elementos curriculares en la formación docente en las Escuelas Normales.

Metodología

Esta investigación será abordada desde el paradigma interpretativo usando la metodología cualitativa y el método fenomenológico, parafraseando a Pilar Folgueiras (2009) la metodología cualitativa se encuentra dentro del paradigma interpretativo.

Respecto al método fenomenológico se destacan las siguientes características: la experiencia es considerada como el foco de estudio, prevaleciendo la perspectiva de los sujetos ante el fenómeno a estudiar, lo que fortalece su perspectiva émica, que estudia el entorno de los sujetos a investigar, considerándolo como un elemento fundamental.

Es muy importante resaltar el método empleado en esta investigación para comprender los elementos que componen su estructura metodológica, uno de los elementos fundamentales en dicha estructura es el supuesto hipotético, el cual permite generar un acercamiento a la explicación del fenómeno a estudiar.

“La fenomenología es una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2009, pp. 85-86).

“La palabra hipótesis es de origen griego, donde significa, ‘poner abajo’, semejante a la acepción del término latín *suppo sitio* y del castellano ‘suposición’. Hoy día se entiende como una afirmación razonada objetivamente sobre la propiedad de algún fenómeno o sobre alguna relación funcional entre variables (eventos)” (Dieterich, 2008, p. 100).

El supuesto hipotético que se presenta en esta investigación es: El docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar identifica las habilidades investigativas que ha desarrollado, pero existe una desarticulación con la función de la práctica docente.

De ahí que no les sea significativo a las docentes en formación desarrollar actividades asociadas de forma explícita con la investigación y que la docencia en Educación Preescolar se vea alejada de la producción del conocimiento.

Esta investigación se desarrollará en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, institución formadora de docentes que actualmente cuenta con 3 programas educativos uno de ellos es el de Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2022. El cual cuenta con una matrícula de 202 estudiantes durante el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025, de un universo de 202 estudiantes se consideró una muestra representativa de 131 estudiantes, en la primera fase exploratoria (cuestionario) y una muestra de 2 estudiantes la segunda fase (entrevista a profundidad).

Sin embargo, cabe mencionar que existe controversia con el uso de cuestionarios en las investigaciones de corte cualitativa, porque para muchas perspectivas no se recomienda adecuado, por tal razón se consideró pertinente hacer la siguiente reflexión.

“Debe ponerse en relieve que autores de metodología cuantitativa mencionan que estas preguntas son susceptibles de codificarse, mediante 1) observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta, 2) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, 3) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, 4) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta), y 5) asignar el código a cada patrón de respuesta” (Hernández, 1998, en Álvarez-Gayou, 2009, p. 150).

El instrumento semiestructurado servirá para establecer las categorías de análisis principales que sirvan en la aplicación de entrevistas.

En esta ocasión se ocupará para brindar un panorama general ante la percepción que presentan 131 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, esto con la intención de preparar el análisis categórico que se atenderá en la aplicación de 2 entrevistas a profundidad, a estudiantes de diferentes semestres.

En el caso del cuestionario se consideró una muestra probabilística, ya que se solicitó a todos los estudiantes y las respuestas se dan en función de la elección de los estudiantes para

participar, en contraste en el caso de las entrevistas a profundidad se consideró una muestra no probabilística, porque se seleccionaron a dos estudiantes en función de afinidad por la investigación en el caso de una de ellas y en el otro caso no se presenta de forma explícita un agrado hacia la investigación.

En el caso del cuestionario se extrajeron una serie de preguntas de un instrumento validado y el caso de la entrevista a profundidad como se menciona anteriormente se consideraron los resultados generales con base en el análisis categórico que surge de la primera aplicación.

Cabe destacar la importancia de la entrevista en el proceso de obtención de información como un elemento estructural del método fenomenológico para Álvarez-Gayou (2009) “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109).

Una vez que se proceda a realizar la aplicación se procederá al análisis de datos considerando la técnica de análisis de resultados se seguirán las recomendaciones de Richard Krueger [1998], quien realiza una propuesta de 6 pasos para la sistematización de la información: 1) Obtención de información, 2) Organización de los datos, 3) Codificación de información, 4) Verificación del participante, 5) Verificación de información y 5) Análisis de resultados.

Con dicho tratamiento se pretende dar respuesta a la interrogante planteada al inicio del trabajo ¿El docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE) identifica las habilidades investigativas que ejecuta?, ¿Cómo relaciona el docente en formación de la LEPRE las habilidades investigativas con la práctica docente? Y ¿Cuáles son las habilidades investigativas que el docente en formación de la LEPRE considera que no ha logrado desarrollar en una medida adecuada?

Resultados

Durante la primera fase se retomaron elementos estadísticos con el fin de identificar aspectos generales sobre la percepción de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar. De un total de 202 estudiantes se aplicó un cuestionario a 131, lo que corresponde a una muestra del 64.85% del total de la matrícula, cabe mencionar que se cuentan con respuestas de estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre del ciclo escolar 2023-2024, esta primera fase de recolección de datos se realizó en el mes de abril de 2024.

Resultados de la primera fase

Una de las interrogantes del cuestionario especificaba aspectos respecto a la búsqueda de información y consulta de documentos de carácter científico en los trabajos académicos que se desarrollan. El 50.38% se manifiesta de acuerdo, el 5.37% se manifiesta en desacuerdo, el 19.08% se manifiesta indiferente, el 23.66% se manifiesta muy de acuerdo y el 1.52% se manifiesta muy en desacuerdo, encontramos que prevalece de forma significativa los resultados que se inclinan al dominio de la consulta de información científica para las actividades de la vida académica.

Otra de las interrogantes establece planteamientos sobre el ejercicio de rutas metodológicas para el desarrollo de trabajos académicos, el 49.61% menciona que se encuentra de acuerdo, el 14.50% se manifiesta muy de acuerdo, en contraste el 4.58% se manifiesta en desacuerdo, mientras que el 31.31% se manifiesta indiferente, de forma considerable nuevamente se puede mencionar que los resultados se inclinan a una percepción de los estudiantes sobre el dominio de esta habilidad.

Un aspecto que se cuestionó en el instrumento semiestructurado, es respecto a la formulación de objetivos viables o coherentes, el 55.72% menciona que se considera apto en la redacción de objetivos, es decir estuvieron de acuerdo, de forma contraria es el 3.05% se manifiesta en desacuerdo y el grueso se encuentra considerando indiferente 25.95%, y para finalizar el 15.28% muy en desacuerdo.

Otra de las interrogantes se enfoca en el empleo de técnicas estadísticas descriptivas para las investigaciones cuantitativas, solo el 7.63% manifiestan estar de acuerdo, aunado a esto solo el 0.76% está muy de acuerdo, de manera contraria el 0.76% manifiesta estar muy en desacuerdo, mientras que el 3.81% están en desacuerdo y el 91.61 lo considera indiferente.

Y la última interrogante versa sobre la fundamentación de la práctica profesional en las bases filosóficas, legales, teórico-metodológicas de la gestión y organización del sistema educativo, en donde el 68.70%, manifiestan estar de acuerdo, en haber desarrollado la fundamentación, aunado a esto el 25.19% manifiestan estar muy de acuerdo, en desacuerdo solo se manifiesta el 0.76% de los estudiantes, mientras que el 5.35% se manifiestan de forma indiferente.

Una vez que se aplicó la primera fase cabe destacar los siguientes resultados: más de la mitad de los estudiantes considera que son aptos para realizar búsquedas de referentes teóricos científicos pertinente, aunado a este aspecto en el segundo punto se destaca el planteamiento de rutas metodológicas para el desarrollo de rutas académicas que también más de la mitad de los docentes en formación consideran que lo han desarrollado.

El planteamiento de los objetivos es fundamental en la función docente para el ejercicio de diseño y de planificación, en el cuestionario los estudiantes en formación más de la mitad consideran que lo han desarrollado en su totalidad.

La investigación cuantitativa es un punto débil en la formación docente, cabe mencionar que este punto los docentes en formación lo consideran, ya que menos del 10% de los estudiantes creen que, si han desarrollado dicha habilidad, un porcentaje muy bajo.

Y para finalizar más del 60% de los estudiantes reconocen que han fortalecido sus habilidades en la práctica profesional respecto a las bases metodológicas, en conclusión, las entrevistas se realizarán a partir de reafirmar las consideraciones del docente en formación sobre el desarrollo de sus habilidades.

Resultados segunda fase

En la primera entrevista se seleccionó a un docente en formación que se encuentra como adjunta en un grupo de investigación de docentes de la institución E1 (25-11-24) mientras que en la entrevista dos se seleccionó a un docente en formación que no manifiesta gusto por la investigación E2 (26-11-24) en ambos ejercicios se abordaron las 4 categorías que surgieron a partir del instrumento estructurado (cuestionario) se destacan las siguientes categorías de análisis: 1. Uso de referentes científicos, 2. Planteamiento de rutas metodológicas, 3. Planteamiento de objetivos, 4. Investigación cuantitativa y 5. Relación con la práctica profesional.

Dentro de las entrevistas las respuestas coinciden respecto a la categoría 1, 2 y 3 donde los docentes en formación consideran que han desarrollado hasta el momento las habilidades de búsqueda y jerarquización de elementos científicos, planteamiento de rutas metodológicas, así como de objetivos.

Sin embargo existe una diferencia entre la percepción de ambos sujetos en la categoría correspondiente a los elementos de la investigación cuantitativa, mientras que la E1 (25-11-24) menciona que la investigación educativa está vinculada con aspectos de corte interpretativo y que no se cuenta con las herramientas, durante la segunda entrevista E2 (26-11-24) asocia las habilidades investigativas a cuestiones de comprensión de datos a partir de elementos porcentuales, incluso refiere a que la investigación cuantitativa es más sencilla de operar.

Otro de los puntos en donde existe una diferencia significativa es en la última categoría la relación con la práctica profesional, en la E1 (25-11-24) se expresa un gusto por la investigación que lleva a articular las habilidades investigativas de forma muy puntual con la práctica profesional “En todo momento de práctica se realiza investigación, desde la estruc-

tura del guion de observación, hasta la evaluación de la práctica” en contraste la E2 (26-11-24) se muestra que aún no se logra comprender la articulación de la práctica profesional con las habilidades investigativas “se puede aplicar la investigación cuando hacemos entrevistas a las maestras titulares”.

Cabe mencionar que para poder hacer la triangulación se precedió a aplicar la propuesta de Richard Krueger [1998], quien realiza una propuesta de 6 pasos para la sistematización de la información que se mencionan en la metodología.

Triangulación de los resultados

Es importante analizar los resultados acordes al objetivo de este trabajo que es: conocer si el docente en formación identifica las habilidades investigativas que ejecuta tanto en su proceso formativo como en la práctica profesional. Con base en el resultado se logra identificar que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar sí alcanzan a identificar el desarrollo general de las habilidades investigativas en su proceso formativo, pero en términos generales aún faltan elementos para que se puedan conectar con las habilidades que se requieren para la práctica profesional.

Discusión

Como se mencionó anteriormente existe una laguna de conocimiento en el área educativa y pedagógica sobre la formación de habilidades investigativas en la formación docente en las escuelas normales, sin embargo, la mayoría de los docentes de las escuelas de básica y media superior son normalistas, pareciera que la investigación educativa es una suerte de universidades y centros de investigación, aunque quienes están al día observando e interviniendo en los fenómenos educativos son los docentes.

La identificación de los docentes en formación del desarrollo de sus habilidades investigativas es fundamental para que de forma progresiva se pueda articular con la importancia de dichas habilidades en los escenarios de práctica profesional, existen en la literatura estudios que han abordado aspectos relacionados a esta investigación tal es el caso de Hechavarría, O., Capdevila, M., y Leyva, B. (2013) en su texto “El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes” sin embargo, cabe mencionar que el estudio no aborda la conexión con la práctica profesional porque se desarrolla desde la formación de psicología.

Cabe mencionar hasta el momento que es importante considerar que la presente investigación servirá como el principio de estudios más profundos y de corte más analítico.

Conclusiones

Al inicio de la presente investigación se planteó la siguiente interrogante ¿El docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE) identifica las habilidades investigativas que ejecuta y logra establecer una relación con la práctica profesional? Una vez que se aplicaron dos fases de recolección de datos cabe mencionar que se alcanza a distinguir la percepción de los docentes en formación sobre la identificación de las habilidades en la búsqueda de información científica, la selección de la misma, las rutas metodológicas, la formación de objetivos y propositivos pero existe un reconocimiento de falta de desarrollo de habilidades de corte cuantitativo, ya que, se logra asociar a la investigación educativa con una perspectiva interpretativa.

Sin embargo, es importante reconocer que aún falta transitar a la asociación de elementos de investigación en vinculación o correspondencia con la práctica profesional, esa relación algunos docentes en formación la llegan a desarrollar, pero no prevalece como en los demás elementos.

Se pretende que a partir de estos resultados se pueda transitar al desarrollo de una investigación que no solo explore la percepción de los docentes en formación, sino que se pueda establecer parámetros que lleguen a un análisis más profundo con la finalidad de generar una propuesta académica.

Ya que la principal limitante en los resultados de esta investigación es que, al ser un acercamiento exploratorio, se está trabajando únicamente sobre la percepción, pero no se está realizando un análisis en donde se profundice respecto al desarrollo concreto de dichas habilidades e incluso que se explore en los escenarios de práctica profesional.

Cabe destacar que se pretende que esta investigación pueda ser cimiento de una nueva línea de investigación en las escuelas normales, en donde se asocien las habilidades investigativas con aspectos propios de la práctica profesional.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Carreño, G., Méndez, M. & Chávez, G. I. (2019, 18 al 22 de noviembre), *Re imaginando la formación de docentes, construyendo una ruta innovadora desde el aprendizaje permanente y perfiles profesionales para el siglo XXI* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México.
- Dieterich, H. (2008) *Nueva guía para la investigación científica*. Lima, Perú. Fondo editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

- Folgueiras, P. (2009) Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Universidad de Barcelona.
- Gómez, V., Henriquez, E., Jordán, A. (2019) Los proyectos integradores de saberes y su incidencia en la producción, gestión del conocimiento y desarrollo de habilidades investigativas de los docentes en formación. *Revista Opuntia Brava*. 11 (3) 109-116 <https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.794>
- González, N., Zepa, M., Gutiérrez, D., Pirela, C. (2007) La investigación educativa en el quehacer docente. *Laurus. Revista de educación* 23, 279-309 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Hechavarría, O., Capdevila, M., & Leyva, B. (2013) El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes. *EduSol*. 13 (43) 22-29 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748682003>
- Peña, N., Aguilar, O. (2024) Las habilidades investigativas de los docentes en formación al servicio de educación obligatoria. Resultado de una investigación en México. Ciudad de México. McGrawHill
- Sánchez, R. (1989) Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva en la investigación en ciencia sociales y humanas. México DF. Plaza y Valdés.

Capítulo 22. La historia de vida: Identidad docente de una mujer destacada en sus funciones

Jorge Alberto Sáenz Torres
Jacqueline Hernández Madero
Rubén López Pazos
Griselda Ivette Arzaga Barreñada

**Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr.
Luis Urías Belderrain**

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.22](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.22)

Resumen

La investigación evalúa cómo una mujer docente enfrenta los desafíos de su profesión mediante un estudio de caso. Los objetivos son: identificar características de su identidad personal y profesional, ubicar su etapa en el ciclo de vida profesional, y reconocer incidentes críticos en relación con el género. Se realizó una revisión exhaustiva de estudios y teorías similares a nivel nacional e internacional. La metodología cualitativa incluyó autobiografías y entrevistas a profundidad, generando una matriz de análisis a través de categorías para reconstruir el caso con una narrativa biográfica. Esto permitió responder cómo una mujer docente enfrenta los desafíos de su profesión.

Palabras clave

Identidad, identidad profesional, identidad docente, género, mujeres

Introducción

La presente investigación tiene como propósito reconocer la historia de vida de una mujer que ha obtenido algún tipo de reconocimiento, premio, distinción o encargo derivado o a la par de su desempeño como profesional de la educación al tener como objetivos reconocer las características o elementos que forjan su identidad personal y profesional; identificar los elementos que ubican a la docente en alguna etapa o ciclo de vida profesional; y por último identificar los incidentes críticos en el desarrollo de la profesión docente, en relación con el género.

Este estudio incide directamente en el área de la docencia al buscar un impacto positivo, reflexivo e inspiracional en docentes en formación, en activo y jubilados con el propósito de otorgarle un valor social más fuerte a la profesión al dar a conocer los logros y reconocimientos a través de historias de vida de mujeres que se han desempeñado en la educación. La investigación parte de la siguiente pregunta: ¿De qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión?

El trabajo de investigación está sustentado en tres supuestos los cuales son: la identidad y el ejercicio docente son procesos dinámicos que se ven marcados tanto por la formación, como por las experiencias enfrentadas a lo largo de la trayectoria profesional; las mujeres docentes enfrentan desafíos importantes al buscar sostener un equilibrio sano entre su vida personal y la profesional; el ejercicio profesional de una docente destacada rebasa las paredes del aula donde su impacto se puede apreciar en la comunidad escolar y/o en el entorno social.

La docencia es una de las profesiones más importantes en nuestro país donde la labor de las mujeres ha causado un impacto significativo en el ámbito educativo y social, sin embargo, estas acciones no tienen el justo valor y reconocimiento por la sociedad, es por ello, que el realizar una investigación enfocada en este tema nos permite abrir el panorama para conocer su trayectoria como profesionales a través de la identidad que adquieren en su paso por su formación y ejercicio docente. De este modo se puede conocer ampliamente qué logros ha obtenido la mujer a través de diversos ámbitos en los que desarrolla su vida académica, laboral, profesional y social, qué acciones la llevaron a cumplir con estas metas y de qué manera ha tenido impacto la identidad profesional docente en todo este proceso.

En nuestro país actualmente aún existen muchos casos de desigualdad laboral, ya que los individuos que conforman a nuestra sociedad mexicana siguen creciendo y formándose como ciudadanos a través de estereotipos e ideologías que los llevan a realizar prácticas negativas y discriminatorias hacia las mujeres en el campo profesional como el machismo y

la violencia de género que como consecuencia limita las oportunidades para progresar, aún y cuando el artículo 3° de la Constitución Mexicana dice que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Todos estos elementos hacen que las mujeres se enfrenten a lo largo de su vida a problemas que frenan su crecimiento laboral donde el ámbito profesional y personal chocan debido a los estereotipos establecidos por la sociedad donde se cree que el papel de la mujer debe de enfocarse completamente a la crianza de hijos, atender a su esposo y atender todas las labores que intervienen en el hogar, además de que a lo largo de los años la población mexicana ha desvirtuado el valor de los maestros desacreditando en algunos sectores a la profesión, ya que se dice que los docentes entran en un círculo de conformismo donde no aspiran a seguir preparándose para crecer profesionalmente y toda su vida profesional quedan estancados frente al aula.

Revisión de la literatura

El tema de investigación busca ubicar y estudiar la historia de vida de una mujer que ha obtenido algún tipo de reconocimiento, premio, distinción o encargo derivado a la par de su desempeño como profesional de la educación, y así conocer a detalle su historia de vida al tener como propósito detectar y comprender los retos e incidentes a los que se ha enfrentado a lo largo del ejercicio de su carrera profesional y cargos laborales, especialmente aquellos en relación al rol de género y su impacto directo en la identidad profesional docente y los ciclos de vida profesional.

De acuerdo a lo que indica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- a través de un estudio titulado Estadísticas a propósito del día del maestro realizado el 5 de octubre del 2022 las mujeres son mayoría como docentes en la educación básica, sesenta y ocho por ciento versus treinta y dos por ciento en media superior la proporción es más equilibrada cuarenta y ocho por ciento vs cincuenta y dos por ciento y en la educación superior el monto de hombres docentes supera al de mujeres cuarenta y cuatro por ciento vs cincuenta y seis por ciento).

Bolívar (citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p. 9) menciona que “la identidad es un proceso por realizarse: aquí se mueve el individuo racionalmente, con conciencia, pero de manera simultánea y fundamentalmente será un proceso no racional”. Los individuos tenemos como propósito ser alguien, somos un proyecto en construcción, siempre en busca de la realización. La identidad se configura, como una transacción recíproca objetiva y subjetiva, entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Al integrar ambas

dimensiones, la identidad es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones (García, 2022).

De acuerdo con (Torres-Herrera, 2005, p. 5) “la identidad profesional docente como un proceso dinámico condicionado por factores internos y externos a la persona -el profesor- que experimenta etapas recurrentes en su propia vida, en los que es factible identificar ciertos elementos y condiciones como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de percepción”.

“Existen diversos elementos que conforman la identidad profesional docente; los condicionantes que participan en su estructuración y su proceso de cambio dependen del contexto social, experiencias, fases de desarrollo de la carrera, las relaciones con alumnos y compañeros, la cultura escolar, los saberes que ha asimilado y lo que marque su vida. Dicha construcción se concreta en el ejercicio de su profesión” (Bolívar citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p.13).

De acuerdo con (Yáñez, López y Reyes, 2011, p. 29) “un incidente crítico es cualquier actividad humana especificable, lo suficientemente completa en sí misma para permitir inferencias y predicciones sobre la persona que realiza una acción. Cuando se alude a que el incidente es crítico, se refiere a que el incidente debe ocurrir en una situación en que el propósito o intención de la acción del observado parece lo bastante evidente para el observador y donde sus consecuencias son suficientemente definidas para no dejar duda con respecto a sus efectos”.

Una parte importante de la investigación esta influenciada directamente por el rol de género en el desempeño de la labor de una persona en los diversos contextos y ámbitos en los que se desenvuelve. El rol de género es una construcción social del hecho de ser hombre o mujer, las expectativas y valores, la interrelación entre hombres y mujeres y las diferentes relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos en una sociedad determinada (Arellano, 2003).

(Huberman citado por Torres, 2004) menciona que existe un ciclo de vida profesional de la carrera de los maestros y establece modelos que tienen que ver con los perfiles de docentes aparecidos de manera frecuente en recientes estudios. El presente autor aborda un modelo de manera cíclica que permite entender de una mejor manera sobre la temática y se integra por 6 fases primordiales:

1. Introducción a la carrera
2. Fase de estabilización
3. Experimentación y diversificación
4. Nueva evaluación
5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones
6. Conservadurismo y quejas

Los ciclos de vida profesional del docente, no necesariamente refieren una serie de pasos sistemáticos por los que todos tienen que pasar, como comentan Biddle et al. (2000, p. 56): “El desarrollo de la profesión es un proceso, en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales”. Así mismo (Torres, 2004) a través de su investigación identifica y establece 9 etapas a través de las cuales se construye la identidad profesional docente:

1. Acceso a la carrera
2. Novatez docente
3. Inicio de consolidación
4. Consolidación docente
5. Plenitud docente
6. Inicio de dispersión
7. Dispersión docente
8. Preparación para la salida
9. Salida inminente

Tabla 22.1

Ciclos de vida profesional

Huberman	Moisés Torres Herrera
Introducción a la carrera	Acceso a la carrera
Fase de estabilización	Novatez docente
Experimentación y diversificación	Inicio de consolidación
Nueva evaluación	Consolidación docente
Serenidad y distanciamiento	Plenitud docente
Conservadurismo y quejas	Inicio de dispersión
	Dispersión docente
	Preparación para la salida
	Salida inminente

Fuente: Elaboración propia

Torres (2005) afirma que la etapa de preparación para la salida en la que se encuentra el sujeto de investigación viene caracterizada por una pérdida de la energía y fuerza inicial, es decir, en la mayoría de los casos ya se está preparado para la jubilación, no tiene interés por impactar o convencer ante nadie con su trabajo y relaciones sociales; decrece el interés por recibir reconocimiento y por adquirir conocimientos.

Además por las características y la posición actual del sujeto se puede situar también en la etapa de la salida inminente donde no existe interés por llevar a cabo otros estudios profesionales, es decir, le interesa que se le reconozca su labor antes de la jubilación, pero pierde total interés en prepararse académicamente, lo cual no aplica en la vida de mi sujeto de investigación, ya que su interés por progresar en el ámbito laboral y personal siempre crece más y más, es un individuo que siempre busca estar en constante actualización y que hace poco tiempo ascendió a un nuevo puesto.

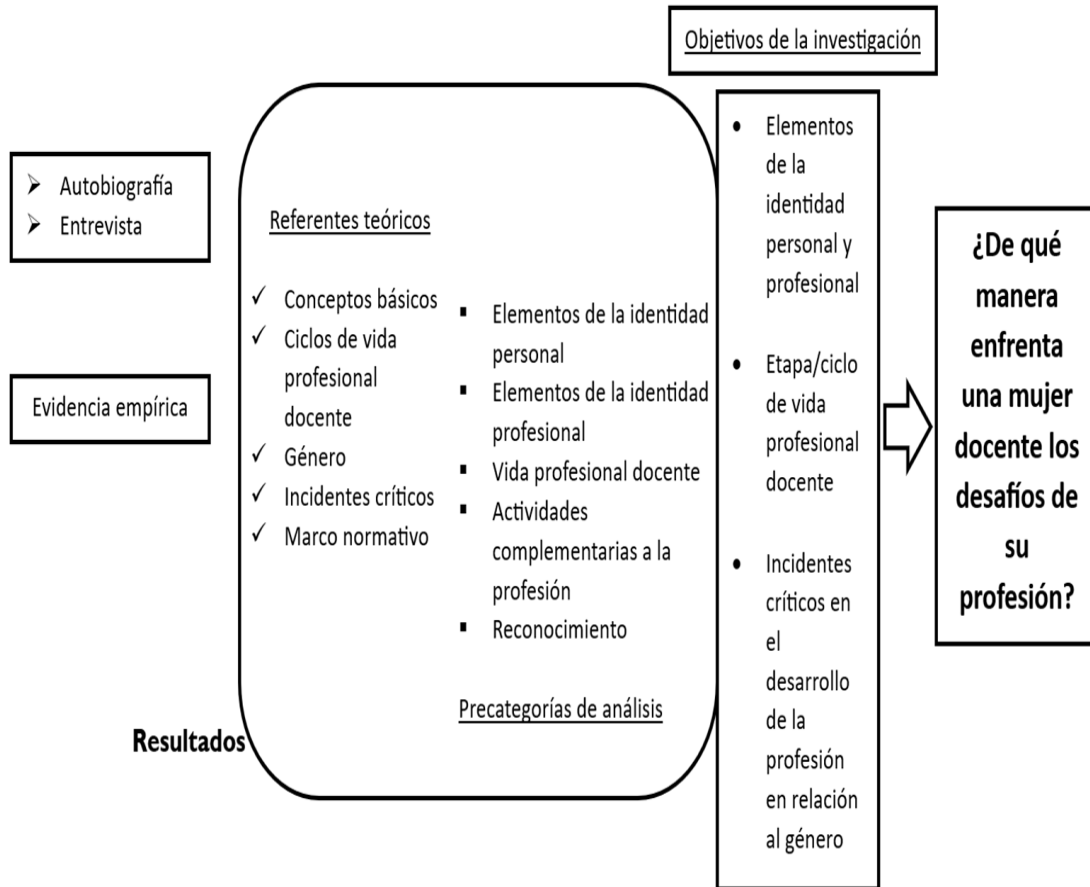
Metodología

La metodología del trabajo atiende el enfoque cualitativo que implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que las personas les atribuyen. La tradición de investigación empleada es la narrativa biográfica al tomar en cuenta que se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida. Las técnicas e instrumentos de recopilación de datos empleados fueron la autobiografía y la entrevista a profundidad que nos permitieron recuperar información del sujeto de investigación. Poste-

riormente se analizaron los datos obtenidos a través de categorías de análisis y finalmente se empleó un modelo teórico que se diseñó exclusivamente para el análisis de los datos obtenidos tiene como propósito ayudar a analizar, comprender y dar una explicación a los hechos relatados para así después encontrar una relación con la teoría.

Figura 22.1

Modelo teórico BCENELUB-CA-1



Fuente: BCENELUB-CA-1 Proyecto Master MDD 2022

Resultados

Las mujeres se enfrentan a grandes retos al intentar equilibrar su vida personal y profesional. Este equilibrio requiere sacrificios personales, familiares y laborales. Para que este proceso sea efectivo, es esencial contar con el apoyo incondicional de la familia y amigos, siendo la comunicación el pilar fundamental para alcanzar las metas establecidas.

El primer supuesto de la investigación se valida, ya que la identidad y el ejercicio docente son dinámicos, moldeados por la formación y las experiencias profesionales. A lo largo de su trayectoria, el sujeto de investigación ha demostrado que su preparación y funciones desempeñadas refuerzan esta idea.

El segundo supuesto también se confirma, pues las mujeres docentes enfrentan desafíos importantes al buscar un equilibrio entre su vida personal y profesional. El sujeto investigado ha superado numerosos retos en su vida personal y profesional, cumpliendo satisfactoriamente en ambos roles.

El tercer supuesto plantea que el impacto de una docente sobresaliente trasciende las aulas, y se valida en la trayectoria del sujeto, quien ha contribuido significativamente tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Discusión

Los hallazgos revelan que la conformación de la identidad docente es un proceso dinámico, basado en la experiencia y el autoconcepto. Esta identidad se construye, entre otros factores, por el reconocimiento recibido por el desempeño, y está influenciada por una continua búsqueda de pertenencia, control, superioridad y renovación. El entorno escolar es un espacio clave para la construcción de esta identidad, pero también lo son los antecedentes y experiencias previas.

La vida profesional de un docente se construye a partir de secuencias no lineales, con períodos críticos que requieren adaptación, toma de decisiones y acción. La identidad profesional de un docente de educación básica se renueva constantemente, influenciada por factores biológicos, profesionales y sociales. En el caso del sujeto de investigación, su identidad profesional ha sido moldeada por su madurez, formación académica y experiencia.

Asimismo, el desplazamiento geográfico puede limitar el desarrollo profesional, como menciona Torres (2004). Sin embargo, en el caso del sujeto investigado, mudarse a otro estado fue un catalizador para continuar su formación académica y alcanzar logros como la obtención de una maestría y un doctorado, lo que contribuyó a su crecimiento profesional.

Conclusiones

La metodología utilizada, una triangulación secuencial, fue eficaz para la recolección y análisis de datos, facilitando la identificación de elementos clave en la historia de vida del sujeto de investigación. Los tres supuestos de la investigación fueron confirmados, y se logró identificar con éxito los componentes de la identidad personal y profesional docente, además de los incidentes críticos relacionados con el género.

La respuesta a la pregunta de investigación, "¿De qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión?", se encuentra en los hallazgos del estudio. El sujeto de investigación ha superado estos desafíos utilizando su identidad personal y profesional como herramienta. Ha logrado generar experiencia a través de la práctica, las relaciones personales y profesionales, la actualización continua, y ha obtenido grandes reconocimientos en su campo.

Referencias

- Arellano, R. (2003). Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: un nuevo reto para los estudios de género. *Revista de Estudios de Género La Ventana* (Universidad de Guadalajara, México), julio, 17.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Fernández, M., & y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 6.
- Bolívar, B. A., Fernández, C. M., & Molina, R. E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research sozialforschung*, 4.
- Campos de Souza, B. (2015). *Ciclos de vida profesional del profesorado universitario: la metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico*. 2015. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. *Cahiers de Recherche du GIRSELF Ebauche d'un cadre d'analyse*, 4.
- Delgado., De la o (2020). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria: Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/8372/20294/>
- Fuentes, R., Arzola, D., González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de investigación educativa REDIECH*, 11.
- García (2019). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-751.pdf>
- Marcelo, C. (2009). La identidad docente: retos y desafíos. 19-20. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/293018307_La_identidad_docente_constantes_y_desafios
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). *La identidad docente de los profesores universitarios competentes*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España: En Educación XX1, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre-2014.

- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 83-104.
- Navarrete-Cázales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 464. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 54-67.
- Sandin Esteban, M.P. (2003) “Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones”. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258). *Revista de Pedagogía*, 26(77), 48-58. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922005000300007&Ing=es&tlng=es.
- Torres-Herrera, M. (2005). Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Torres, H. M. (2004). La Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. *CREFAL*, 26-32.
- USICAMM (2020). Manual de Organización de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- USICAMM (2022). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *GTD-PREAL*, 15. Obtenido de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vaillant, D. (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del profesorado. Barcelona: Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina
- Yáñez, G., López, L., Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 7 (2), 27-36.

Capítulo 23. La secuencia de sentido como herramienta metodológica para la producción de conocimiento desde la práctica profesional

Miguel Hernández Vergara
Rodolfo Castañeda Ramírez
Oscar García Acuña
Bernardino Benítez Miranda

Escuela Normal de Sultepec

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.23](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.23)

Resumen

Esta contribución es producto del proyecto de investigación “La producción de conocimiento”. El objetivo fue gestionar la producción de conocimiento a partir del análisis de la práctica docente como alternativa para formar estudiante normalista en la vía de la innovación y mejora continua. Se aplicó el método de investigación-acción, con materiales como diarios y descripciones de la práctica profesional. Se concluye que la experiencia ha de ser un saber reflexionado para que sea objeto de una reconstrucción de sentido y una vía para la producción del conocimiento.

Palabras clave

Análisis, conocimiento, formación, práctica, sentido

Introducción

Los programas educativos de la Licenciatura en Educación Primaria, del Plan de estudios 2018 demandan, que el estudiante demuestre la capacidad de reflexionar, innovar, intervenir, mejorar, e incluyen la producción de conocimiento desde la investigación acción. Sin embargo, se observa que los estudiantes están en los niveles reproductivos en sumisión intelectual. Se plantea la necesidad de la formación del pensamiento teórico-epistémico, y de la capacidad para hacer de la experiencia docente una posibilidad de producir conocimiento, como saber reflexionado. La teoría es la cultura desde donde se mueve el pensamiento del sujeto, es el principio, el eje que revoluciona el pensar previo, así que la tarea del formador de docentes es desarrollar en el estudiante normalista la razón lógica, argumentativa y que sea capaz de producir desde el mismo diálogo con el otro, de manera que logre distanciarse de los conceptos teórico-formales es en primer lugar reconocerse el sujeto como ser pensante, en segundo lugar, es descolonizar el saber para empezar a construir desde su propia cultura, es generar un pensamiento postabismal.

La teoría es una herramienta que contribuye a la formación del pensamiento crítico, reflexivo, narrativo, epistémico. El propósito es ir de lo teórico como base para explicar la realidad, considerando que la construcción de conocimiento inicia con la interpretación del sentido que guarda el fenómeno; en la experiencia con sentido común, lo que va a hacer la interpretación es elevar al sentido común a un saber reflexionado. Las fuerzas que dan sentido en la práctica educativa están determinadas por la experiencia, la teoría y la habilidad intelectual para describir, sistematizar, organizar, analizar e interpretar que conducen a encontrar el sentido cualitativo de la experiencia, en este caso docente. Algunas de las metodologías para la construcción del conocimiento, son el Círculo Analítico y el Aprendizaje Basado en Problemas. El medio para encontrar el sentido y significado de la experiencia es la pregunta, planteada con variables que representen fuerzas en tensión, y las respuestas son, producción de conocimiento, como bien reformulado, de carácter personal, académico y social. Por lo tanto, la producción de conocimiento implica capacidad de pensar en términos teóricos y epistémicos. De esta manera es posible la producción de conocimiento con conciencia, por medio de la investigación, razonamientos intelectuales y lectura articulada.

Revisión de la Literatura

Uso de la teoría

El corpus teórico de la propuesta académica del Programa Educativo (PE) representa sólo un pretexto, una provocación para entrar a otras dimensiones teóricas. En este espacio le corresponde al profesor conducir, provocar, sólo que hay que cuidar los caminos que a ello

conduzcan; es decir, tener claridad sobre enfoques epistemológicos que logren el propósito. La teoría es una herramienta que contribuye a la formación del pensamiento crítico, reflexivo, narrativo, epistémico; lograrlo es cuestión de tener la llave metodológica perfecta.

El primer pensamiento pedagógico que se ha de considerar es el de planear la clase para un uso crítico de la teoría, que permita revisar, descomponer y reconstruir los conceptos (Zemelman, 1987). Si esto no es una consideración de la sesión, todo intento académico caminará en la opinión, el control, las sombras del saber, sin dirección más que para una calificación. Aquí está el verdadero dilema del problema: que no se produce; se reproduce.

La realidad se ha de pensar como totalidad, conocerla no es de un ejercicio lineal, es un acto de esfuerzo intelectual circulatorio, para pasar a identificar totalidades, ordenarlas para un intento de conocer. La forma lineal sólo promueve un pensamiento débil, que lleva de forma trágica al olvido, la cosificación a la utilidad, justo estas características son la muerte del pensamiento que está predestinado a pensar. Salir del pensamiento débil es atreverse a salir de las certezas ordinarias, es considerar un camino metodológico.

El sentido

Sentencia Deleuze (1967, p. 10):

Nunca encontraremos el sentido de algo (...), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella. Un fenómeno no es una apariencia ni tampoco una aparición, sino un signo, un síntoma que encuentra su sentido en una fuerza actual.

El camino del sentido inicia con la interpretación del sentido que guarda el fenómeno, para decir concretamente sería la experiencia con sentido común, lo que va a hacer la interpretación es elevar al sentido común a un saber reflexionado. En la relación de fuerzas se produce, se encuentra y se comprende el sentido del fenómeno; las fuerzas que dan sentido en la práctica educativa están determinadas por la experiencia, la teoría y la habilidad intelectual identificada como la capacidad de describir, sistematizar, organizar, analizar e interpretar, que conducen a encontrar el sentido cualitativo de la experiencia, en este caso la experiencia docente.

La experiencia como saber reflexionado

Bachelard (2000), considera la experiencia como un obstáculo epistemológico para el conocimiento científico, para lograr superar este obstáculo es necesario plantear el sentido común en términos de obstáculo epistemológico; es decir, iniciar una indagación a profundidad, para saber cómo es el conocimiento y cómo debería de ser en cuanto a su forma. Esta situa-

ción cuando se traslada a la experiencia, que se inicia por un reconocimiento a partir de su descripción, implica una indagación expresa para que de ella surja un conocimiento consciente.

Husserl (2002) afirma que la experiencia consiste en ¡volver a las cosas!, se refiere a lo cotidiano como referencia de la cosa misma, el volver es ir un hacia atrás, apoyarse de un movimiento en zigzag, es caminar entre dos líneas paralelas sin salirse de ellas, pero mantener el zigzag. Para el caso del análisis de la práctica es mantener vigilancia entre la teoría y la experiencia para que cada una de ellas crezca. Sería entonces una práctica reformulada, fenómeno que también aplica para la teoría.

Análisis de la práctica desde la secuencia de sentido

El ejercicio de análisis inicia con la descripción. Ésta debe ser detallada, tener un escrito limpio de prejuicios. Heidegger (1971, p. 15) señala al respecto que:

Los prejuicios nos han hecho ver que no sólo falta la res-puesta a la pregunta por el ser, sino que incluso la pregunta misma es oscura y carece de dirección. Por consiguiente, repetir la pregunta por el ser significa: elaborar de una vez por todas en forma suficiente el planteamiento mismo de la pregunta.

Cuando la descripción es un texto comprensible se inicia el proceso de identificación o segmentación y codificación de escenas de sentido; por comprensible se entiende que posea sintaxis, semántica, redacción, signos de puntuación. Según Coffey (2003, p. 31): “la segmentación y codificación de datos son partes que suelen darse por sentadas en el proceso de investigación cualitativa, es recuperar los segmentos más significativos”. Ya que el texto está “limpio”, se procede a identificar las escenas o segmentos que Coffey (2003), hace mención ¿Por qué pensar en escenas de sentido?

Ya que se identifican las escenas, se procede a plantear una pregunta, como principio de apertura al análisis, puesto que se considera un dispositivo metodológico para acercarse al sentido de la escena. Heidegger (1971, p. 15) recomienda:

La pregunta por el sentido del ser debe ser planteada (...) entonces este cuestionar requiere ser hecho transparente en la forma debida. Por esto, será necesario explicar brevemente lo que pertenece a toda pregunta en general, para poder comprender desde allí el carácter particularísimo de la pregunta por el ser. Todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así.

Se busca comprender el hecho. A la pregunta le corresponde éticamente una respuesta. Al respecto dice Bachelard (2000), que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta; con este criterio cognoscitivo, se procede a responder la pregunta. La respuesta puede estar

estructurada por la exposición de las diversas situaciones que se dieron en la clase, como: problemas en el desarrollo de las actividades, descubrimientos, sanciones, estímulos, ajustes a la actividad, reorganización del ambiente.

Producción de conocimiento

El conocimiento es un bien personal y su difusión formal e informal, mediante las tecnologías y otros recursos, lo vuelve un bien común, por tanto, el conocimiento tiene fundamentalmente, un sentido social. La producción de conocimiento, requiere de apoyo con recursos, puesto que hace posible el desarrollo social, económico y cultural de los individuos, de la sociedad, de las naciones (Pérez Cázares, 2013).

La producción de conocimiento exige capacidad de pensar, tanto en términos teóricos como en lo epistémico. En palabras de Zemelman (2021), consiste en un proceso de construcción de conocimiento; es un asunto central de investigación y de metodología. El pensamiento teórico tiene ya un contenido organizado, pero el pensamiento epistémico no. “El problema, entonces, está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico” (Zemelman Merino, 2021, p. 237). Las categorías, a diferencia de los conceptos que componen el pensamiento teórico, no tienen un contenido, sino muchos y distintos contenidos, que pueden cambiar a través de los tiempos históricos.

Quien construye conocimiento requiere de conciencia sobre lo que esta actividad implica, exige esfuerzo, optimización del tiempo, capacidad para la búsqueda, selección y procesamiento de la información, sobre todo, conciencia personal, histórica y social de la responsabilidad y necesidad de hacer contribuciones teóricas para el crecimiento de sí mismo y de la humanidad.

Metodología

Se concibe una metodología y métodos que estén intrínsecamente vinculados al objeto de investigación, con base en la idea de Bourdieu (1988, pág. 11), "el método no puede ser estudiado por separado de las investigaciones en las que se utiliza (...) no puede existir un método independiente de los estudios filosóficos".

El enfoque de la investigación es cualitativo, de acuerdo a Vasilachis (2006). En esta metodología se triangula la información de datos, fuentes e investigadores, para comprender el fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); el método es la investigación acción (Elliot, 1990). Las técnicas que apoyan el seguimiento al planteamiento de soluciones y levantamiento de la información de campo son: la observación participante, el registro, narrativa y la entrevista. En la observación participante se focalizan los procesos de análisis de la

información en la que se identifica la ausencia de un procedimiento para generar análisis y reflexiones como puntos coyunturales de construcción del conocimiento. Para el caso de la entrevista se consideraron variables empíricas derivadas de la observación participante, que fueron el soporte para estructurar el guion para la entrevista, en ella se identifica también que los estudiantes carecen de los elementos básicos para recuperar, organizar, describir y analizar la información, situación formativa que termina en solo juicios de valor sobre su práctica docente. Este es argumento básico para iniciar un taller de entrenamiento para atender las deficiencias formativas. Para el caso de la narrativa, es una técnica que se utiliza en la parte final de la investigación, donde los investigados expresan de forma escrita, por lo menos dos puntos, una retrospectiva y una prospectiva; en la retrospectiva expresan las formas o los procedimientos que utilizan para recuperar de forma escrita su práctica docente, y en la prospectiva describen qué esperan al recuperar de forma escrita su práctica docente. La información obtenida requiere de una revisión y tratamiento cuidadoso para identificar los mejores informantes, los datos más fiables para dar paso al análisis e interpretación de los resultados.

Los resultados muestran que, si los estudiantes reciben un entrenamiento concreto, práctico y de forma permanente para analizar periodos de práctica docente, es posible que produzcan conocimiento para innovar, intervenir y mejorar procesos de aprendizaje.

La investigación se realiza con los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de Sultepec, Plan de estudios 2018. En el muestreo, se considera el grupo del 5º semestre, que se compone por 30 estudiantes; 25 mujeres y 7 hombres, se utiliza el muestreo intencional o selectivo, es una técnica de muestreo no probabilístico en donde se eligen los participantes de forma deliberada por el investigador, considerando las características de los investigados, así como de los objetivos y del tema de estudio; es una forma de selección en la que la experiencia se considera importante en función de una valoración total.

Las acciones concretas para la producción de conocimiento son:

- Entrenamiento metodológico para el análisis de la práctica.
- Acompañamiento permanente al análisis y reflexión de la práctica
- Inducción al uso de los resultados del análisis (nuevo diagnóstico) para propuestas de innovación
- Dar secuencia a propuestas de innovación
- Promover el dialogo práctica-teoría-práctica

Resultados

En la actividad sobre la secuencia de sentido, participaron los 32 estudiantes del grupo motivo de estudio; una vez revisadas sus producciones en cuanto a contenido, escritura y esfuerzo intelectual, fueron seleccionados los trabajos de 4 estudiantes, por lo cual, se presenta en este apartado una muestra de cómo los estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria realizaron análisis de la práctica con posibilidades de construir conocimiento. El ejercicio que tiene como marco de referencia la secuencia de sentido constituida por la descripción, la pregunta, respuesta a la pregunta y el significado que se asigna al acontecimiento. Una de las actividades básicas fue realizar limpieza del registro objeto de análisis, es decir revisar su sintaxis, gramática y semántica a fin de que sea un escrito entendible para su análisis. En seguida, se muestran extractos de análisis escritos y preguntas resueltas por algunos estudiantes del grupo motivo de estudio.

Análisis (Alumno 1)

El análisis de la práctica se realiza derivado de una sesión particular, de la jornada de intervención que se dio en la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, se comienza con describir las actividades que se realizaron dentro del aula las cuales permitieron llevar un orden y dirigir el conocimiento y aprendizaje de los alumnos, derivado de ello también se identifican las dificultades de las y los alumnos al realizar la actividad que se les estaba indicando.

En el momento de apertura, se da la indicación de sacar su libreta morada del campo formativo ética, naturaleza y sociedad, enseguida se lee una lectura por parte de la docente en formación que se llama “El talento del lobo mexicano” en donde los alumnos rescatan ideas clave y fundamentales para observar el tema. Los alumnos tenían que descubrir o comentar en qué son buenos; muchos comentaron que, jugando fútbol, otros cantando y otros bailando, se les comenta que cada uno es o se desenvuelve en alguna actividad en particular y por ello es importante respetar a todas las personas. Así mismo la docente explica qué es un talento y los alumnos escriben su propio concepto de talento y en lo que ellos se consideran buenos.

En el momento de desarrollo se realiza un dibujo; los alumnos se dibujaron ellos mismos realizando la actividad en la que sobresalen, lo pasaron al docente en formación, realizan un tendedero y lo cuelgan en el salón para que todos lo vieran y tuvieran en cuenta lo que les gusta y en lo que son buenos.

Posteriormente se realiza la actividad “En los zapatos del otro”, para lo cual con un pañuelo se vendaron los ojos y a la indicación de que escribirán su nombre en su libreta, se

pasaron su lápiz a la mano izquierda, escribieron su nombre también y por último realizaron un dibujo colocándose su lápiz en la boca. Se califican todas las actividades realizadas durante el día.

En el momento de cierre, se realiza el juego del pastel partido, pero como docente en formación se le da un toque personal, ya que la pareja que perdía tenía que contestar una pregunta y si contestaban correctamente seguía el juego, pero si no, entonces otra pareja tenía que partir y ellos se incorporaban al círculo. Se pasó al salón recogieron sus pertenencias y se formaron para retirarse a sus casas.

Pregunta de análisis 1 ¿Las actividades planteadas por el maestro lograron motivar el aprendizaje de los alumnos? (Alumno 2)

Las actividades planteadas por el docente en formación motivan a los alumnos, ya que se mantienen atentos y motivados durante la lectura de los textos, actitud que es favorable por el estilo de aprendizaje auditivo que predomina en el grupo. También influía en la manera de cómo se leían y expresaban las ideas; en ocasiones se tenía que enfatizar en palabras o enunciados con mayor dificultad. Por lo tanto, se mantiene un ambiente armónico en las actividades de aprendizaje, en el afán de que los estudiantes den sentido y significado a los contenidos.

La motivación es una palabra que describe cómo es el comportamiento de los sujetos con relación a cierta actividad y dependiendo de ello como se realiza. Las actividades dieron resultado en la motivación ya que con ello se logró generar un aprendizaje significativo del tema que se observó que fue el talento y como parte de ello, los alumnos descubrieron en lo que sobresalen.

Pregunta de análisis 2 ¿Cómo la docente mantuvo la atención de los alumnos al explicar o leer algún texto? (Alumno 3)

Una de las tareas más importantes del docente es mantener la atención de los alumnos mientras se explica o se lee algún texto. El reto es que mientras se narra o diserta alguna idea o contenido, los estudiantes se concentren durante la sesión. Algunas de las formas en que se mantuvo la atención de los alumnos consistieron en interactuar a través de la mirada con el grupo, establecer una comunicación clara y coherente en la disertación de los tópicos centrales de la clase, prestar mayor atención a los casos de estudiantes que son más conflictivos o que se distraen con mucha frecuencia, plantear preguntas directas a los estudiantes mientras se desarrolla la clase. Una de las formas con las que se logra mayor atención de los alumnos mientras se explica o se lee, es que recuperen ideas clave o algunas conclusiones en su cuaderno, siempre y cuando se revise ese trabajo a diario, al término de la clase.

Pregunta de análisis 3 ¿Cómo se desarrollaron las actividades en el aula? (Alumno 4)

Las actividades planeadas fueron las siguientes: para el primer día, la presentación de los proyectos a trabajar en las dos semanas, entrega de un gafete a cada alumno con su nombre. Por lo regular la clase inicia con una actividad, que era realizar algún juego; ya sea el cartero, dímelos con mímica o incluso lenguaje de señas. En seguida, se revisa y analiza la lectura “marcas del pasado”, en donde exponían un tema de interés para realizar un artículo de una revista, se habla sobre temas de animales, tecnología, espacio y los deportes, luego se divide al grupo en pequeñas comunidades para que les tocara un tema de los anteriormente observados y escribieran en su libreta la tarea de investigar su tema. Esta actividad permite a la docente en formación reconocer cómo los alumnos se desenvuelven en el trabajo colaborativo, sus aportaciones con respecto al tema y sus conocimientos que tienen del mismo. Para establecer vínculos con ellos y realizar la práctica de la mejor manera, enseguida se les dicta una pregunta con referentes al tema para que realicen una pequeña entrevista en donde les dijeran los temas de interés en la escuela, en donde buscan la información para saber sobre el tema de interés y alguna recomendación para realizar el proyecto. Se comparte en colectivo las respuestas obtenidas para conocer mejor la situación, en la siguiente sesión se desarrolla la técnica del árbol preguntón, en donde se coloca una pregunta en cada manzana para que los alumnos pasaran y con respecto a lo que vimos la clase anterior contestaran las interrogantes, luego de ello me base en las respuestas que obtuve también para saber sus conocimientos previos sobre la revista y de ello partí para explicarles qué es una revista y su estructura, cuáles son los pasos para realizarla. Para que los alumnos lo pusieran en práctica, se reparte una hoja blanca para que desarrollaran su propio borrador del artículo a integrar en la revista, que les colocaran un título interesante, apropiado para el público al que se está dirigiendo. Lo que más se atiende en este proyecto, es la interacción de los alumnos con sus propios compañeros, cómo se desenvuelven en colectivo y cómo manejan situaciones en donde un compañero no colabora con ellos, también se realiza un diagnóstico con base a lo observado de todas las clases anteriores.

Los Programas Educativos (PE) de las Licenciaturas que se ofertan, tienen como propósito formativo que el estudiante investigue, reflexione, construya conocimiento e innove su práctica docente. Situación que no se puede dar como automática. Requiere de un esfuerzo metodológico e intelectual del estudiante, además de un acompañamiento académico de los responsables de prácticas profesionales.

Se identifican limitaciones metodológicas en el análisis de la práctica profesional, su origen se ubica en el acompañamiento metodológico de los responsables de práctica profesional, han de entrenar a los estudiantes en todo el proceso descriptivo reflexivo. El estu-

diante con entrenamiento metodológico comprensible es capaz de un análisis completo de la información que proviene de la descripción. Sólo que en su lugar este ejercicio se reduce a informes seccionados en los que se incluyen aspectos de contexto. El estudiante pasa de semestre en semestre con un imaginario empobrecido de cómo analizar la práctica. Los resultados muestran que el análisis con fines de producción de conocimiento implica todo un proceso, no se limita a decir qué funciona o no funciona. En suma, la construcción de conocimiento es un acompañamiento al estudiante en mostrarle el proceso completo y auxiliarlo en las partes difíciles, trabajar en ellas por separado.

Discusión

El propósito concreto era entrenar a los estudiantes para el análisis de la práctica docente, ejercicio que permite producir conocimiento. Se identifican situaciones formativas como: limitaciones en la habilidad para describir una práctica docente, concretamente, la capacidad para describir con detalle y de forma densa.

Para atender esta situación se realizan ejercicios de descripción, las dificultades se atienden de forma personalizada. Con la práctica se observa que los estudiantes mejoran en su descripción. Después de lograr la mejora de la descripción, se procede a seccionar por escenas el texto completo, con el propósito de identificar secuencias de sentido para proceder al análisis. Se identifica que en este ejercicio los estudiantes no tuvieron dificultades, fue una actividad sin contratiempos intelectuales.

Se procede ahora a plantear preguntas a cada escena, como posibilidad para producir conocimiento (Bachelard, 2000). En esta actividad se identifica que los estudiantes tienen limitaciones para plantear las preguntas relacionadas con la escena; sin embargo, poco a poco superan las dificultades y producen sus propios textos, en su fase de borradores. Los estudiantes desarrollan la habilidad para plantear preguntas en las que incluyen variables y representan un reto contestarlas. El momento de la respuesta a las preguntas es interesante; las respuestas se realizan en torno a preguntas sobre: conflictos, resistencias, logros, hallazgos o sugerencias. Al contestar la pregunta desde estos ámbitos se abren posibilidades de generar conocimientos desde una perspectiva de la experiencia reflexiva. Esto sucede cuando se realiza un análisis codificado; es decir, con las variables que dan lugar a la descripción, como categorías representativas de la escena o secuencia de sentido (Deleuze, 1967). Los textos de manera gradual alcanzan consistencia en contenido y en argumentación y en la integración de la postura del estudiante.

Para finalizar se argumenta teóricamente la categoría que el estudiante considere necesario fundamentar. En este aspecto se identifican dificultades, es una cuestión que se debe

ejercitar durante las actividades de producción de conocimiento, considerando que proceso de análisis reflexivo genera grandes posibilidades de que el estudiante evalúe su práctica docente con un sentido crítico, situación que produce ideas pedagógicas para innovar, diseñar secuencias didácticas para mejorar sus procesos de aprendizaje. Además de producir otras posibles vías de investigación de su práctica docente.

Conclusiones

La sociedad del conocimiento demanda capacidades específicas para el manejo de la información, la producción y uso del conocimiento. Esta orientación alerta al profesorado en su práctica docente, no puede reducirla a la interacción en el aula, su acción se extiende a otros procesos como: la investigación de su propia práctica.

Producir conocimiento es una necesidad, un compromiso ético de todo profesor. Sin esta acción la práctica docente se vuelve obsoleta, ahistórica, sin posibilidades de renovarse, además es dependiente de enfoques que se adaptan a situaciones de enseñanza y aprendizaje que no corresponden al contexto. Para producir conocimiento resulta necesario una formación metodológica bien consolidada, para que el estudiante normalista sea autónomo en sus decisiones y mejora de la práctica docente.

En términos globales, se identifican deficiencias en la recuperación-documentación de la práctica docente, implica una posición metodológica-técnica. En este rubro es importante que el estudiante desarrolle la habilidad para integrar un registro, como insumo para el análisis de la práctica. En relación a este procedimiento la pregunta es si utilizan un procedimiento para el análisis, las respuestas indican otro vacío, ausencia de procedimiento para este ejercicio. Un vacío más es el nombrar herramientas equivocadas para la recuperación de la práctica docente. La ausencia de procedimiento para el análisis de la práctica es un indicador de la ausencia de producción de conocimiento, por lo tanto, no hay mejora e innovación de la práctica docente. Es urgente atender estos rubros básicos en la formación docente.

La experiencia docente tiene un gran sentido y significado, ya que por este medio es posible la recuperación y análisis de la práctica y por lo tanto, una vez que se abren estas posibilidades formativas se da apertura a la construcción del conocimiento, referente inmediato de la innovación y la mejora.

La producción de conocimiento tiene como base la experiencia, solo si ésta considera a la reflexión como un proceso indagatorio, situación que la fortalece en sus dimensiones conceptuales, con posibilidades de crecimiento en el momento de considerarse como una perspectiva de conocimiento aplicado. Como se aprecia, la reflexión es una actividad esencial y central, pues abre posibilidades a la investigación.

Una dificultad pendiente de atender, es que la práctica docente se derive de una planeación deliberada, para considerarla como innovación, que será objeto en lo posterior, de análisis y reflexión, proceso que favorece la construcción de conocimientos pedagógicos.

Referencias

- Bachelard, B. (2000) la formación del Espíritu Científico. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI.
- Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Antioquía: Sage
- Crovi Druetta, D. (2013). De la investigación a la interlocución, o el reto de producir conocimiento en incidencia social. En A. Aguilar Edwards, & V. y. Castellanos Cerda, La Producción del Conocimiento en las ciencias de la comunicación y su Incidencia Social. México: PIFI.
- Deleuze, G. (1993). Nietzsche y la filosofía. Madrid: Anagrama.
- Elliott, J. (1990). La investigación acción en educación. España: Morata.
- Gibbons, M., Imoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, Simon, & Scott, P. y. (1994). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. España: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.
- Gómez Vilchis, R. R. (2013). La divulgación de información no es igual a la producción de conocimiento. En A. Aguilar Edwards, & V. y. Castellanos Cerda, La Producción del Conocimiento en las ciencias de la comunicación y su Incidencia Social. México: PIFI.
- Heidegger, M. (1971). Ser y Tiempo. México: FCE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Husserl (2002). Investigaciones lógicas. Alianza Editorial.
- Lugo-Morin, D. R. (2010). La construcción del conocimiento. Algunas reflexiones. Límite. Revista de Filosofía y Psicología, 5(21), 59-75.
- Pérez Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10(1), 21-30.
- Roa Banquez, K. y. (2009). Construcción de conocimiento con metodología de aprendizaje basado en problemas frente al modelo tradicional, en ambiente virtual. Teoría y Praxis investigativa, 4(1), 11-23.
- Valenciano Canet, G. (2014). El círculo analítico como estrategia para investigar y construir el conocimiento. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15(1), 1-23.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.

- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: Oxfam.
- Zemelman Merino, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio abierto*, 30(3), 234-244.
- Zemelman Merino, Z. (1987). Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: CE/COLMEX.

Capítulo 24. Implicaciones en la atención a grupos multigrado para docentes en formación inicial

Rosa Miriam Estrada Contreras
Juan Abraham Legaspi Durán
Luis Enrique Villanueva Santos
Martha Oliva Ianthe Delgado Ortiz

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.24](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.24)

Resumen

El estudio se llevó a cabo en una escuela formadora de docentes con la finalidad de conocer los efectos de la tutoría profesionalizante en el desarrollo de habilidades didácticas para intervenir en grupos multigrado. Se llevó a cabo con cinco participantes que recibieron la tutoría mencionada. Se generaron datos a través de un cuestionario, así como de observaciones en modalidad participante y con el registro de los aspectos más relevantes de los diálogos con los y las estudiantes. Se descubrió que el proceso de asimilación de las estrategias ocurrió de manera distinta en cada caso de acuerdo con las actitudes en el grado de involucramiento en el mejoramiento de la práctica.

Palabras clave

Formación docente inicial, habilidades didácticas, multigrado, tutoría profesionalizante

Introducción

Las escuelas multigrado continúan siendo la respuesta a diversas necesidades educativas en comunidades donde persisten condiciones relacionadas con el origen de su sostenimiento (comúnmente público) que favorecen su establecimiento o fundación a causa también de la lejanía con respecto a cabeceras municipales, la vida en ruralidad o en lugares donde la cantidad de estudiantes justifica presupuestalmente que un profesor atienda a diversos grados en una misma aula. Aún cuando en la literatura vigente asociada a la pedagogía del aula multigrado así como en el actual plan de estudios y en publicaciones para el magisterio mexicano de escuelas públicas como MEJOREDU, se invita a que predomine una mirada de potencial pedagógico por encima de la mirada deficitaria. Esta última aún está presente en la cotidianidad de las prácticas docentes percibiéndose de una manera atenuada como una opción pedagógica con amplias posibilidades para la educación de niñas y niños en diversos contextos de nuestro país, en parte debido a las características del acompañamiento y a las áreas de oportunidad en la formación docente, específicamente en los saberes disciplinares, académicos y pedagógicos.

En las escuelas normales mexicanas existen antecedentes importantes para la formación inicial de docentes relacionados con las prácticas de enseñanza en escuelas con grupos multigrado (SEDUZAC, 2015; SEP, SEV, DGESE, 2012; Estrada y Legaspi, 2024). Asimismo diversos profesores e investigadores han publicado estrategias para el trabajo docente en estas escuelas; en el actual plan de estudios para la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, el tercer semestre cuenta con un curso del trayecto formativo Bases teóricas y metodológicas de la práctica denominado: Pedagogía y didáctica del aula multigrado, en el que las y los jóvenes que eligieron la docencia como profesión de vida identifican y exploran el modelo multigrado así como la influencia de prácticas exitosas y bases pedagógicas provenientes de diversos autores como es el caso de Rafael Ramírez, Miriam Nemirovski y Roser Boix (DGESE, 2022).

Asimismo, el curso de la malla nacional es precedido por otro denominado Pedagogías situadas y globalizadoras, en el que se pretende que las y los normalistas, identifiquen, diseñen e implementen proyectos interdisciplinarios con enfoque globalizador, trascendiendo de la selección esquematizada de contenidos para planear la enseñanza, hacia la realización de la lectura de la realidad para crear diseños didácticos a partir de proyectos en los que las necesidades educativas de la comunidad obliguen a utilizar contenidos disciplinares en favor de aprendizajes significativos (Zabala, 2005).

En la organización de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” para la implementación de los programas de estudio correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), se gestiona ante las escuelas primarias de organización multigrado la presencia de los Docentes en Formación Inicial (DFI) durante su permanencia durante los semestres quinto y sexto con la finalidad de movilizar los saberes adquiridos y las competencias desarrolladas durante los cuatro semestres previos de formación inicial, en los que han realizado prácticas en condiciones reales principalmente en escuelas de organización completa con aulas donde se atiende un grado a la vez.

En enero de 2022 se dio a conocer el Marco curricular y plan de estudios para la educación básica mexicana, concretándose en el Diario Oficial de la Federación con el acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios 2022. En el caso de las escuelas formadoras de docentes el 15 de mayo de 2019 se dio inicio a la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales con el análisis de la formación docente inicial, procesos abiertos, democráticos e incluyentes durante tres años hacia el año 2022. Mientras tanto, en el 2024 están por egresar del programa de Licenciatura en Educación Primaria, estudiantes que ingresaron a la escuela normal en el año 2021, formados mediante el Plan de estudio 2018, sin coincidir en enfoques, materiales ni métodos en relación a las generaciones que ingresaron en el año 2022. Esto despertó el interés por conocer los efectos de las estrategias implementadas durante el Plan de Estudios 2018 que desarrollaron prácticas pedagógicas en aulas multigrado y contar con saberes que refuerzan la implementación del nuevo plan 2022.

Revisión de la Literatura

México cuenta con antecedentes importantes en la atención de estudiantes de nivel primaria con escuelas establecidas en un salón con un maestro o maestra quien además de ser responsable de dirección de la escuela, también lo era de la enseñanza de todos los niños y las niñas sin distinción de edad o nivel (Cano, 2022). Estas escuelas unitarias no graduadas, pronto se distribuyeron en el territorio nacional de la época posrevolucionaria en atención a la demanda de educación pública por parte de la población rural (Rockwell, 2016).

MEJOREDU (2022), resume que en las escuelas multigrado predominan prácticas de enseñanza uniforme, considerando los procesos del alumnado como homogéneos limitando su potencial pedagógico (CONAFE, 2012); además de que persisten las ópticas deficitarias que restan valor a las comunidades donde se encuentran las escuelas multigrado, a sus creencias, formas de vida, costumbres y expectativas sobre el aprendizaje así como a la importancia social de la educación en contextos donde la necesidad de formación dentro de la escuela primaria es sumamente relevante, ocasionando que las prácticas pedagógicas de los docentes no les permitan intervenir adecuadamente.

En el estado de Zacatecas, las experiencias estatales de fortalecimiento a la educación multigrado se han visto representadas según el INEE (2019), únicamente por acciones como la del programa de Asesores pedagógicos itinerantes para apoyar alumnos de telesecundaria, sin evidencia en dicho documento de acciones para los demás niveles de educación básica, específicamente para el trabajo en las escuelas primarias a diferencia del resto de entidades federativas que cuentan según el estudio con más de tres acciones para tal fortalecimiento.

Por su parte, las escuelas Normales han permitido que continúen existiendo proyectos que reconocen y dan atención a las escuelas con uno o dos profesores a cargo de todos los estudiantes de educación primaria, en particular la Normal Veracruzana desde el Plan 1964-1968 y posteriormente planes a nivel nacional con asignaturas regionales y cursos optativos diversos que difunden y forman a los docentes en el desarrollo de habilidades para implementar la pedagogía del aula multigrado (DGESUM, 2022).

El Plan de estudios 2018 (DGESUM, 2018) para la Licenciatura en Educación Primaria propone para los semestres quinto y sexto, un curso optativo denominado Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado, el cual se diseñó para atender las necesidades de la formación de docentes con saberes, habilidades y actitudes coherentes con las exigencias de la práctica profesional en grupos multigrado, en específico señala los siguientes propósitos:

- Analice los escenarios de la práctica profesional para identificar como diseñar situaciones de aprendizaje con saberes de complejidad creciente.
- Diseñe proyectos de innovación docente para desarrollar saberes de complejidad creciente.
- Estudie propuestas de innovación para planificar diversos ambientes de aprendizaje.
- Utilice metodologías situadas para la experimentación de propuestas didácticas a partir de saberes específicos (Secretaría de Educación de Zacatecas [SEDUZAC], 2015).

Esta propuesta estatal considera una metodología de seminario taller en la que se complementa el trabajo realizado por el curso del trayecto de práctica profesional brindando al alumnado elementos teóricos relacionadas con un enfoque globalizador, perspectiva globalizadora o visión globalizadora (Zabala, 2013) la cual plantea como la mejor forma de enseñar a una concepción de la enseñanza en la que el objeto de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad mediante la implementación de metodologías

globalizadoras que potencien las capacidades para dar respuesta a problemas reales en todos los ámbitos de desarrollo personal, social, afectivo, profesional, que por su naturaleza no son simples (Zabala, 2000).

Esta perspectiva brinda importancia a la disposición de instrumentos cognoscitivos que permitan al estudiantado comprender y actuar en la complejidad, pues pretende desarrollar un pensamiento que le facilite identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea eligiendo distintos instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquier campo del saber relacionándolos e integrándolos para resolver problemas para el desarrollo del pensamiento complejo (Zabala, 2013). Este propósito implica a las y los estudiantes de la LEPRI como profesores en formación inicial, quienes, debido a las escasas experiencias de planeación con este enfoque, presentan desafíos que implican la necesidad de ser partícipes en un programa de tutoría profesionalizante que acompañe el proceso en el que alcanzan las competencias propuestas por el curso optativo.

La tutoría profesionalizante, es entendida como una estrategia para la formación que facilita la mejora de capacidades, saberes y habilidades propias de la profesión docente a partir de acciones emprendidas para facilitar las condiciones que conduzcan al desarrollo y dominio de competencias profesionales docentes, pues cuando la estrategia es implementada con profesores noveles puede coadyuvar en su integración en los centros escolares al propiciar el desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas que repercuten en el aprendizaje logrado por sus estudiantes. La tutoría profesionalizante favorece al desarrollo del pensamiento crítico aprovechando el potencial de las prácticas pedagógicas al tiempo que proporciona retroalimentación sobre el desempeño (Legaspi et al, 2019). Es una estrategia que surge del enfoque del profesionista reflexivo, cuya intención es propiciar el despliegue de dispositivos para pensar la acción docente y adquirir autonomía crítica en el ejercicio profesional.

Actualmente, el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria replantea entre sus ejes principales: la integración curricular; autonomía profesional del docente; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y el derecho humano a la educación (SEP, 2022). El trabajo en las aulas de educación primaria implica el diseño de proyectos a partir de metodologías sociocríticas que tienen como fundamento una pedagogía situada y globalizadora enmarcadas en un plan de estudio que se estructura en siete ejes articuladores y cuatro campos formativos de un currículo integrado e interrelacionado para cada una de las fases y grados que permite la participación entre escuela, familias y comunidad (DOF, 2023).

Para las y los jóvenes de la generación 2021-2025, la transición de planes de estudio ha implicado además de un reto profesional y académico, la puesta en marcha de los saberes docentes adquiridos durante su formación previa. Zambrano (2006) destaca tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico, a partir de estos, se conforman la identidad, la especificidad de la profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracterizan como profesor.

Para Zambrano (2006), el saber disciplinar de un profesor se relaciona con aquello que conoce, así como la duda sobre lo que conoce añadiendo el término “distancia” para referirse a la falta de “algo” que no estuvo durante la formación docente, algún conocimiento que reconoce no tener, y el cual utilizará para alcanzar el dominio del saber. Define el saber pedagógico como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el saber académico evidencia en la forma en la que el docente transmite sus reflexiones sobre lo que piensa y lo que ve en su experiencia escolar.

Los saberes anteriores, así como su articulación con transposiciones didácticas (Chevallard, 2005) y diversas normas, costumbres y creencias en torno a los Libros de texto se hacen presentes al abordar actividades y contenidos escolares desde la formación, experiencia, conocimientos, condiciones de la jornada de práctica así como de la forma de brindar atención a las necesidades del grupo multigrado para promover aprendizajes significativos en el contexto sociocultural del alumnado y de la escuela (Rockwell y Mercado, 1986).

Metodología

El supuesto de este trabajo se basa en que, de acuerdo a las características de la tutoría profesionalizante, los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) desarrollan habilidades didácticas para diseñar proyectos socioformativos para grupos multigrado. Es decir, que se podrán apreciar cambios en el pensamiento y en la acción pedagógica de los estudiantes normalistas que participen activamente en la estrategia que consiste, principalmente, en un conjunto de diálogos con la docente formadora.

El estudio se llevó a cabo con un enfoque cualitativo ya que de acuerdo a los propósitos, la intención de la investigación gira en torno a la comprensión de los procesos de formación docente. Este enfoque se caracteriza por concebir al conocimiento como una construcción que se hace de éste desde las múltiples miradas con las que se aprehende la realidad (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Se adoptó una perspectiva de la fenomenología por considerarla como un método que busca la reflexión sobre la experiencia vivida (Van Manen, en Castillo-López, Romero y Mínguez, 2022). En este sentido, la formación de docentes no es un fenómeno acabado así como tampoco existen vías establecidas del proceso

dado que están involucrados aspectos como la cultura de las escuelas de formación, la de los formadores, la singularidad de los estudiantes que aspiran a formarse como docentes, las distintas experiencias e historias de vida de los participantes, entre otros.

Los participantes en este estudio fueron estudiantes de sexto semestre de la LEPRI, 3 mujeres y dos hombres que oscilan entre los 20 y los 22 años de edad. Son oriundos de los municipios cercanos a la institución educativa donde realizan sus estudios de licenciatura. Ésta última se encuentra en el municipio de Juchipila, Zacatecas, en la periferia de la cabecera municipal. Tiene una matrícula de 304 estudiantes que cursan una de las dos licenciaturas ofertadas. Cuenta con servicios de biblioteca especializada en ciencias de la educación con más de tres mil títulos de consulta, laboratorio de informática, departamento de atención a estudiantes para apoyarles con tutorías y asesorías. El 80% de los estudiantes cuenta con beca con recurso federal mínimamente. La planta académica está constituida por 34 docentes y se cuenta con 20 integrantes del personal de apoyo y atención a la educación. En general, es un poblado semiurbano, con alrededor de 10 mil habitantes cuya fuente de ingreso son los salarios de profesionistas independientes y otros que son contratados por el Estado, así como las remesas provenientes de Estados Unidos. Estudiar licenciaturas en educación es la única opción para muchos jóvenes de la región.

La selección de los participantes corresponde a la denominada de integrantes clave, quienes tienen cualidades y características específicas que son de interés para los investigadores. En este caso, lo que interesaba es que quisieran participar y que además compartieran su experiencia sobre el diseño de proyectos didácticos de acuerdo a los principios de la NEM. Interesaba conocer la experiencia de quienes habían demostrado un nivel mayor de asimilación así como de quienes apenas iniciaban en la comprensión de estas modalidades de enseñanza.

Se recopilaron datos a través de un cuestionario que consistía de preguntas abiertas que rescataban la experiencia de las y los participantes. Posteriormente los y las normalistas realizaron el diseño un proyecto didáctico que fue discutido en sesiones de asesoría. De estas se levantaron registros y observaciones tanto de la planeación como de los diálogos entre estudiantes y asesora. Posteriormente y de manera conjunta, se revisaron nuevamente los proyectos planeados y se organizó la información en categorías de análisis. Se analizaron y se generaron categorías alrededor de la experiencia en multigrado, los diálogos con la docente y la percepción del desarrollo de habilidades para intervenir en dichos ambientes.

La validación de los datos se hizo a través de la triangulación de investigadores a través de revisiones de las categorías de análisis conformadas se generó consenso sobre los datos

asociados a cada una y su posible interpretación. El método empleado fue el fenomenológico, que consiste en rescatar las vivencias y experiencias de los participantes clave sobre un evento o suceso en particular así como aspectos de la etnometodología (Hernández-Sampieri et al., 2014). Max Van Manen considera que es un método que facilita la reflexión sobre la experiencia vivida de la existencia humana (como se cita en Castillo-López et al., 2022). En el caso de la investigación educativa permite indagar no solo en los hechos observables sino en el entramado de subjetividades que les dan origen y que al mismo tiempo se despiertan en los sujetos.

Resultados

Los docentes en formación inicial y las escuelas multigrado

En las primeras reuniones con los docentes en formación inicial, se propiciaron diálogos con base en el guion de entrevista semiestructurada basado en las preguntas propuestas por los docentes del trayecto de práctica. Las preguntas exploraron su percepción sobre el trabajo en la escuela multigrado de manera general, las condiciones que hacen de ésta un lugar al que volverán a una segunda jornada de práctica y qué experiencia a nivel personal/profesional han adquirido sobre las prácticas en la escuela de organización multigrado. Al respecto las y los estudiantes de seguimiento señalaron estar satisfechos con el lugar asignado de práctica aun cuando su presencia implica viajar alrededor de una hora para llegar a cada centro escolar. El hecho de ser tratados con respeto y afecto por parte de los profesores titulares y sus estudiantes generó respuestas favorables hacia la realización de sus prácticas en los grupos multigrado. Las y los DFI señalan entre las generalidades, la necesidad de contar con mayores recursos económicos para trasladarse a las comunidades y contar con proveedores de alimento ya que en dichos lugares no logran alimentarse adecuadamente debido a que las escuelas primarias carecen de cocina, cooperativa o comedor y las tiendas comunitarias se encuentran con pocos productos.

En torno a las necesidades sentidas por el grupo de docentes en formación inicial se encuentran además de la alimentación, la de contar con servicio de internet estable en el aula para poder comunicarse e ingresar a recursos en línea para proyectar a sus estudiantes, tener una mejor planificación para dar mejor atención al grupo multigrado y contar con más actividades que sean novedosas para las niñas y los niños. Por parte del trabajo en el aula, tener libros de texto para todos los estudiantes y materiales al alcance, ya que señalaron que en el día a día no contaban con algunos insumos básicos debido a la lejanía de las comunidades y algunas carencias de estas.

La preparación de las jornadas de práctica en grupos multigrado: tutoría en acción

El plan de estudios vigente propone una lectura de la realidad en la que se identifiquen las dinámicas y tensiones con diversos intereses, necesidades y condiciones propios de las personas que habitan un mismo territorio, es fundamental que la escuela estreche lazos para fortalecer las relaciones desde la diversidad favoreciendo la mutua influencia, sin embargo, la jornada de práctica tiene como punto de partida la solicitud de contenidos o proyectos para el diseño de planeaciones didácticas, sin que necesariamente tengan un espacio para conocer a la comunidad a profundidad o realizar un diagnóstico que permita la identificación de necesidades educativas conforme al enfoque globalizador, por lo que el origen de las intervenciones didácticas fue el desarrollo de un contenido o un proyecto del libro de texto, lo que evidencia diversos saberes didácticos adquiridos por el estudiantado normalista.

Todos los docentes en formación inicial de seguimiento desarrollaron contenidos del campo formativo de lenguajes. Para quienes tuvieron grupos multigrado de 1º, 2º y 3º, fue visible la puesta en marcha de saberes didácticos con mayor familiaridad, por ende, secuencias de actividades a manera de proyecto didáctico donde se aprecian actividades apegadas al contenido y proceso de desarrollo de aprendizaje relacionado con los recursos literarios en canciones y poemas. Adicionalmente se percibe en el diseño, la experiencia en la enseñanza de la lengua y sus pautas como el uso y análisis de textos, la lectura y escritura, la creación de un producto que en el caso de los estudiantes entrevistados se trató de una canción – poema para presentar a la comunidad escolar. En cambio, para las y los normalistas que atendieron los grados 4º, 5º y 6º hubo que desarrollar proyectos del mismo campo formativo propuestos por los libros de texto en los que se abordaría el happening y una galería de arte viviente. En ambos casos, los normalistas explicaron en su primera propuesta de planeación que dichas producciones no eran del agrado de las niñas y los niños, por lo que en el primer caso sólo copiaron y pegaron las actividades secuenciadas del libro de texto dando prioridad a las actividades del proyecto que implicaban leer o escribir. En el otro caso, se optó por suplir el cuadro viviente por un dibujo.

Durante las primeras reuniones de tutoría, fue necesario compartir ideas, releer y permitir a los DFI imaginar los proyectos propuestos por el libro de texto con la finalidad de esclarecer qué y cómo favorecer el desarrollo de lenguajes artísticos en el estudiantado por medio del happening y la galería viviente, las implicaciones de realizar este proyecto y esclarecer la metodología con influencia no solo de lo que ellos conocen como la asignatura de Español, sino como un campo formativo que implica el desarrollo, la expresión y comunicación en distintas lenguas. Después de tener estos encuentros para explorar más sobre estas

propuestas, las planeaciones didácticas se modificaron, dando evidencia de secuencias mejor diseñadas aunque con dificultades en la graduación de actividades conforme a los grados atendidos.

En el caso de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) propios de saberes y pensamiento científico, tanto para los primeros grados como los de primaria alta, se planificaron por secuencia didáctica, los normalistas no lograron organizar las actividades a partir de una enseñanza situada ni por proyecto bajo el argumento de la falta de tiempo para su abordaje, es visible la prioridad que se le dio al campo formativo de lenguajes.

Las experiencias y saberes pedagógicos de los docentes en formación inicial: lo ganado

Los saberes pedagógicos recuperados por medio de la observación de las clases impartidas por los DFI así como por el análisis de sus planeaciones en la versión final entregada, mostraron que la enseñanza de contenidos y PDA relacionados con la literatura en español pudieron desarrollarse conforme a lo planeado, mientras que aún cuando se planificó para abordar lenguajes artísticos, optaron por cambiar estrategias. En el caso del happening, se optó por hacer en realidad una maqueta y explicar algo que se hizo en dicho material, el DFI acordó con las niñas y niños del grupo hacer una resbaladilla de cartón y explicar una aventura en dicho lugar, limitando las posibilidades que el happening ofrece e intercambiando la puesta en marcha de distintas habilidades de expresión artística por aquellas conocidas por el docente como la explicación frente al grupo, la narración y la maqueta.

Durante las reflexiones sobre lo planificado, los normalistas externaron dudas y comentarios que revelaron incertidumbre y desconocimiento sobre los productos a construir en los proyectos con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

Discusión

Al revisar los resultados salta a la vista lo complejo que resulta para los participantes comprender la profundidad y los alcances de los aprendizajes que deben desarrollar los alumnos y alumnas en las escuelas primarias multigrado. Además, a lo anterior se le suma la demandante y retadora tarea de atender a estudiantes de grados diferentes en un momento en el que todos confluyen. En ese contexto, la interlocución y el diálogo con el tutor constituye un puente entre el saber de los nobeles y el saber experto. Lo anterior se pudo observar cuando después de una charla o momento de revisión como lo dicen los estudiantes, aparecen concepciones más amplias, profundas o acabadas sobre la interpretación de los contenidos y las formas de enseñarlos. En este sentido cobra relevancia la tutoría profesionalizante para ellos por el hecho de externar e intercambiar ideas sobre el hecho educativo que está por acontecer.

Esto lleva a colocar la atención en lo que sucede en los encuentros entre docente en formación y tutor. La sola intención del encuentro y del diálogo que se fija este último y que comunica al otro ya sea directa o indirectamente, marca la pauta para el despliegue de dispositivos mentales que pueden coadyubar a la comprensión o también pueden dificultarla o bloquearla. Sin embargo, estos apenas corresponden a ciertos indicios que requieren de un estudio propio que brinde más información de las implicaciones del tutor en el desarrollo de nuevos saberes pedagógicos.

En los casos analizados se observó que el hecho de concebir la tutoría como una revisión implica que ciertas observaciones son consideradas como correcciones de algo que está “mal”, de un “error” y por lo tanto hacen sentir a las personas como descalificadas aún cuando la intención del diálogo sea propiciar la reflexión como un ejercicio de auto observación y cuestionamiento de las decisiones tomadas para propiciar el aprendizaje de contenidos específicos en niñas y niños de un contexto singular.

Es a través de los diálogos que se revela la experiencia de diseñar para intervenir en grupos multigrado. Mientras que para algunos lo multigrado representa un factor para estreñarse y preocuparse por brindar buena atención a todos los alumnos y alumnas, para algunos otros puede significar alto tan técnico como el desarrollo de planes de clase independientes para cada grado que se tenga en el grupo. Estas visiones de la enseñanza en multigrado pueden deberse principalmente a la falta de referentes adecuados del trabajo docente en este tipo de ambientes. Por otro lado, hay más ejemplos cercanos a ellos que incluso resultan inviables como el ejemplo de aquel estudiante que diseñó un plan de clase para cada grado, sin considerar que en todos tendría que estar interviniendo de manera simultánea.

Por lo tanto, esta discusión se orienta a resaltar la importancia de las características adecuadas de la tutoría profesionalizante así como del conocimiento cabal del docente o la docente en formación inicial con quien se interactúa. Lo anterior, para ser conscientes de los retos en el desarrollo de habilidades didácticas y saberes pedagógicos que enfrentan los formadores y las formadoras

Conclusiones

Las implicaciones que tiene para la tutoría profesionalizante el desarrollo de habilidades didácticas para la intervención en ambientes multigrado son varias. Se puede hablar de la experiencia y el perfil del tutor, la historia de vida y biografía de los estudiantes, las experiencias previas y el primer contacto que tenga con una clase multigrado. Aunque todas estas son implicaciones que marcan la diferencia al menos en la comprensión de este hecho educativo, sigue siendo imprescindible que se cuente con esquemas conceptuales claros de los principios pedagógicos que orientan la práctica educativa.

Este estudio permitió reconocer los efectos de la tutoría profesionalizante en los estudiantes participantes. En algunos promovió la reflexión y articuló dispositivos de actuación que los llevaron a indagar, conocer y comprender lo que se suponía deberían hacer como docentes durante las prácticas profesionales. Solo en dos de ellos pareció no tener ningún efecto. Nuevas líneas de investigación deben orientarse a comprender los casos en que aparentemente no se generan nuevos saberes.

La información que se tiene a partir de esta investigación es relevante para replantear los modelos de formación de docentes de educación básica. El estudio tiene la limitante de considerar una muestra bastante reducida. Tal vez se pueda complementar con un estudio explicativo de los efectos en la dimensión didáctica. El aporte principal es el conocimiento de las dinámicas que se liberan a partir de una actividad que tiene el potencial para transformar la mentalidad de los docentes en formación.

Referencias

- Cano, A. (2022). El trabajo por proyectos en el aula multigrado. Ediciones normalismo extraordinario.
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, col. Psicología Cognitiva y Educación.
- CONAFE, (2012). Modelo de asesoría pedagógica a docentes multigrado. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- (DGESUM, 2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP.
- DGESUM. (2022a). Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. (23 de agosto de 2023). <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822#:~:text=ACUERDO%20por%20el%20que%20se,Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20que%20se%20indican>.
- DGESUM. (2022b). Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. (23 de agosto de 2023) https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/vQtWgf6R6x-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- DGESUM. (2022c). Programa del curso Pedagogía y didáctica del aula multigrado. Primera edición. SEP.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 45(180). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

- DOF, (2023). Acuerdo 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Estrada, R. M. y Legaspi, J. A. (2024). Desarrollo de habilidades para la intervención en ambientes educativos multigrado en los docentes en formación inicial del sur de Zacatecas. *Voces del Magisterio Rural*, 1(02), 15-30. <https://drive.google.com/file/d/1K7QintvRg4NYJGavRpLfbIL-T3FqCryM/view>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado*. México: Autor.
- Legaspi, J., Escobar, E. y Gómez, J. (2019). Características e interpretaciones de la tutoría como estrategia profesionalizante en competencias docentes. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- MEJOREDU. (2022). Las escuelas multigrado. *Educación en Movimiento*, 1(10), 10-12. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México. Autores. ISBN 978-607- 97459-0-5. Coautoría.
- Rockwell, E. y Mercado R. (1986), *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, Cuadernos de Educación, CINVESTAV-DIE.
- Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Educación de Veracruz-DGESPE. (2012). *La escuela multigrado: Una propuesta integradora*. Curso Optativo. Plan de estudios, 2012. México: Autores. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/La_escuela_multigrado_Una_propuesta_integradora.pdf
- SEDUZAC. (2015). *Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado*. Curso Optativo 2015. Educación Normal.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Zambrano Leal, A., (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>
- Zabala, A. (2013) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. GRAO
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. GRAO

Capítulo 25. La formación de formadores, hacia una pedagogía del amor

Edson Enrique Pliego Sandoval
Yeny Jazmín Ocampo
José Eder Millán Honorato
Angelita Juárez Martínez

Escuela Normal de Coatepec Harinas

DOI; [10.46990/iQuatro.2025.04.18.25](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.25)

Resumen

La Pedagogía del Amor es un enfoque educativo que pone al amor en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo sintetiza la importancia de las relaciones afectivas, el cuidado emocional y el respeto mutuo en la formación integral de los individuos. Se explora su impacto en el desarrollo socioemocional de los docentes en formación de la Escuela Normal de Coatepec Harinas y se propone como una alternativa para promover valores como el respeto, empatía, solidaridad, tolerancia y resiliencia en los procesos educativos.

Palabras clave

Amor, educación, pedagogía, socioemocional, valores

Introducción

La educación no solo se trata de transmitir conocimientos, sino también de formar seres humanos íntegros y sensibles. En este contexto, la Pedagogía del Amor surge como un enfoque que busca cultivar el corazón en la educación, promoviendo valores como el respeto, empatía, solidaridad, tolerancia y resiliencia.

En la actualidad, es imprescindible reconsiderar el papel de la educación, ya que va más allá de la mera transmisión de información y conocimientos en el entorno escolar. La educación se posiciona como una herramienta esencial para fomentar el progreso tanto a nivel individual como colectivo.

Al concebir la educación como un instrumento de desarrollo, se entiende que va mucho más allá de la enseñanza convencional. Su objetivo es formar a la persona en su totalidad, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales, y no limitándose a la mera instrucción académica.

Es así, que educar implica humanizar, promoviendo el desarrollo pleno de las capacidades individuales. Simplemente acumular conocimientos no conduce a una educación integral, ya que esta, va más allá de la simple adquisición de saberes disciplinarios. La educación integral se logra también a través de actitudes y valores que permiten a las personas valorar y participar propositiva y activamente en su entorno, es entonces donde surge la pregunta, si ¿la pedagogía del amor desde el ámbito socioemocional es la respuesta a las necesidades de una educación humanizada en la formación inicial de los docentes?

Con base en lo anterior es como por medio de la observación directa e indirecta y a través de encuestas y entrevistas se logran recopilar evidencias parciales del tema tratado, mismas que serán retomadas para un segundo momento a fin de ver como se mueven en los próximos semestres, una vez que los docentes en formación concreten su formación inicial.

Por ello, en este artículo, se establece un objetivo general, de explorar el impacto de la Pedagogía del Amor en el desarrollo socioemocional de los docentes en formación y su relevancia en el ámbito de su formación inicial.

Revisión de la Literatura

Bajo el análisis crítico y sistemático de las investigaciones realizadas, de las teorías y prácticas educativas que han enfatizado la importancia de las emociones, el afecto y la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presenta la revisión de la literatura de los principales autores, enfoques y hallazgos que se han realizado en esta línea:

Teóricamente se puede dar referencia a las aproximaciones que se han tenido sobre el tema a investigar, pues resulta importante tener en cuenta trabajos que se han realizado, acerca de la pedagogía del amor, uno de ellos son los postulados de Humberto Maturana (2003), él habla desde las acciones pedagógicas intencionadas partiendo del amor. Especifica que se deben rescatar las emociones en la escuela dentro de una cultura que las esconde. Es en “Amor y juego” donde las retoma en contextos educativos, explicando la posibilidad del maestro o la maestra de enseñar a los niños y niñas a quererse y amarse a sí mismos mediante acciones pedagógicas intencionadas, de tal forma que interioricen estas experiencias significativamente incidiendo en su relación con los pares. (s/f)

El amor, por Maturana, H. & Nisis, S. (1997) es entendido como “la fuente de enriquecimiento entre la capacidad de acción y de reflexión del sujeto quien logra desarrollarse como ser entre otros seres, en cooperación desde el hacer y el saber, generando un proceso de transformación constante de autoestima, convivencia, emociones, decisiones, acciones y reflexiones” (p. 47).

Maturana enfatiza que el amor es elemento esencial en el desarrollo de los seres humanos, sobre todo en su tiempo de niñez. Partiendo de la premisa que el niño teje su primera relación amorosa con su madre y demás miembros del contexto familiar.

También se tiene como referencia a Jack Delors quien realizó un llamado de concientización a todos y todas las personas quienes sientan la capacidad que trae consigo, emprender acciones educativas desde la dimensión del ser humano integral, ante ello, expone que, “mientras los sistemas educativos formales propendan a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, todo irá en detrimento de otras formas de aprendizaje, es vital concebir la educación como un todo.” (Delors, 1996, p. 34). Debido a esto, como docentes se hace necesario comenzar a reconocer y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el saber ser, relacionado con los pensamientos, sentimientos, lenguajes y emociones de los niños y niñas, reflejando todo lo anterior a través de los estilos educativos.

María Montessori (31 de agosto de 1870 - 6 de mayo de 1952), fue una educadora, científica, médica y humanista italiana, también es un referente importante en la pedagogía del amor. Su método educativo se basa en el respeto por el niño y la creación de un ambiente afectivo que favorezca el aprendizaje autónomo, el trabajo que realizó del amor pedagógico demostró que éste favorece el desarrollo de los niños y las niñas, postulando que cuando se educa con amor, el niño se ve beneficiado en muchos aspectos de su vida, su propuesta pedagógica versa sobre el desarrollo infantil y habla principalmente sobre el desarrollo de la autonomía, el amor por el aprendizaje, la capacidad de pensar por sí mismos y la responsabilidad. (GreenLeaves Montessori, s.f.)

Montessori sostiene que "el amor es la base de la educación", enfatizando en la necesidad de un ambiente amoroso para el desarrollo óptimo del niño. (Montessori, 1966, p. 12)

Algunos otros fundamentos teóricos los establece Paulo Freire, un educador brasileño conocido por su enfoque crítico y humanista de la educación. Abogó por una educación que fomente la conciencia crítica y el diálogo, enfatizando la importancia del amor y la empatía en la relación educativa, considerado también uno de los principales referentes de la pedagogía del amor. En su obra "Pedagogía del oprimido" (1985), establece que la educación debe ser un acto de amor y liberación. Argumenta que el diálogo y la empatía son esenciales para una educación transformadora, por ello el teórico es uno de los más destacados en este campo, pues Freire es uno de los que apuesta por una educación que fomente la empatía y el respeto mutuo. Freire (1994) sostiene que "la educación es un acto de amor, y el amor es un acto de valentía". (p. 88). Hecho que implica que los educadores deban involucrarse emocionalmente con sus estudiantes para promover un aprendizaje significativo.

Además de su obra anterior, Freire también abordó la importancia de la educación emocional en su libro "Pedagogía de la indignación", donde argumenta y afirma que "la educación debe ser un acto de amor y compromiso social" (Freire, 2000, p. 45), lo que refuerza la idea de que la pedagogía del amor es fundamental para una educación transformadora.

Entre otros autores relevantes, encontramos a Nel Noddings, es conocida por su obra "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education", publicada en 1984. En este libro, Noddings argumenta que la educación debe centrarse en el cuidado y la relación entre educadores y estudiantes, enfatizando la importancia del amor y la ternura en el proceso educativo. Esta autora afirma que "la educación debe ser un proceso de cuidado, donde el amor y la ternura son esenciales para el desarrollo integral del individuo". Sostiene que la educación debería enfocarse en el cuidado y en las relaciones interpersonales, lo que transforma la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

La pedagogía del amor o la ternura también tiene estrecha relación con la educación emocional, busca desarrollar las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Por lo anterior resulta importante retomar a Daniel Goleman (1995), quien destaca la importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje, sugiere que "la capacidad de manejar nuestras emociones y las de los demás es fundamental para el éxito en la vida".

La educación emocional se ha convertido en un componente clave dentro de la pedagogía del amor. Y es precisamente el autor anterior quien también ha explorado, el cómo las habilidades emocionales impactan en el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Goleman es el referente en varios programas educativos que integran la inteligencia emocional y

que promueven un ambiente escolar más positivo, donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

Se busca que las prácticas educativas o pedagógicas se basen en el amor y la ternura, incluyendo en su desarrollo la creación de ambientes seguros y acogedores, el fomento del respeto mutuo entre docentes y estudiantes, el uso de metodologías activas que promuevan la colaboración y el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas reales, fomentando así vínculos afectivos.

La educación emocional en el Contexto Actual ha cobrado mucha relevancia, y diversos autores han explorado su relación con este tipo de pedagogía, por ello Goleman (1995) y sus conceptos sobre la inteligencia emocional han influido en la forma en que se concibe la educación afectiva al día de hoy.

Henri Wallon, un psicólogo y pedagogo francés, también contribuyó a la comprensión de esta pedagogía, a través de su enfoque en el desarrollo emocional y social del niño. Enfatizó la importancia de las emociones en el aprendizaje y el desarrollo integral del individuo. Wallon argumenta que "la afectividad es el motor del desarrollo humano" (Wallon, 1970, p. 45), lo que resalta la relevancia de las emociones en el proceso educativo. Hecho que sustenta también la pedagogía del amor o la ternura, pues ambos enfoques educativos enfatizan en la importancia de las emociones, el afecto y la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, busca un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y comprendidos, lo que a su vez fomenta un aprendizaje más significativo y profundo, donde imperen las relaciones afectivas en el proceso.

Como se puede ver, este enfoque se ha desarrollado a partir de diversas corrientes teóricas y prácticas educativas que valoran la relación entre educadores y estudiantes. Ha sido explorado por varios autores, y hoy en día ha tomado fuerza en razón de las necesidades educativas del momento, investigaciones recientes también argumentan, que han demostrado que los entornos educativos que priorizan el amor y la ternura pueden mejorar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes. Investigaciones sobre bullying han mostrado que una cultura escolar basada en la empatía puede reducir significativamente los conflictos entre estudiantes.

Rodríguez (2008), resalta un aspecto muy importante de la educación: la ternura. Al crear vínculos afectivos, los educadores pueden fomentar un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros y valorados. Esto, a su vez, puede facilitar un aprendizaje más profundo y significativo. Cuando los alumnos se sienten conectados emocionalmente, es más probable que se involucren y se motiven en su proceso de aprendizaje. "La ternura en la educación permite crear vínculos afectivos que favorecen el aprendizaje significativo" (Rodríguez, 2008, p. 112).

Martha Nussbaum: En su libro "Sin fines de lucro" (2010), sostiene que las humanidades y la educación emocional son fundamentales para desarrollar ciudadanos empáticos y comprometidos. Postula que "El amor y la ternura son fundamentales para cultivar una ciudadanía comprometida y empática" (Nussbaum, 2010, p. 45). Un valor que resulta fundamental para lograr el proceso educativo de enseñanza aprendizaje es la empatía, misma que se caracteriza por la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de otra persona. Ponerse en los zapatos del otro y ver el mundo desde otra perspectiva. Esto no solo ayuda a conectar mejor con los demás, sino que también fomenta relaciones más profundas y significativas.

Nussbaum, realmente enfatiza cómo las humanidades y la educación emocional son esenciales para formar ciudadanos que no solo sean conscientes de su entorno, sino que también se preocupen por los demás. La empatía, nos permite entender y compartir los sentimientos de otros, lo que enriquece nuestras relaciones y nos ayuda a construir una sociedad más solidaria y comprometida. Fomentar este valor en la educación puede tener un impacto profundo en cómo interactuamos y colaboramos en nuestras comunidades.

Los autores que se han mencionado, dan cuenta de que La pedagogía del amor o pedagogía de la ternura es un enfoque educativo que enfatiza la importancia de las relaciones afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque se basa en la idea de que el amor y la ternura son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo. Rojas, C. (2015). En su libro "Pedagogía del amor: Una mirada desde la educación popular", menciona: "El amor en la educación no es solo un sentimiento; es una práctica que transforma realidades" (Rojas, 2015, p. 67).

Como menciona Rojas en su libro, el amor en la educación va más allá de ser solo un sentimiento; sugiere que, al fomentar un ambiente lleno de amor y ternura, no solo se mejora la experiencia educativa, sino que también se pueden generar cambios significativos en la vida de los estudiantes. pues los principios clave de esta pedagogía incluyen: Relaciones afectivas, cuidado y atención, aprendizaje colaborativo, valorización de la diversidad, y sin duda la educación emocional. Este enfoque no solo busca el desarrollo académico, sino también el crecimiento personal y social de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos más compasivos y responsables.

En conclusión, la pedagogía del amor y la ternura, es un enfoque integral que se centran en las formas de aprendizaje y la valorización de la diversidad, lo que resulta esencial para que cada estudiante pueda aportar su singularidad al grupo, hecho que enriquece aún más el proceso educativo. la educación emocional juega un papel crucial en este proceso, ya que ayuda a los estudiantes a entender y gestionar sus emociones, lo que los prepara para ser mejores ciudadanos.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo e interpretativo, cuyo propósito es analizar el impacto de la Pedagogía del Amor en la formación socioemocional de los docentes en formación en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, México, buscando comprender las experiencias y percepciones de los participantes en relación con la aplicación de esta perspectiva pedagógica en su proceso de formación.

El estudio se desarrolla bajo una metodología de tipo etnográfico-documental, permitiendo aproximarse a la realidad educativa desde la observación y la interpretación de las prácticas pedagógicas así como de las interacciones dentro del aula, combinando la recopilación de datos a través de encuestas con la observación participante y el análisis de documentos académicos además normativos, con el objetivo de triangular la información obtenida y garantizar su validez y fiabilidad (Espinoza, Rincón, 2006).

Para la selección de la muestra se trabajó con un total de 123 estudiantes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, quienes fueron elegidos de manera intencional debido a su vinculación con el objeto de estudio. Dentro de esta muestra, se identificó que el 29.6% de los participantes eran hombres y el 70.3% mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 22 años. La selección de los sujetos de estudio responde a la necesidad de obtener información relevante sobre la manera en que los docentes en formación experimentan y perciben la implementación de la Pedagogía del Amor en su proceso educativo (Delors, 1996).

Para la recolección de datos se utilizaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron abordar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, en primer lugar, se diseñó una encuesta estructurada conformada por nueve reactivos de tipo cerrado con opciones de respuesta en escala Likert, administrada a través de la plataforma Google Forms, facilitando así la recolección y sistematización de la información, estos reactivos se elaboraron tomando en cuenta diferentes dimensiones relacionadas con la Pedagogía del Amor, tales como el respeto, la empatía, la solidaridad, la tolerancia, la resiliencia, la comunicación efectiva, el entusiasmo por el aprendizaje y la vocación docente, permitiendo realizar un análisis descriptivo de las respuestas para identificar tendencias y patrones en la percepción de los estudiantes sobre la presencia de estos valores en sus docentes (Maturana, 2003).

Además de la encuesta, se llevó a cabo una observación participante y no participante dentro del contexto educativo, lo que permitió analizar de manera directa las interacciones entre docentes y alumnos, así como las estrategias pedagógicas empleadas en el aula. Para ello, se elaboró una guía de observación estructurada en la que se establecieron criterios específicos para evaluar el lenguaje utilizado por los docentes, su disposición emocional, las

formas en que fomentan un ambiente de aprendizaje positivo y la manera en que aplican estrategias basadas en el amor y la empatía, proceso que complementó los datos obtenidos en la encuesta y ofreció una visión más integral de la problemática abordada (Montessori, 1952).

Asimismo, se realizó un análisis documental en el que se revisaron fuentes bibliográficas relevantes, incluyendo libros, artículos académicos, así como documentos normativos, tales como los planes y programas de estudio de las licenciaturas ofertadas en la Escuela Normal de Coatepec Harinas. Este proceso de revisión teórica permitió contextualizar la investigación dentro del marco de referencia de la Pedagogía del Amor y contrastar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo con antecedentes teóricos previamente establecidos (Bona, 2023).

Para el análisis de los datos recopilados se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización con el objetivo de identificar patrones y tendencias en las respuestas de los participantes, estableciendo diferentes categorías de análisis, entre las que destacan la aplicación de valores en el aula, las estrategias docentes utilizadas para fomentar la Pedagogía del Amor y la percepción de los alumnos sobre el impacto de esta perspectiva en su formación. A partir de esta categorización, se realizó un análisis cualitativo de contenido, examinando los discursos y comportamientos observados en relación con las categorías establecidas (Roldán, 2022).

El análisis de contenido se complementó con una triangulación de datos, comparando los resultados obtenidos en la encuesta, la observación y la revisión documental, lo que permitió corroborar la información desde diferentes fuentes y garantizar una mayor validez en los hallazgos de la investigación. Asimismo, se realizó una interpretación crítica de los datos, estableciendo relaciones entre la información obtenida y los postulados teóricos revisados, identificando coincidencias y divergencias en la aplicación de la Pedagogía del Amor en el ámbito de la formación docente (Duarte, 2003).

Desde una perspectiva ética, se tomaron en cuenta diversas consideraciones para proteger la integridad y privacidad de los participantes, obteniendo el consentimiento informado de los estudiantes antes de la aplicación de las encuestas y la realización de las observaciones, asegurando su participación voluntaria y confidencialidad en el tratamiento de los datos. Asimismo, la investigación fue desarrollada con fines académicos y sin ánimo de lucro, garantizando el respeto a los principios éticos de la investigación educativa (Pineda, 2020).

Por lo tanto, la metodología utilizada en este estudio permite una aproximación integral al impacto de la Pedagogía del Amor en la formación docente, combinando el análisis de percepciones con la observación de prácticas educativas. La triangulación de datos y el enfo-

que etnográfico-documental proporcionan una comprensión más profunda de la problemática, permitiendo generar conocimientos significativos que pueden contribuir a la mejora de la formación de futuros docentes bajo un enfoque humanizado y basado en valores.

Resultados

Los resultados de las respuestas emitidas por los 123 estudiantes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas de la Licenciatura en Educación Primaria Harinas fueron concentrados y son las siguientes:

Tabla 25.1

Pregunta	Interpretación cualitativa
1. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son respetuosos en los procesos enseñanza – aprendizaje que aplica dentro y fuera del aula?	Se establece una tendencia en cuanto a la percepción de los estudiantes al mencionar que los maestros muestran respeto en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera parcial o total, en el primer caso son 60 alumnos los que lo consideran de esa manera, mientras que 53 de ellos consideran que es de manera total y solo 11 establecen que es poco o nada el respeto que muestran.
2. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son pacientes en los procesos enseñanza – aprendizaje?	Para la paciencia que se da por parte de los maestros en el proceso pedagógico, 73 mencionan que es de manera parcial, mientras que 34 de ellos dicen que es de forma total, y solo 17 de ellos dicen que es poca o nula esta situación.
3. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son empáticos en los procesos enseñanza – aprendizaje?	En un tercer rubro que es la empatía que muestra el maestro, se refirió que 69 consideran que sus maestros son empáticos, mientras que 33 establecen que dicha empatía se da de forma total, en contra posición a los 22 que dicen que la empatía de sus maestros es nula o poca.
4. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son solidarios en los procesos enseñanza – aprendizaje?	En el aspecto solidaridad, 71 consideran que es de forma parcial y 30 que es total, mientras que 22 establecen que es nula o poca la solidaridad que muestran los maestros en el proceso enseñanza – aprendizaje.
5. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son tolerantes en los procesos enseñanza – aprendizaje?	Tolerancia, 75 de los alumnos establecen que es parcial, 29 total y el remanente 18 que es nula o poca.

6. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros son resilientes en los procesos enseñanza – aprendizaje?	En el rubro seis que indica la resiliencia en los docentes dentro del proceso educativo, 72 consideran que es parcial y 33 que se da de forma total, mientras que 19 de ellos afirman que es poca o nula.
7. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros tienen una comunicación efectiva en los procesos enseñanza – aprendizaje?	En la ante penúltima pregunta 67 alumnos refieren que es parcial y 36 que es total, el remanente que son 21 acotan que es poca o nula.
8. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros transmiten entusiasmo por el aprendizaje y enseñanza en sus alumnos?	Para este rubro 66 consideran que los maestros son parcialmente entusiastas en el proceso, 35 que lo son de forma total y 23 que poco o nada.
9. De acuerdo al rango establecido ¿En qué sentido consideras que tus maestros han abordado en algún momento de su quehacer docente la integridad y el amor al servicio que prestan y que deberán de prestar ustedes en un futuro?	Para el último cuestionamiento 69 mencionan que de manera parcial en algún momento de su quehacer docente los maestros hablan de la integridad y el amor al servicio que prestan y que deberán de prestar los alumnos en un futuro, 35 mencionan que lo han hecho totalmente, y 20 que poco o nunca.

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La educación, en su esencia, busca humanizar a través de la escuela, formando a los individuos en su relación consigo mismos, y con el mundo que los rodea. Una educación de calidad dota a los estudiantes de conocimientos y habilidades, pero también de valores, que son fundamentales para la condición humana, por ello a partir del año 2017 con la reforma de aprendizajes clave se pretende crear ambientes más sanos, donde los niños y las niñas puedan crecer de manera integral, en eso consiste la ética del cuidado que promueve dicho Plan de Estudios 2017.

La visión de la SEP (2017) radica en que los niños, niñas y jóvenes tengan un futuro próspero, y así lograr que México sea un mejor país con capacidad de responder a las demandas del siglo XXI, dada la importancia de esta tendencia iniciada en 2017, ahora en los planes 2022 de educación básica, la atención se centra en el Humanismo, dicho sentido humanista en el proceso de aprendizaje se da en pro de los niños y jóvenes del país.

Llevar a la práctica esta visión humanizadora de la educación no es sencillo, especialmente en una sociedad marcada por la deshumanización que Bona, (2023), señala “consigo mismo, con los demás y con el mundo en el que vive” (p. 45), imperando contextos de violencia en las escuelas y además actitudes discriminatorias y prejuiciosas por parte de maestros y

alumnos. Por ello, es necesario replantear las prácticas educativas desde nuevas perspectivas pedagógicas que fomenten una educación humanista, capaz de despertar y desarrollar todas las potencialidades humanas, aprender a colaborar en comunidades de aprendizaje, donde el ser uno mismo, implique ayudar al otro, respetar las formas de ser y de pensar, practicando los valores que caracterizan al humano, pues de esto depende que se logre el propósito que se plantea, favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje basado en valores humanos para los futuros formadores.

Por tanto, es crucial reflexionar sobre qué enfoque pedagógico puede llevar a cabo una práctica educativa que humanice verdaderamente a los próximos maestros. En este sentido, la pedagogía del amor y la ternura se presenta como un enfoque que puede contribuir a una educación humanizada y humanizadora, acercando al individuo a su esencia, fomentando su relación con el mundo, su capacidad de sociabilidad y su habilidad no solo para comprender y respetar al otro sino además de educarlo con amor, entendiendo a este último como el cumulo de valores que se ponen en práctica a la hora de enseñar.

Es preocupante saber que los maestros como formadores de futuros docentes en el proceso pedagógico son pacientes de manera parcial, no están tolerando las formas de ser y de pensar de los estudiantes, valor que necesita trabajarse en la práctica docente, por lo que desarrollar la Pedagogía del Amor implica iniciar por el propio ser, fortalecer las relaciones afectivas, iniciando como lo argumenta Roldan, (2022), "...ayudarlo a desarrollar el amor dentro de sí mismo, con las atenciones educativas que, necesariamente, giran en torno a las vivencias emocionales y físicas en la cotidianidad, y no solo a las de índole cognitivas-intelectivas" (p.87).

En razón de ello, los resultados evidencian que la empatía que muestra el maestro en su mayoría dicen es aceptable, pero una minoría menciona que es nula o poca, situación que tendrá que revisarse si la propuesta es implementar una pedagogía del amor, además también comentan que el valor de la solidaridad en la práctica es parcial, lo cierto es que la escasez de valores en el nivel superior ha ido en aumento.

Es relevante mencionar que los resultados muestran que los maestros de manera parcial tienen una comunicación efectiva en los procesos enseñanza – aprendizaje, hecho que tiene que atenderse para implementar estrategias que favorezcan una comunicación eficaz, eficiente y de calidad.

Para implantar una pedagogía del amor es necesario una educación basada en el amor desde casa, pues en la actualidad se ha dado la usencia de padres, una ausencia no solamente en el aspecto físico, sino en el de dar a los niños y jóvenes tiempo de calidad, hoy motivados

por un sistema capitalista y tecnológico, los padres se preocupan por estar activos laboralmente o en línea bajo otro tipo de realidades, en apariencia se busca tener una mejor calidad de vida, basada en bienes materiales, en un mundo digital y capitalista.

Los resultados muestran que de manera parcial en algún momento de su quehacer docente los maestros hablan de la integridad y el amor al servicio que prestan y que deberán de prestar los alumnos en un futuro, pero en las acciones no muestran entusiasmo en las acciones realizadas, y nuevamente de manera parcial aparece la tolerancia, empatía y resiliencia, entonces los valores humanos "orientan decisivamente la praxis educativa entendida como fenómeno fundamentalmente humano " (Sánchez, et.al. 2012, p. 108).

Hoy nuestros jóvenes crecen más acompañados por las redes sociales que por sus padres o maestros, el joven del día de hoy, bajo su entendimiento cree que las redes, les ofrecen y muestran el mejor camino para la vida presente y futura, es innegable que en el proceso se fracturan temas como el de los valores humanos y muchos que de este se devengan, pues el acompañamiento de los valores y de la educación socioemocional de los estudiantes son los padres.

Los alumnos necesitan la guía, protección, atención y ejemplo de los padres, no solo de los maestros, es entonces que la pedagogía del amor también se extiende a reeducar a los padres de familia, concientizándolos de la situación, del impacto y sus alcances en el porvenir de sus hijos.

Una educación basada en el amor que implica la empatía, respeto, tolerancia, resiliencia entre otros, permitirá tener un cambio de paradigma, y redireccionar las formas de enseñanza tradicionalistas en las escuelas, al ser la pedagogía del amor quien desafía el ausentismo y tradicionalismo autoritario en la crianza, promoviendo una educación emocional y un enfoque colaborativo que da pie a una comunicación empática donde padres y maestros aprenden a comunicarse de manera eficaz, eficiente y afectuosa.

Los maestros que aplican la pedagogía del amor actúan como modelos de comportamiento positivo, evidenciando en el proceso de enseñanza-aprendizaje el relacionarse con los demás de manera amorosa y respetuosa, fomentando la autonomía y la autoestima de los estudiantes, permitiéndoles explorar el mundo y tomar decisiones por sí mismos, educando a las futuras generaciones con amor y replicarlo en sus prácticas educativas, por los que los futuros docentes tienen que lograr el perfil de egreso que señala la SEP (2022) "...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" (p.6).

Hablar de la educación a través del amor resulta una tarea complicada cuando se trata de adolescentes que son educados para educar a otros, tema que nos preocupa y ocupa, pues además varios de ellos presentan una adolescencia tardía, y son estos mismos los que aprenden procesos educativos trabajando con niños, la transición a una maduración social, cultural e intelectual se vuelve compleja para los docentes en formación que permanecen por lo menos la mitad de su carrera bajo esta situación, la identidad de ser maestro tiene que trabajarse en todo el trayecto de su formación, hecho que complica la dinámica de su formación, pues hay casos que llegan a dudar de su gusto por la profesión y de sus capacidades para llevarla a cabo, o al extremo, se dan muchos casos en donde ni siquiera ellos fueron partícipes de establecer si era la carrera que querían ejercer, por tanto los conflictos existenciales e identitarios se vuelven más complejos, al grado de llegar a la frustración por tal hecho.

Agréguese a lo anterior, la presión social al querer encajar y ser aceptado por los demás, lo que puede llevar a comportamientos conformistas o a la necesidad de buscar la aprobación constante, durante su proceso de formación y maduración, las relaciones con los padres, amigos, compañeros de clase y maestros, o con el mismo contexto pueden volverse más complejas, ya que los jóvenes buscan independencia y autonomía, pero no se hacen responsables de las mismas.

Bajo este tenor, la pedagogía del amor enseña a los padres y maestros a valorar la individualidad del joven, pero sin dejar de lado su tutela, respetando sus intereses, habilidades y ritmos de desarrollo, permite además que los jóvenes participen activamente en diversos aspectos de la sociedad, la cultura y la educación, jóvenes como futuros maestros que tendrán según la SEP (2022) que desarrollarse en función de la edad, madurez biológica, cognitiva y emocional.

Si los maestros de la Escuela Normal de Coatepec Harinas en la práctica docente están siendo poco pacientes con los futuros docentes en formación durante el proceso de enseñanza aprendizaje, esto plantea un desafío significativo para el sistema educativo: ¿cómo implementar una pedagogía del amor?, si se educa a través del amor se estará educando futuros docentes responsables, resilientes, empáticos, tolerantes, respetuosos, logrando aprender de los errores y reflexionando su actuar.

Conclusiones

La pedagogía del amor es una estrategia que tiene beneficios para formadores de docentes y docentes en formación, misma que tiene que tener como base los valores humanos.

Los docentes deben mantener una práctica coherente con lo que dicen, hacen y piensan, en la que fomente un ambiente de amor y respeto en el aula para adaptarse a diferentes contextos y necesidades educativas, lo que permite su aplicación en una amplia variedad de situaciones y entornos, teniendo un impacto positivo.

Con la pedagogía del amor se mejora significativamente la experiencia educativa de los docentes en formación, promoviendo su bienestar emocional y su desarrollo integral, siendo uno de los rasgos del perfil de egreso que propone el modelo educativo 2022.

Entonces, al trabajar a través del amor en las relaciones con y para los estudiantes, resulta necesario e importante incluir ambientes de aprendizaje, definidos según Duarte, (2003) como “el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (p. 4), es así como el amor en la educación implica establecer vínculos emocionales y de respeto con los estudiantes, brindarles un ambiente de confianza y apoyo emocional, independientemente del nivel educativo en el que sean formados.

Por ello, en una escuela formadora de docentes como lo es la escuela Normal se debe de predicar con el ejemplo y crear dichos ambientes, pues se da una cadena de actores educativos clave, empezando por los docentes titulares del curso, quienes han de implementar esta pedagogía con los que en un futuro se convertirán en docentes de educación básica, mismos que habrán de implementar los conocimientos de estas prácticas que vienen desde sus maestros, en su formación inicial durante y después de haberse formado.

Es necesario y urgente fomentar en las aulas de clase y mediante la práctica docente un ambiente empático, donde prolifere la cordialidad, solidaridad, respeto, tolerancia, confianza, seguridad y resiliencia, valores propios del amor, porque el amor es la base de la pedagogía, y al formar a futuros docentes involucra formarlos bajo esta línea pedagógica que indiscutiblemente trae como accesorio el amor en el desarrollo de la práctica, lo que traerá aparejado la creación de un clima emocional positivo en el aula, donde los estudiantes o en este caso los docentes en formación se sientan seguros para expresarse, cometer errores y aprender.

Fortalecer las relaciones interpersonales al promover el amor en el proceso educativo y formativo de los docentes, permite cultivar relaciones más saludables y duraderas entre docentes y estudiantes, así como entre alumnos, lo que da pie a una pedagogía del amor.

Referencias

- Bona, C. (2023). Humanizar la Educación, España. Recuperado de <https://n9.cl/x5jbu> el 19 de marzo de 2024.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Duarte D. Jakeline (2003), AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile pp. 97-113
- Espinoza, N. y Rincón, A. (2006). Instrucciones para la elaboración y presentación de monografías: La visión de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. Acta Odontológica Venezolana, 406-412. Recuperado de <https://acortar.link/1KJld4>, el 14 de marzo de 2024.
- Freire, P. (1994). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.
- GreenLeaves Montessori. (s.f.). ¿Qué es la educación Montessori? Recuperado de: <https://www.greenleavesmontessori.com/que-es-educacion-montessori/> [Links]
- <http://fundacionvalores.es/wpcontent/uploads/PedagogiaAfecto.pdf>
- Maturana, H & Nisis, S. (1997). De la biología del amor a la pedagogía del afecto y el amor o de la necesidad de caminar hacia entornos educativos saludables y de calidad. Fundación Valores, España.
- Maturana, H. (2003). Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. e Nisis, S. (1997). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen Ediciones
- Maturana, Humberto. Amor y Juego: Fundamentos olvidados de lo humano. JC Sáez Editor SPA. Santiago, Región Metropolitana, Chile. 2003.
- Montessori, M. (1952). La mente absorbente del niño. Ediciones Morata.

- Montessori, M. (1966). *The Secret of Childhood*. Ballantine Books.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ediciones Siglo XXI.
- Pineda, Pérez, S. *El concepto de adolescencia*, Universidad Instituto Tecnológico Superior España, capítulo I, 2020, España, págs. 12
- Rodríguez, A. (2008). *La educación emocional: Una propuesta para el desarrollo integral del ser humano*. Editorial Graó.
- Rojas, C. (2015). *Pedagogía del amor: Una mirada desde la educación popular*. Ediciones Abya-Yala.
- Roldán, E. (2022). *El amor en la pedagogía de Pestalozzi*. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, págs.: 85-94.
- Sánchez Marín, F. J., Lledó Carreres, A., & Perandones González, T. M. (2012). *El aprendizaje desde la perspectiva de los valores*. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 103-112.
- SEP (2022) Acuerdo 16/08/22 por el que se establece el Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria.
- SEP, (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral, tutoría y educación socioemocional para la educación secundaria*, México, recuperado de: [Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2018/01/Tutor%C3%ADa-y-Educaci%C3%B3n-Socioemocional.-Secundaria.pdf](https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2018/01/Tutor%C3%ADa-y-Educaci%C3%B3n-Socioemocional.-Secundaria.pdf) el 16 de marzo de 2024.
- Wallon, H. (1970). *La evolución de la inteligencia chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Capítulo 26. Competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila

Cristina Aracely Alvarado Chavarría
Martha Gabriela Ávila Camacho
Marlene Múzquiz Flores

Escuela Normal de Educación Preescolar

DOI:[10.46990/iQuatro.2025.04.18.26](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.26)

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar el nivel de competencias investigativas de los docentes formadores de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila. Se trata de una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, con 35 docentes, quienes realizaron una autoevaluación por medio de una escala estimativa. Los hallazgos muestran que a pesar de que las competencias generales y las competencias investigativas genéricas de los docentes resultaron en niveles satisfactorios o suficientes, es necesario plantear acciones para trabajar las competencias investigativas básicas y específicas, ya que estas se encontraron en un nivel básico a regular.

Palabras clave

Competencias docentes, educación normalista, formación docente, investigación

Introducción

En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018-2023 de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (2018) se planteó como meta alcanzable al año 2023, contar con un cuerpo académico consolidado y otro registrado con su respectiva línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), además de la participación del 20% de los docentes y alumnos en talleres, foros, congresos y coloquios pedagógicos, difundiendo resultados de las investigaciones realizadas para fortalecer la formación profesional de la comunidad normalista. Sin embargo, al realizar un análisis de los resultados obtenidos, se encontró que, a pesar de que se han llevado a cabo diversas acciones para promover el desarrollo de habilidades investigativas, docentes y alumnos tienen poca participación en actividades académicas que involucran procesos investigativos, lo que dificulta el logro de las metas institucionales. Cabe destacar que, de 2018 a la fecha, solamente cuatro docentes han participado en diversos espacios para difundir resultados de investigaciones derivadas de problemáticas del contexto institucional y ocho docentes fungen como asesores de titulación en la modalidad de tesis de investigación.

Estos resultados ponen de manifiesto la existencia de diversos factores que impactan el desarrollo de habilidades investigativas en las y los docentes de la ENEP, entre los que destacan la carga laboral administrativa, que limita el tiempo disponible para la producción académica, la falta de incentivos institucionales que motiven la participación en proyectos de investigación, la escasez de programas de formación y actualización en metodologías de investigación educativa, y la ausencia de una cultura institucional que fomente el trabajo colaborativo en la generación de conocimiento.

En diferentes ocasiones las y los docentes han manifestado dificultades para llevar a cabo actividades relacionadas con la investigación educativa, por lo anterior, la presente investigación se planteó como objetivo general conocer el nivel de las competencias investigativas de los docentes de la ENEP para identificar las áreas de oportunidad que dificultan el logro de los objetivos institucionales y al desarrollo de los dominios y desempeños descritos en el perfil de egreso de los docentes en formación. De esta forma se busca dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es el nivel de las competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar?

La importancia de esta investigación radica en que el enfoque del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022 pone en el centro de su propuesta la investigación y el diálogo de saberes, considerándolos herramientas pedagógicas que reconocen la heterogeneidad del grupo y buscan potencializar nuevos aprendizajes (Diario Oficial de la

Federación [DOF], 2022); además plantea que los egresados de la licenciatura deben contar con la capacidad de producir conocimiento y transformar su práctica utilizando recursos de la investigación educativa para brindar una educación de calidad. Esto requiere que los formadores de docentes de las escuelas normales trabajen en el fortalecimiento de sus competencias investigativas con el fin de generar nuevos conocimientos, proporcionar una correcta guía en los procesos de titulación y orientar a los estudiantes hacia el logro de los rasgos descritos en el perfil de egreso de la licenciatura.

Revisión de la Literatura

La investigación en la Educación Normal. En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022, la investigación educativa es definida como “un proceso de construcción, explicación y comprensión del fenómeno educativo, en el que se presenta la producción de conocimientos vinculados a la vida social y la intervención de diversos campos de conocimiento” (Rosas Becerril, 2018), en este sentido, la investigación adquiere un rol fundamental y es planteada como uno de los rasgos del perfil de egreso del estudiante normalista:

Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar. (DOF, 2022)

El desarrollo de las competencias investigativas no se limita al momento de llevar a cabo una investigación, sino que debe fomentarse a lo largo de todo el proceso formativo, integrándose en las diferentes asignaturas del nivel superior (Mármol Castillo et al., 2024). En este sentido, las Escuelas Normales tienen la responsabilidad de formar docentes con la capacidad de analizar su entorno, reflexionar sobre su práctica y aplicar el pensamiento crítico para solucionar problemáticas educativas en un contexto dinámico y en constante transformación. Para ello, es fundamental promover la innovación y la producción de conocimiento, garantizando que los futuros maestros cuenten con una preparación integral. La UNESCO (2009) destaca que la enseñanza en la educación superior implica un compromiso permanente con el estudio y la investigación, lo que exige no sólo un alto nivel de especialización y conocimiento, sino también una responsabilidad tanto individual como institucional para contribuir a la formación de estudiantes y al bienestar de la sociedad.

Competencias investigativas. La palabra competencia es definida por la Real Academia Española (2023) como la “...pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Por otra parte, la competencia investigativa, es definida por Duche Pérez (2023) como “...la capacidad de un individuo para utilizar conocimientos científicos en la identificación de problemas, la adquisición de conocimientos, la clarificación de fenó-

menos científicos y la formulación de conclusiones en el ámbito científico” (p. 207). Por su parte, Barón (2020) las define como “...el conjunto de saberes, habilidades y disposiciones de una persona, que le permiten utilizar sus conocimientos, reflexionar sobre la acción y estar dispuesta a desarrollar un proceso investigativo” (p. 16).

Dado lo anterior, las competencias investigativas pueden agruparse en tres dimensiones principales: cognitivas, procedimentales y actitudinales (Hernández & Losada, 2018). Las competencias cognitivas incluyen el conocimiento de los enfoques, métodos y técnicas de investigación, así como la capacidad de formular preguntas relevantes, identificar problemas y construir marcos teóricos adecuados. En el aspecto procedimental, se requieren habilidades para diseñar proyectos de investigación, recolectar y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos de manera efectiva. Por último, en la dimensión actitudinal, las y los docentes deben desarrollar una disposición crítica y reflexiva hacia la investigación, además de una actitud proactiva en la generación de conocimiento, lo que implica curiosidad, compromiso ético y apertura al trabajo colaborativo (Rosero, 2023).

Competencias investigativas docentes. En lo que respecta al perfil profesional de los académicos de las Escuelas Normales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, afirma que “...es necesario conciliar los requerimientos que plantea la educación superior a los docentes de este nivel” (2018, p.57). La Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (CGENAD) en el Manual General de Funciones para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza, plantea que los docentes deben contar con habilidades para la docencia, investigación e innovación educativa, además de tener la tarea de “desarrollar actividades profesionales que impliquen las funciones sustantivas del docente de educación superior” (2023) es decir, la investigación, el trabajo colegiado, la tutoría-asesoría académica y la extensión y difusión de la cultura. En este sentido, es tarea de los formadores de docentes despertar en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación y plantearlo como un eje transversal en todo el currículo para llevarlos a hacer uso de los recursos de la investigación para resolver problemas presentes en su desempeño profesional (Hernández y Losada, 2018).

Con respecto a las competencias investigativas en los docentes, León-León y Zúñiga-Meléndez afirman que “el rol, metodología (estrategias-recursos), acto educativo y evaluación utilizada por el colectivo docente tiende a estar más cercano a un modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos” (2019: p. 2). Además, Oropeza y Mena sostienen que, “en muchas ocasiones los docentes no cuentan con la preparación necesaria para realizar una metodología de la investigación efectiva que responda a las necesidades investigativas de la institución de educación superior” (Acosta y Lovato, 2019: p. 37),

por lo que, ante esta realidad es necesario plantear estrategias que fortalezcan el perfil investigativo de las y los docentes a partir de un diagnóstico de sus competencias, ya que como afirma Rosero “es fundamental que toda formación se realice a partir de un plan diseñado con base en una caracterización del grupo, dado que la aplicación de un instrumento proporciona la información puntual para formar al grupo a partir de las fortalezas y debilidades reales” (2023: p. 61).

Metodología

El presente estudio se plantea como hipótesis que los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar cuentan con un bajo nivel de dominio en diversas competencias investigativas. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal, no experimental en el que participaron 35 docentes, 12 del sexo masculino y 23 del sexo femenino, quienes imparten los cursos de la malla curricular de los planes de estudios 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar en la ENEP del Estado, y de los cuales 17 fungen, además, como asesores en el proceso de titulación en las diferentes modalidades.

Para indagar sobre las competencias investigativas de los docentes se utilizó una autoevaluación de sus competencias generales, así como de sus competencias investigativas genéricas, básicas y específicas. Dicho instrumento consistió en una escala estimativa compuesta por 28 ítems que fueron respondidos utilizando una escala decimal donde 1 corresponde al nivel más bajo de competencia y el 10 a un nivel sobresaliente.

Operacionalización de variables. Para la presente investigación se adopta la definición de competencias investigativas planteada por Duche Pérez como “la capacidad de un individuo para utilizar conocimientos científicos en la identificación de problemas, la adquisición de conocimientos, la clarificación de fenómenos científicos y la formulación de conclusiones en el ámbito científico” (2023: p. 207). Las dimensiones que integran a las competencias investigativas están orientadas hacia aquellas necesarias, más no exclusivas, para realizar actividades de investigación (competencias generales), los conocimientos y acciones generales y profesionales que una persona pone de manifiesto para llevar a cabo actividades de investigación (competencias investigativas genéricas), los conocimientos y habilidades adquiridos para desempeñar actividades relacionadas con la investigación educativa (competencias básicas) y, finalmente, las características precisas que son necesarias para obtener un óptimo desempeño en las actividades relacionadas con la investigación educativa (Tabla 26.1).

Tabla 26.1

Operacionalización de variables

Dimensión	Definición	Indicadores
Competencias generales	Conocimientos y acciones generales que una persona pone de manifiesto en su desempeño profesional y que son necesarias, más no exclusivas, para las actividades de investigación.	1. Utilizo la computadora y otros dispositivos tecnológicos para diversos fines. 2. Me comunico de manera oral de forma clara y concisa para participar en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional. 3. Me comunico de manera escrita de forma clara y concisa para participar en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional. 4. Ubico con facilidad información válida y confiable disponible en internet. 5. Utilizo la información disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva.
Competencias investigativas genéricas	Conocimientos y acciones generales y profesionales que una persona pone de manifiesto para llevar a cabo actividades de investigación.	6. Utilizo plataformas especializadas (repositorios, bases de datos, software científico) para sustentar la investigación. 7. Selecciono las fuentes de acuerdo con su relevancia y afinidad para el estudio. 8. Extraigo las ideas originales de otros autores y las incorporo apropiadamente para soportar mis argumentos. 9. Tengo habilidad para interpretar los datos presentados en tablas y gráficos. 10. Percibo situaciones en el entorno profesional susceptibles de ser investigadas.

Competencias investigativas básicas	Conocimientos y habilidades adquiridos para desempeñar actividades relacionadas con la investigación educativa. 11. Puedo formular adecuadamente como problema de investigación una situación de la realidad educativa. 12. Puedo formular en términos de hipótesis o preguntas de investigación un problema científico. 13. Puedo formular en términos claros y precisos el objetivo de una investigación pedagógica. 14. Distingo entre las metodologías de investigación la más adecuada a un problema determinado. 15. Selecciono los participantes del estudio a través de procedimientos relacionados con el diseño de la investigación. 16. Reconozco el tipo de instrumento de recolección de datos adecuado a la naturaleza y propósito de la investigación. 17. Puedo diseñar un instrumento de recolección de datos de acuerdo a la naturaleza y propósito de la investigación. 18. Domino técnicas como la observación y la entrevista para llevar a cabo la investigación cualitativa. 19. Tengo capacidad para elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de mis investigaciones.
--	---

Competencias investigativas específicas	Características precisas que son necesarias para obtener un óptimo desempeño en las actividades relacionadas con la investigación educativa. 20. Puedo verificar la validez y confiabilidad de un instrumento de recolección de datos. 21. Domino técnicas de estadística descriptiva para analizar los resultados de una investigación cuantitativa. 22. Conozco métodos para analizar datos cualitativos. 23. Puedo utilizar software estadísticos o cualitativos para investigación (Ej. SPSS / Atlas ti). 24. Contrasto los resultados obtenidos en mi investigación con otras investigaciones y sus posiciones teóricas. 25. Utilizo normas estandarizadas para realizar publicaciones científicas (Ej. APA7, Harvard). 26. Empleo conceptos y terminología técnica para exponer los resultados de una investigación. 27. Tengo la habilidad para desarrollar un informe de investigación. 28. Conozco los medios que existen para divulgar los resultados de una investigación.
---	---

Nota. Adaptado de “Competencias investigativas del docente de educación básica” por Aular de Durán, Marcano y Moronta, (2009).

El instrumento se sometió a una validación de contenido mediante juicio de expertos y una vez que se realizaron las adecuaciones sugeridas, se sometió a un análisis de confiabilidad utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se obtuvo un valor en el coeficiente alpha de Cronbach de 0.96 lo cual representa un buen grado de confiabilidad. Posteriormente se aplicó en las sesiones de colegiado por semestre mediante la plataforma Google Forms.

Resultados

Para la interpretación de los datos, los resultados fueron comparados con el baremo de referencia que se presenta a continuación en la Tabla 26.2:

Tabla 26.2

Baremo de interpretación con categorías

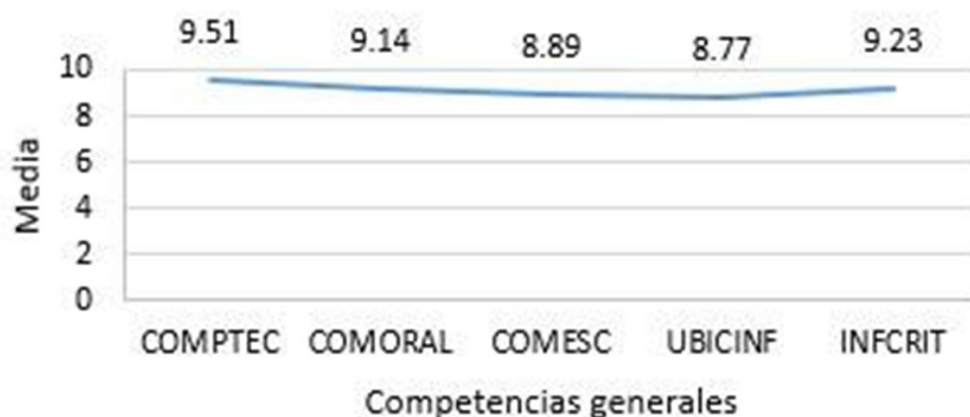
Puntaje	Categorías
10	Sobresaliente
9	Satisfactorio
8	Suficiente
7	Regular
6	Básico
5 o menor	Deficiente

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a las competencias generales (Gráfico 26.1), se encontró que en todos los ítems se obtuvieron promedios entre 8 y 9, es decir, las y los docentes perciben en un nivel satisfactorio sus competencias relacionadas al uso de dispositivos tecnológicos, la comunicación efectiva y la búsqueda crítica de información en internet. De acuerdo con Zabala y Arnau (2007), las competencias generales están relacionadas con la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos, lo que concuerda con la percepción positiva en estos ítems. Por otro lado, Pérez-Gómez (2010) resalta que el desarrollo de estas competencias es fundamental en la sociedad del conocimiento, ya que permite a los docentes actuar con autonomía en el acceso y análisis de la información.

Gráfico 26.1

Competencias generales



Nota. Elaboración propia.

En relación a las competencias investigativas genéricas (Gráfico 26.2), se encontró que en todos los ítems se obtuvieron promedios cercanos a 8, es decir, las y los docentes cuentan con conocimientos básicos sobre el uso de plataformas científicas, selección de fuentes y análisis de datos, sin embargo, un nivel suficiente no garantiza un desempeño óptimo en investigación, Barón (2020) menciona que las competencias investigativas genéricas implican una disposición para indagar y un manejo adecuado de estrategias para construir conocimiento de manera autónoma. En este sentido, la falta de un nivel alto en estos aspectos puede limitar el desarrollo de investigaciones más complejas y rigurosas en el ámbito educativo.

Gráfico 26.2

Competencias investigativas genéricas

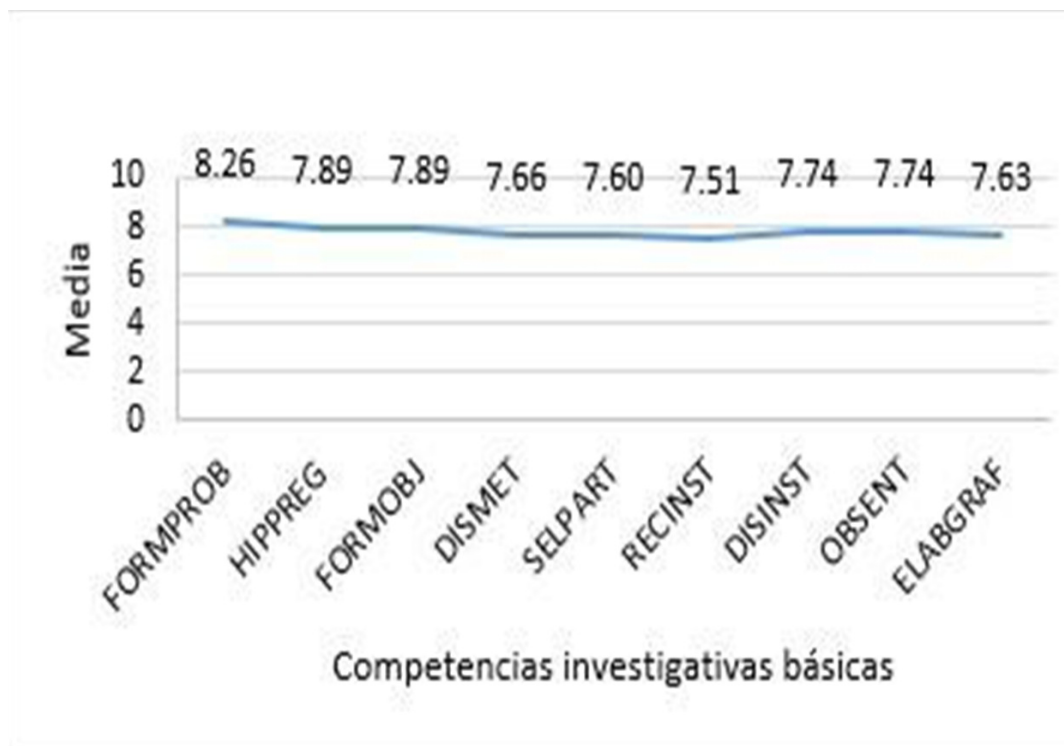


Nota. Elaboración propia.

En los ítems relacionados con las competencias investigativas básicas (Gráfico 26.3), se obtuvieron promedios entre 7 y 8, el nivel regular a suficiente en estas competencias indica que los docentes presentan dificultades en la formulación de problemas de investigación, el diseño metodológico y la selección de instrumentos, lo cual de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es el punto de partida para un estudio exitoso, lo que sugiere que las debilidades en este aspecto pueden afectar la calidad de los trabajos investigativos.

Gráfico 26.3

Competencias investigativas básicas



Nota. Elaboración propia.

Con respecto a las competencias investigativas específicas (Gráfico 26.4), se encontró que en todos los ítems se obtuvieron promedios entre 5 y 7, lo cual refleja que los docentes no dominan aspectos fundamentales para realizar investigaciones de calidad, como la validación de instrumentos, el análisis de datos y la divulgación de resultados. Duche Pérez et al. (2023) destacan que el análisis de datos es una habilidad clave en la formación de investigadores, ya que permite la interpretación adecuada de los fenómenos estudiados, por lo cual, el nivel obtenido en estas competencias es preocupante, ya que refleja que los docentes no dominan aspectos fundamentales para realizar investigaciones de calidad.

Gráfico 26.4

Competencias investigativas específicas



Nota. Elaboración propia.

Discusión

El resultado de esta investigación evidencia el nivel de las competencias investigativas de las y los docentes de la ENEP, poniendo de manifiesto que el nivel en las competencias investigativas básicas y específicas oscila entre el nivel básico y el regular, confirmando así lo planteado por Oropeza y Mena (como se cita en Acosta y Lovato, 2019) quienes sostienen que, “en muchas ocasiones los docentes no cuentan con la preparación necesaria para realizar una metodología de la investigación efectiva que responda a las necesidades investigativas de la institución de educación superior” (p. 37), esto podría ocasionar que el proceso de enseñanza se vuelva susceptible al uso de metodologías, estrategias y recursos que se apegan en mayor medida a un modelo tradicional centrado meramente en la transmisión de conocimientos (León-León y Zúñiga-Meléndez, 2019) y no en el desarrollo de las competencias planteadas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El conocer el nivel de las competencias investigativas de las y los docentes de la ENEP, permite plantear acciones orientadas al desarrollo de aquellas en las que se obtuvieron niveles

bajos, como afirma Rosero (2023) “es fundamental que toda formación se realice a partir de un plan diseñado con base en una caracterización del grupo, dado que la aplicación de un instrumento proporciona la información puntual para formar al grupo a partir de las fortalezas y debilidades reales” (p.61), es así que, las competencias investigativas en las que habrá de enfocar la atención son aquellas relacionadas con la selección y formulación del problema de investigación, los procesos de selección y diseño de instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, las técnicas y software para el análisis de los datos obtenidos y las herramientas para el desarrollo y divulgación de informes de investigación, una vez que se fortalezcan las competencias investigativas de los docentes de la ENEP, será posible guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias competencias investigativas, ya que “el punto de partida para el desarrollo de las competencias investigativas no comienza en el momento de realizar la investigación, sino durante todo el proceso académico de pregrado, dentro de los espacios áulicos de cada asignatura” (Mármol Castillo et al., 2024).

El estudio cuenta con la limitante de que no se consideraron aspectos cualitativos para realizar una triangulación que permitiera conocer percepciones, obstáculos y necesidades formativas de los docentes en torno a la investigación, además el instrumento utilizado se basó en la percepción que los docentes refieren de sus propias competencias, lo cual puede generar un sesgo en la información recabada.

Conclusiones

En el presente estudio se planteó como objetivo identificar el nivel de las competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, para lo cual llevaron a cabo una autoevaluación de sus competencias generales necesarias, más no exclusivas, para realizar actividades de investigación, así como de sus competencias investigativas genéricas, básicas y específicas, poniendo de manifiesto que, aunque sus competencias generales se encuentran en un nivel de logro satisfactorio y las competencias genéricas en un nivel suficiente, a medida que se profundiza en las competencias investigativas básicas y específicas, hay una disminución en las medias obtenidas en los ítems del instrumento aplicado, ya que las y los docentes ubican su nivel de dominio en un nivel regular o suficiente para las competencias investigativas básicas y en un nivel nulo o básico para las específicas.

Lo anterior indica que es necesario plantear acciones que fortalezcan las competencias investigativas en los docentes, en especial aquellas en las que se percibe un menor nivel de logro y entre las que se encuentran la identificación de problemáticas susceptibles de ser investigadas en el entorno educativo, el diseño y validación de instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos, el análisis de datos y la difusión de los resultados de las investigaciones para contribuir en la producción de saber científico y pedagógico.

Finalmente, es importante destacar que este estudio aporta información clave para mejorar la formación de los docentes, al resaltar la necesidad de fortalecer sus competencias investigativas, fomentar una cultura de investigación en las escuelas normales y por consecuencia, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación preescolar beneficiando así la calidad educativa a largo plazo. En estudios posteriores es preciso incluir correlaciones con variables contextuales, así como datos cualitativos que permitan integrar propuestas de mejora con una visión más integral del problema y facilitar la toma de decisiones para fortalecer la formación docente en investigación.

Referencias

- Acosta, M., y Lovato, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 23(93), 34-42. <https://shorturl.at/kTi1u>
- Aular de Durán, J., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30), 138-165. <https://shorturl.at/QkdGg>
- Barón, L. (2020). Competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media. *Mérito: Revista de Educación*, 2(4), 12-66. <https://doi.org/10.33996/merito.v2i4.129>.
- Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente. (2023). *Manual general de funciones para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila*. CGENAD. <https://bit.ly/3Z3LbQF>
- Diario Oficial de la Federación. (2022, 16 de agosto). Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. <https://bit.ly/3B15kyC>
- Duche Pérez, A. B., Vera Revilla, C. Y., Pari Rodríguez, N. J. y Ramírez Borja, J. R. (2023). Competencias investigativas en educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 204-217. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1313>
- Escuela Normal de Educación Preescolar. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023. ENEP. <https://bit.ly/4c3EMuT>
- Hernández, E. y Losada, J. (2018). A propósito de la investigación científica estudiantil en la educación médica ecuatoriana [Carta al director]. *Educación Médica*, 19(6), 378-379. <https://bit.ly/2YDy9cJ>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- León-León, G. y Zúñiga-Meléndez, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utiliza una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 81-104. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.5>

- Mármol Castillo, M. C., Conde Lorenzo, E. y Yaguana Herrera, T. (2024). Research competencies in teacher training in the early childhood education career. *PRA*, 24(36), 228–246. [https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228–246](https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246)
- Márquez, A., Acosta, R., y Fernández, M. (2020). Validación del perfil de competencias investigativas para estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura Física. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e11. <https://shorturl.at/w3TeA>
- Mertens, L. (2001). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Editorial Narcea
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [julio, 2024]
- Rosas Becerril, P. (2018). La investigación educativa; concepto y antecedentes. *Eutopía*, 11(28), 57–61. <https://shorturl.at/AXD94>
- Rosero, R. (2023). Fortalecimiento de las competencias investigativas metodológicas procedimentales de los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Sur. *Revista Criterios*, 30(2), 51-66. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.2-art>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de fortalecimiento y transformación de Escuelas Normales*. SEP. <https://bit.ly/3V9PtVq>
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 5-8 de julio de 2009. <https://bit.ly/2siVBjn>
- Zabala y Arnau. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Grao.

Capítulo 27. Las Prácticas Profesionales en las Escuelas Normales

Gerardo López Pedroza
Deyvid Rosario Albavera
Juan Carlos Antúnez Téllez
Minerva Flores Barón

Escuela Normal de Sultepec

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.27](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.27)

Resumen

Este trabajo de investigación se realizó en una Escuela Normal del estado de México, en un entorno semiurbano, con el objetivo de identificar la importancia de las prácticas profesionales en la formación inicial de docentes según el plan de estudios 2018. Utilizando esa metodología cualitativa descriptiva, se aplicaron instrumentos como la observación directa y entrevistas semiestructuradas. Se concluyó que las practicas permiten a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, desarrollando competencias docentes esenciales.

Palabras clave

Competencia, docente en formación, perfil de egreso, prácticas profesionales

Introducción

Las actividades que dan forma al avance académico del alumno normalista lo delimitan el currículo y la forma en que se desarrolla en cada institución, esta va de la mano del proceso didáctico dentro de los espacios de aprendizaje que aporta enseñanzas al alumno para lograr el desarrollo de las competencias en la formación inicial del estudiante. Es necesario que el maestro practique la reflexión como actividad cotidiana entre los alumnos normalistas, con el objetivo de lograr una mejora significativa en sus jornadas de práctica en la aplicación de las estrategias de aprendizaje, el docente normalista requiere disposición para participar de forma activa en discusiones que lleven a la reflexión sobre la práctica educativa que se realiza dentro de los espacios de aprendizaje.

Este trabajo establece como meta principal la identificación de estrategias didácticas que se aplican dentro de la escuela normal, así como las actividades que desarrollan los estudiantes normalistas para fortalecer las competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

Se considera que las actividades de acercamiento a la práctica profesional brindan elementos esenciales que son determinantes en el fortalecimiento de las competencias que se marcan dentro del perfil de egreso del alumno normalista en los planes de estudio de las diferentes especialidades. Ahí se enlistan las características que el alumno normalista deberá desarrollar a lo largo de cada uno de los semestres de su formación inicial, donde cada curso aporta elementos que se pondrán en práctica al momento de estar frente en un grupo de alumnos de educación básica, con la finalidad de lograr los objetivos establecidos.

Revisión de la Literatura

La formación docente dentro de las Escuelas Normales es un aspecto muy relevante para el desarrollo de trabajos de investigación, es el caso de la Licenciatura en Educación Primaria de plan de estudios 2018, que presentó un enfoque renovado para desarrollar estas actividades tan importantes para la formación de los alumnos normalistas, brindando un especial cuidado en la preparación integral del futuro docente.

En ese sentido las prácticas profesionales se convierten en parte importante en la formación inicial como componente esencial en la formación docente, ya que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales de enseñanza. Según diversos estudios, estas experiencias prácticas contribuyen significativamente al desarrollo de competencias pedagógicas, habilidades de gestión del aula y la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica educativa (González, 2019; Pérez, 2020).

El plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales, enfatiza un modelo de formación basado en competencias. Este enfoque busca que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades prácticas desde los primeros semestres de su formación. Las prácticas profesionales se integran de manera progresiva, comenzando con observaciones y asistencias en el aula, y culminando con la práctica intensiva y el servicio social en los últimos semestres (SEP, 2018).

Las prácticas profesionales permiten el fortalecimiento de la identidad profesional, la adquisición de experiencia directa en la gestión del aula y la oportunidad de recibir retroalimentación constructiva de maestros con la experiencia necesaria para desarrollar un trabajo adecuado (López, 2021).

a) Diseño

Las prácticas profesionales según Sayagon y Chacon (2006), constituyen un referente importante en los planes de estudio de educación superior, destacan que esos ejercicios en contextos reales de trabajo deben ser vistos como eje central en la formación de docentes promoviendo la interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos.

En el desarrollo de este trabajo se consideró el método de la investigación acción con un enfoque cualitativo, ya que este es un proceso reflexivo y experimental, que brinda sustento a cambios e innovaciones en el campo educativo de cualquier nivel.

La investigación acción en la práctica educativa ofrece la posibilidad de fundamentar nuevas propuestas didácticas, que sean aplicables en la resolución de problemáticas específicas, que el docente debe atender dentro del aula de clases.

Para esto es necesario problematizar la realidad que el docente experimenta en sus jornadas de acercamiento a la práctica, lo cual permite determinar la funcionalidad de este ejercicio práctico que abona al desarrollo de las competencias genéricas y profesionales.

A partir de ello surgen cuestionamientos sobre la eficiencia de las prácticas profesionales en la formación docente, con una visión que centra el interés de la enseñanza en la evaluación del proceso de formación con la obtención de resultados previstos en términos de conductas, saberes y dominios observables de los alumnos normalistas.

Retomando lo anterior, se establece una propuesta que considera como base fundamental para el desarrollo de las competencias por medio de la investigación, que impulse prácticas del orden analítico en el alumno como la descripción, interpretación y resolución de problemas, a partir de la triangulación de la información sobre las situaciones de enseñanza en las prácticas profesionales, considerando los puntos de vista de los actores estudiante normalista, docente tutor y observador.

Se complementa con la necesidad de considerar las habilidades personales del alumno en el momento de realizar las prácticas profesionales, estas son elementales y determinantes por que caracterizan la función del mediador en al proceso de enseñanza, haciendo evidente el desarrollo de las competencias del perfil de egreso del alumno normalista.

b) Población y muestra

El estudio se desarrolló en una escuela normal (EN), siendo esta una institución de educación superior formadora de docentes de educación básica pertenece al orden público que se ubica en el sur Estado de México.

El trabajo se desarrolló considerando a los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria plan de estudios 2018, quienes se encuentran inscritos en el sexto semestre del ciclo escolar 2020-2021, formando un total de 30 alumnos en total, de los cuales son seis hombres y 24 mujeres, donde las edades oscilan entre los 21 y 22 años, siendo considerado este grupo por las funciones de docencia, tutoría y asesoría de los integrantes del grupo de investigación, haciendo más viable la aplicación y seguimiento de los instrumentos de recolección de la información hasta llegar a la reflexión de los mismos.

Las actividades de prácticas de observación y conducción, se distribuyeron en cuatro periodos durante el ciclo escolar, dos periodos de dos semanas de conducción, más dos días de observación por cada jornada, estos momentos se organizan al inicio del ciclo escolar para realizar la asignación de los alumnos en el lugar donde habrán de desarrollar este ejercicio y hacer las gestiones necesarias ante las autoridades responsables de la autorización.

c) Consideraciones éticas

La EN se encuentra ubicada en un contexto semirural, donde los alumnos proceden de distintos municipios, por esta situación brinda a la escuela una riqueza cultural por la gran gama de tradiciones que se practican en la región.

Los espacios de prácticas profesionales se desarrollan en escuelas de educación primaria en los seis diferentes grados, con la finalidad de que el alumno normalista por medio de estos ejercicios desarrolle sus habilidades docentes, donde han de compartir sus experiencias en mesas de análisis a partir de los trabajos de práctica y observación en las plenarias con el resto de sus compañeros e identificar debilidades y fortalezas, con el objetivo de generar una visión del desempeño y funcionalidad de los planes aplicados además de identificar las singularidades del trabajo de los alumnos de educación primaria.

La mayoría de las escuelas de práctica se encuentran ubicadas en contextos rurales, estas instituciones educativas presentan muchas deficiencias que obstaculiza el trabajo del docente.

Es necesario considerar que las actividades de prácticas profesionales que se planean y realizan en la EN, con el objetivo de desarrollar las competencias del alumnado y lograr conseguir el perfil de egreso, permiten establecer una vinculación entre los conocimientos teóricos que el alumno desarrolla en las aulas de clase con la realidad de trabajo dentro espacios laborales, formando experiencias que han de servir para formar su estilo de docencia.

Por lo que esta situación representa una experiencia y un aprendizaje significativo para el alumno normalista, pues da la pauta a los docentes en formación al tener contacto real dentro de un aula de clases, como responsables del aprendizaje de los niños, con lo que se obtienen responsabilidades que exigen el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Cada uno de estos espacios de práctica son realmente importantes para la formación inicial del docente normalista, ya que le permite vincular la teoría con la práctica, formando espacios adecuados para aplicar esos aprendizajes, estructurar su estilo de docencia y sobre todo desarrollar su identidad por la labor del docente.

Las relaciones que se establecen dentro del aula entre el alumno y el maestro repercuten de manera directa en su formación académica, permite desarrollar su identidad profesional fortaleciendo el compromiso con la sociedad y su institución formadora.

Las actividades de acercamiento a las prácticas profesionales ya sean de observación o conducción, que se desarrollan a lo largo de la formación inicial de los docentes en formación, tienen como objetivo esencial ofrecer a los alumnos una serie de vivencias en los contextos reales de trabajo, de manera que les permita desarrollar reflexiones acerca de su desempeño, entablando en un análisis y reflexión personal de los conocimientos teóricos y prácticos. Para que, a partir de ese ejercicio, el alumno tenga la posibilidad de identificar sus debilidades y fortalezas, proporcionándole la oportunidad de establecer metas enfocadas a conseguir el desarrollo de sus competencias.

Para el desarrollo de las jornadas de prácticas de observación y/o conducción, son guiadas por un docente experto el cual se encarga de brindar el apoyo necesario en los tres momentos clave:

1. En un primer momento con la observación del contexto en el que se ha de desenvolver para identificar las características del grupo de trabajo.

2. Posteriormente brinda el apoyo en el diseño de las estrategias de intervención didácticas que se plasman dentro de la planeación de clases.
3. Por último, finaliza con la observación de la puesta en práctica de esta planeación didáctica.

Dentro de las responsabilidades del asesor es realizar el registro de estas observaciones de los momentos más significativos de la clase, este se realiza por medio de un formato guía, el cual posteriormente se utiliza para realizar el análisis de los resultados por medio de una plenaria en el que se comparten las experiencias de cada uno de los docentes en formación.

Metodología

De acuerdo con Hernández (2014, p.358), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, es el caso de las jornadas de prácticas profesionales donde el alumno normalista tiene la oportunidad para desempeñarse en un ambiente real de trabajo, donde pone en juego todas las habilidades que ha desarrollado en su formación.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que le rodean, profundizan en sus puntos de vista, interpretaciones y significado, este estudio se basa en el proceso de reflexión del estudiante sobre su desempeño dentro de las jornadas de prácticas, se implementan las guías de observación como instrumento para la recolección de la información (Hernández, 2014).

Esta información es utilizada para desarrollar el proceso de análisis crítico del estudiante, implementando plenarias en las que se comparten las experiencias de cada uno de los estudiantes, para socializar los resultados y establecer nuevos objetivos de formación.

Resultados

a) Recolección de los datos

Los instrumentos de recolección de la información son fundamentales en cualquier investigación, ya que permiten obtener datos precisos y relevantes que sustentan el análisis y las conclusiones del estudio, sin estos instrumentos, como lo fueron la guía de observación y entrevistas semi estructurada no se podría recolectar la información necesaria para responder a sus preguntas de investigación. Además, la calidad y la finalidad de los datos obtenidos dependen de la gran medida de la adecuada y del diseño de estos instrumentos.

Los instrumentos de recolección permiten sistematizar y organizar los datos, facilitando su análisis, permitiendo identificar los patrones, tendencias o relaciones entre variables, brindando validez al proceso de investigación.

En este sentido donde tiene que ver desde el diseño de los instrumentos de recolección de la información, es parte crucial para garantizar la recolección de datos relevantes y de calidad para la investigación.

En el caso de las guías de observación es necesario definir los objetivos de la observación y los aspectos específicos que se desean analizar, esto implica que las variables, comportamientos y desempeños que serán observados y establecer criterios para su evaluación, así como la logística para su aplicación considerando los tiempos, lugares y recursos necesarios.

El caso de las entrevistas semiestructuradas este diseño inicia con la elaboración de preguntas abiertas, que permitan explorar a profundidad los temas de interés, manteniendo la flexibilidad para adaptarse a las respuestas del entrevistado, las preguntas deben estar alineadas con el objetivo de la investigación, siendo preguntas que permitan rescatar perspectivas del desempeño dentro del aula de clases.

El diseño de las preguntas fue en un orden lógico donde sea factible desarrollar una conversación fluida y natural, considerando la aplicación de preguntas que permitan profundizar en cuestiones relevantes que surjan durante la entrevista.

Para la aplicación de los instrumentos de recolección de información es cuando el alumno normalista se encuentra en sus actividades de acercamiento a la práctica en contextos reales de trabajo, siendo los aplicadores los docentes formadores asignados a dar seguimiento desde la elaboración del plan de clase, pasando por su desarrollo y concluyendo con la evaluación, de esa manera el aplicador podrá identificar la práctica de manera organizada y con fundamentos que permitan hacer juicios de valor.

b) Análisis de los datos

La base del estudio es el análisis de las problemáticas que el alumno normalista enfrenta en el desarrollo de sus prácticas profesionales, que podría dar como resultado deficiencias en la formación inicial del estudiante normalista y el desarrollo de las competencias, si esas experiencias no pasan por un proceso de análisis, donde se identifiquen las necesidades y opciones de mejora.

Las jornadas de práctica profesional aporta al estudiante elementos que favorecen la identidad con la profesión, pero la situación en que actualmente se desarrolla el trabajo que no permite el contacto directo con los alumnos, repercute en las experiencias que genera el compartir con grupos de trabajo en un mismo espacio.

Dentro de la formación del docente normalista tiene un peso significativo la identidad profesional y ética, que viene dar sentido de pertenencia hacia la función que ha de desempeñar más adelante, como lo describen Alonso et al. (2015), la identidad docente se configura a partir de tres hipótesis:

- a) La identidad docente es específica, es decir, está relacionada con el trabajo.
- b) Es una construcción singular, propia de cada docente.
- c) Puede ser conceptualizada como resultado de la interrelación entre experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional.

Es por eso que las jornadas de acercamiento a la realidad del aula, son un elemento de vital importancia en la organización de la malla curricular de cada una de las especialidades, ya que ofrece el estudiante la experiencia para establecer relación con el contexto escolar, favoreciendo el desarrollo de la identidad del alumno normalista, siendo esta una necesidad en el desarrollo de las competencias que se mencionan dentro del plan de estudios.

De acuerdo a los resultados es necesario reestructurar de forma interna el calendario de prácticas, ya que los momentos en que se desarrollan no es el más apropiado por la gran cantidad de actividades que se llevan a cabo en las instituciones donde cobran vida estos ejercicios reales de trabajo.

Ahora bien, retomando el contexto en el que se mueven los alumnos en sus actividades de acercamiento a la práctica, desarrollan nuevas habilidades y destrezas, las cuales son la única alternativa para cumplir con esta función.

Pero se reconoce que ha representado una barrera muy grande para el estudiante conseguir el desarrollo de estas actividades, por la gran cantidad de inconvenientes que se presentan en las instituciones donde realizan sus prácticas, como el manejo de contenidos, y la forma en realizar el seguimiento y la evaluación de los contenidos con un enfoque formativo.

Con base en el análisis de las observaciones acerca de las jornadas de trabajo práctico de los alumnos, se puede considerar lo siguiente:

1. Los entornos virtuales de trabajo como estrategia para intercambiar contenidos de análisis y dar seguimiento al trabajo del alumno, esto con el objetivo de fomentar la cultura del trabajo académico implementando las tecnologías como lo es la aplicación, seguimiento y obtención de los resultados basado en el manejo de las TIC'S.
2. Fortalecer el programa de prácticas profesionales, ya que se debe considerar como

un eje fundamental en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

3. Desarrollar espacios de colaboración y cooperación entre alumnos de diferentes EN, que permitan el compartir experiencias gratificantes que han tenido en el desarrollo de las prácticas profesionales.
4. El principal obstáculo que represento para el estudiante en el desarrollo de las jornadas de práctica, son las suspensiones de actividades académicas debido a diversas situaciones planificadas por las escuelas de educación básica.

Los resultados obtenidos son fruto de un proceso de análisis personal y colectivo de las jornadas de prácticas de observación y conducción, donde cada uno de los estudiantes normalistas expone sus experiencias y se lleva a plenaria con comentarios y reflexiones que formen aprendizajes más significativos en el estudiante.

Discusión

El trabajo docente en el aula y en la escuela demanda entre otras destrezas, las de observar e interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas e inmediatas que permitan organizar el trabajo de todos los alumnos; atender especialmente a aquellos que lo requieran y resolver los conflictos que se presenten durante la jornada de trabajo con el fin de alcanzar los propósitos educativos, siendo los espacios de prácticas profesionales los que han de servir para que el alumno normalista desarrolle sus competencias.

Si bien, las diferentes actividades que se desarrollan dentro de las instituciones de educación superior brindan un aprendizaje teórico, es necesario establecer un vínculo entre esos conocimientos con la forma en que se han de poner en práctica dentro del espacio real de trabajo.

Como escuela es necesario hacer un replanteamiento de las actividades de práctica, ya que el alumno no logra desarrollar por completo sus habilidades de trabajo dentro de las aulas de clase, en ese sentido identificar cuáles son las debilidades de este proceso y poder implementar actividades que fortalezcan las experiencias reales de trabajo.

Las prácticas profesionales docentes son un componente fundamental en la formación de futuros educadores. En este sentido diversos estudios coinciden en que la experiencia en contextos reales de enseñanza es esencial para desarrollar habilidades pedagógicas, mejorar la competencia profesional y preparar a los docentes para enfrenar los desafíos del aula.

La reflexión es una herramienta crucial para los docentes, ya que les permite evaluar y mejorar sus métodos de enseñanza. Según un estudio de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN), la reflexión sobre las prácticas docentes ayuda a los profesores a objetivar sus propias prácticas y a producir conocimientos a partir de las situaciones que enfrentan a diario, esta actitud investigativa es esencial para adaptarse a las nuevas demandas sociales y educativas.

La formación docente en instituciones de educación superior enfrenta varios retos, como la necesidad de transformar el rol del docente y fomentar buenas prácticas. Un artículo de la revista "Dilemas contemporáneos: educación, política y valores" destaca que la práctica reflexiva y la vinculación teoría-práctica son elementos clave para mejorar la calidad de la enseñanza, es del todo cierto que es necesario generar la reflexión en toda actividad de vinculación con el trabajo real del docente en formación, ya que a partir de esas acciones el alumno ha de dar forma a su estilo de docencia y abona a la identidad profesional, desarrollando lazos sentimentales por la labor de enseñar.

La incorporación de prácticas profesionales en los planes de estudio de formación docente depende en gran medida de los marcos teóricos y supuestos dominantes en la discusión pedagógica y curricular. Un estudio publicado en SciELO señala que estas prácticas son fundamentales para que los futuros docentes adquieran experiencia y habilidades prácticas que complementen su formación teórica, la combinación de teoría y práctica es esencial para una formación docente integral, de esa manera las escuelas formadoras de docentes podemos identificar vacíos de formación, mediante las actividades de seguimiento al desempeño dentro de los espacios de trabajo dentro de las escuelas de práctica.

Por otra parte, la investigación juega un papel crucial en la formación de docentes, ya que les permite desarrollar una comprensión más profunda de su práctica y mejorar continuamente. Según el estudio de UNIFE, los docentes deben ser capaces de producir teoría y justificaciones pedagógicas que respalden su desempeño profesional, la investigación no solo enriquece la práctica docente, sino que también contribuye al desarrollo de nuevas metodologías y enfoques educativos, siendo la investigación un elemento clave en el trabajo de las escuelas normales, donde el alumno debe convertirse en un agente de propuestas de cambio que innove de manera constante en su estilo de docencia.

Es posible identificar coincidencias en los diferentes estudios sobre todo en la importancia de la práctica profesional en la formación del docente, pero se menciona la necesidad de una estructura más adecuada que favorezca el desarrollo de competencias pedagógicas como la reflexión crítica, la integración de la teoría y la práctica, además, las prácticas motiven y desarrollen el compromiso del docente en su labor.

Conclusiones

Las jornadas de acercamiento a la práctica profesional, al representar la experiencia más importante para el alumno normalista sobre la realidad de su trabajo, se requiere una planeación institucional por parte de la EN de los tiempos, para asegurar que el alumno tenga la posibilidad para desarrollar todas las estrategias de didácticas establecidas en su planeación de clase y no quede sin obtener los resultados, ya que de esa manera no podrá generar sus conclusiones sobre su trabajo y el funcionamiento de sus propuestas de intervención.

En la actualidad, las instituciones educativas exigen docentes preparados y con un nivel de manejo de diferentes contextos, por esto es necesario que el alumno tenga la oportunidad para desarrollar prácticas en diferentes espacios con características diversas, de esa manera es posible desarrollar sus competencias en el manejo de grupos y reflexionar sobre sus necesidades de preparación, enfocándose a conseguir el perfil de egreso del alumno normalista.

Cuando se acude a las escuelas de educación básica se requieren habilidades que le permita al docente en formación convertirse en un apoyo para la escuela del cual puedan echar mano en cualquier necesidad institucional, por este motivo es necesario establecer una línea institucional sobre la preparación extracurricular que el estudiante requiere, con la finalidad de enfocar está a las necesidades de los espacios de prácticas, y desarrollar el plan de estos cursos enfocándose en reducir estas debilidades y fortalecer las competencias docentes del alumno normalista.

Se requiere que como institución de educación superior donde los egresados serán parte de colegios encargados de formar a niños, se trabaje en torno al fomento a los valores sociales, brindando importancia al respeto, la comunicación, la tolerancia, el amor, la amistad y la familia, estableciendo entornos libres de violencia de todo tipo, de esa manera se estará ofreciendo alumnos capaces aceptar el compromiso en la transformación de sus espacios de trabajo.

Las jornadas de acercamiento a la práctica son el espacio donde el alumno normalista, puede establecer una relacionen entre la teoría educativa con la realidad del aula de clases, que es el contexto real al que se enfrenta el maestro, con esos aprendizajes es como dará forma a su didáctica.

La necesidad actual de preparación exige a las escuelas normales reorientar sus objetivos institucionales, donde se atienda la necesidad de formar alumno capacitados para desempeñase dentro de entornos mixtos, donde se entrelace le trabajo presencial y a distancia

por medio del manejo de aplicaciones y plataformas virtuales, en los cuales se ha de realizar la aplicación, seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Cervantes Holguín, E., & Sandoval Aldana, J. (Coords.). (2022). "Formación docente en tiempos de COVID-19: Desafíos y propuestas". Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/214>
- García, Z. P., & Martínez Sierra, R. (2022). "Las prácticas profesionales en la formación y su impacto laboral: una revisión bibliográfica". Polisemia. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/3430>
- González, M., & Rodríguez, L. (2023). Innovación y prácticas docentes en la educación superior: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2). Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/4975/497576583011/>
- Jurado, M. A. (2020). "La normalización del sistema de prácticas profesionales para una efectiva asimilación de los egresados universitarios en el contexto laboral en México". *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*. <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/11/practicass-profesionales.html>
- López Meraz, Ó. F., Arellano Vega, A. I., & Garduño Teliz, E. (2025). "Percepciones sobre la política de formación docente con TIC". *Sinergias Educativas*, 10(1), 1–22. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/463>
- Mayorga-Ponce, R. B., et al. (2019). "Prácticas profesionales y competencias". *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 8(15), 74-79. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/4740>
- Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R. (Coords.). (2021). "Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana". Fomento Editorial AEFCM-DGENAM. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/15>
- Peña Pérez, R., Pérez Priego, M. del C., & Peña Pérez, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700001
- Pereyra, A., & Julia, D. (Eds.). (2021). Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras. Buenos Aires: UNIPE. Disponible en https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/colecciones/investigaciones/estudios_practicas_docentes.pdf
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). "Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento". *Revista Espacios*, 39(53), 17. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n53/a18v39n53p17.pdf>

- Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>
- Secretaría de Educación [SEP]. (2018). Orientaciones Curriculares para la formación Inicial. SEP.
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). "Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico". *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://www.redalyc.org/journal/993/99367971011/html/>
- Torres Campos, E., & Martínez-Cázeres, R. C. (2025). "Currículum y Práctica Docente: El Nuevo Modelo Educativo en la Educación Secundaria". Fomento Editorial AE-FCM-DGENAM. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/58>
- Villavicencio, L. M. (2023). "La práctica pre-profesional en la formación docente inicial desde las políticas docentes en Perú". *Revista Inter-Ação*, 44(3), 539-556. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71377>

Capítulo 28. El estudio de los significados desde el contexto del cambio educativo y las representaciones sociales de la escuela

Julio César Lepe Contreras
Andrea Valentina Hernández Lepe
Maritza Soto Barajas

Intituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

DOI:[10.46990/iQuatro.2025.04.18.28](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.28)

Resumen

El presente estudio trata de una indagación de tipo documental y de corte cualitativo cuyo objetivo es describir los actuales hallazgos sobre el estudio de los significados en el contexto del cambio educativo y las representaciones sociales de la escuela, para la fundamentación de proyectos de tesis de licenciatura en las Escuelas Normales que exploren las perspectivas de los sujetos de la educación, develar los significados de los fenómenos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y poner de relieve el papel protagónico de los actores educativos.

Palabras clave

Cambio educativo, Nueva Escuela Mexicana, representaciones sociales, significados

Introducción

En la formación inicial normalista, los estudiantes viven la experiencia de enfrentarse a un proceso académico en el que construyen un proyecto de investigación a partir del Plan de Estudios para Escuelas Normales 2012, al que se le atribuye que por primera vez fuera posible que un estudiante normalista pudiera titularse con la presentación de una tesis de investigación y en el vigente que corresponde al 2022 en donde se ratificó dicha modalidad de titulación. Lo anterior, tal como estipulas las orientaciones para realizar tal proceso, especifica que es posible realizar un estudio desde el enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. En consecuencia la presente indagación corresponde a la primera fase formativa en la educación inicial en la que se requiere problematizar y realizar un estado del arte, y de ese modo delimitar objetos de estudio.

Para lograrlo se optó por el método documental desde el enfoque cualitativo, se realizó una indagación de los principales hallazgos, en los últimos diez años y se partió de dos problemáticas que se observan en la práctica profesional: 1) los niños y las niñas tienen una mirada de la escuela con relación a un después de la pandemia por Covid- 19 y la era digital en la que interaccionan cotidianamente con diversas plataformas a través de las cuales se encuentran aprendiendo sobre el mundo de la vida y en ese sentido se requiere saber qué representa la escuela en este contexto; y 2) los significados del cambio educativo de docentes de educación primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, debido a que las reformas curriculares siguen siendo de carácter hegemónico y se requiere comprender cómo los actores interpretan este acontecimiento y cómo lo integran a la toma de decisiones pedagógicas.

Ambos temas fueron abordados como parte de la participación en el curso “Seminario I. Introducción a la investigación educativa” que corresponde al primer escenario curricular de una serie de tres cursos cuyo propósito es que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria construyan un proyecto de investigación desde sus propios intereses profesionales. En este primer momento se construyeron dos objetos de estudio, que se consideran de relevancia social para la construcción de conocimientos en el área educativa. El objetivo de esta indagación fue describir cómo se delimitaron y cuál es la relevancia, pertinencia y viabilidad de su estudio en un contexto de formación donde el foco de atención está mayormente en unidades de análisis que involucran a las prácticas por sí mismas y donde se requiere avanzar en el estudio de los depósitos de sentido sobre los fenómenos educativos.

Revisión de la Literatura

Las representaciones sociales de la escuela

Este tema resulta esencial porque es posible comprender cómo los niños y niñas construyen sus representaciones sociales sobre la escuela, al respecto Moscovici (1984), desarrolla en su teoría que una representación está construida por tres elementos que están interconectados en el conocimiento que los sujetos dicen tener sobre las cosas: la información, el campo de representación (imágenes o esquemas) y la actitud. Según Coronado y Montoya (2016), las representaciones: "Permiten reflexionar en torno a sus procesos de formación, las prácticas pedagógicas, las relaciones educativas, los espacios físicos y los roles que desempeñan los distintos actores, en el marco de dicha cultura escolar" (p. 46). Las representaciones sociales influyen en la forma en que los estudiantes perciben la escuela y cómo esta influye en sus vidas.

Asimismo, este conocimiento es fundamental para analizar la experiencia educativa de los estudiantes y de los docentes, desde la mirada de docentes en formación, que la investigación les permite comprender desde una mirada crítica al proceso educativa antes de convertirse en docentes en servicio. En suma, analizar las percepciones de los actores educativos, permite detectar problemas y desafíos en el sistema educativo, tales como la falta de motivación, el desinterés por el aprendizaje o la percepción de la escuela como un lugar de castigo. Los resultados de estas investigaciones pueden ser valiosos para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, mejorar el clima escolar y adaptar las políticas educativas a las necesidades y realidades de los estudiantes. Al escuchar las voces de los estudiantes, se les reconoce como actores activos en su propio proceso de aprendizaje, lo que promueve su participación en la construcción de un entorno educativo más relevante y significativo.

El significado del cambio educativo en el contexto de La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La relevancia de estudiar el significado del cambio educativo en los docentes de educación primaria es innegable, dado el impacto directo que estos cambios tienen en la calidad de la educación. Según Martínez (2021), "la formación y adaptación de los docentes son fundamentales para el éxito de cualquier reforma educativa" (p. 62). Esto implica que comprender cómo los docentes interpretan y responden a la NEM es esencial para evaluar su efectividad. Además, los docentes son considerados agentes clave en el proceso educativo.

La investigación de López (2020) subraya que "los cambios en las prácticas docentes son el resultado directo de cómo los educadores entienden su papel dentro de la reforma" (p. 48). Esto sugiere que, para que la NEM cumpla con sus objetivos, es fundamental estudiar no sólo las directrices de la reforma, sino también cómo estas son asimiladas y aplicadas por los docentes en el aula.

A nivel internacional, el informe de la UNESCO (2020) señala que "los docentes son agentes clave en la implementación de reformas educativas, y su preparación determina en gran medida el éxito de estas" (p. 15). Esta afirmación refuerza la importancia de centrarse en la experiencia docente para entender cómo se manifiestan los cambios propuestos por la NEM.

La pertinencia de investigar el significado del cambio educativo se evidencia en el contexto actual de transformación del sistema educativo mexicano. La NEM no solo busca cambios curriculares, sino también una reconfiguración del rol del docente como facilitador y guía del aprendizaje. Gómez (2022) destaca que "la NEM redefine el concepto de enseñanza, poniendo al alumno en el centro del proceso educativo y desafiando al docente a adoptar nuevas metodologías" (p. 27).

Este cambio de paradigma es crucial, ya que afecta la manera en que se lleva a cabo la educación en las aulas. Un aspecto relevante de esta transformación es la necesidad de que los docentes se sientan apoyados y capacitados para enfrentar estos desafíos. Un estudio realizado por Martínez y Pérez (2021) concluyó que "los docentes que reciben formación continua sobre la NEM se sienten más seguros y competentes para implementar los cambios requeridos" (p.113).

A nivel internacional, el estudio de Darling-Hammond (2017) resalta que "las reformas educativas exitosas dependen de la capacidad de los docentes para entender y aplicar nuevas metodologías de enseñanza" (p. 48). Este enfoque sugiere que la transformación educativa no puede ser efectiva sin una profunda comprensión de las perspectivas y necesidades de los docentes. Es esencial que las reformas educativas se implementen de manera que consideren las realidades del aula y las capacidades de quienes enseñan.

Metodología

Se parte de la hipótesis de trabajo en la que se piensa que la construcción de objetos de estudio en la formación inicial requiere de la participación de escenarios de enseñanza y aprendizaje que posibiliten que los estudiantes en la formación inicial normalista puedan retomar los estudios previos sobre el tema, para lograr definir los propios a través de la investigación documental. En este caso se partió de la búsqueda documental de los estudios más recientes sobre cada tema, las plataformas más usadas para la consulta de artículos de divulgación científica como google académico. Para la selección de documentos se utilizaron los siguientes criterios: de preferencia documentos publicados en los últimos 10 años, en revistas de alto impacto o en memorias de congresos de investigación educativa, a nivel nacional e internacional y que fueron sometidos a un proceso de dictaminación.

Esta metodología busca comprender la realidad social a través del análisis de diversos tipos de documentos (Kripka et al., 2015). Dicho enfoque está posibilitado para la investigación formativa y profesionalizante, proporcionando bases para estudios aplicados y prácticas profesionales (Gómez, 2010). El proceso comienza con la formulación de un problema y una pregunta sobre lo que se requiere indagar, seguido de una revisión de las teorías que lo explican mediante un análisis sistémico del objeto de estudio. La investigación documental implica la selección y búsqueda de información pertinente en documentos para afinar el tema, el problema y su respuesta explicativa (Rebeca, 2015). Aunque presenta ventajas, también tiene limitaciones en su aplicación en la investigación cualitativa como el acceso libre y gratuito a los reportes de investigación en cada tema (Kripka et al., 2015).

Para el análisis de la información se utilizó una técnica de triangulación que consiste en detectar entre los documentos los datos que contrastan con el objeto de estudio, con la finalidad de recuperar datos específicos de cada objeto de estudio e identificar a los sujetos y contextos en los que se puede diseñar un proyecto de investigación en el que sea posible abordar el tema en las realidades cercanas a la formación inicial (Flick, 2015).

Resultados

En cuanto al estudio de las representaciones sociales de la escuela se sustenta que la pertinencia de investigar las percepciones, creencias y emociones de los estudiantes radica en que enriquece la comprensión del fenómeno educativo más allá de los datos cuantitativos, en este caso como una actividad crucial en la formación inicial normalista. Se logró identificar que el enfoque cualitativo permite desarrollar y refinar teorías sobre el aprendizaje, la motivación y el desarrollo humano en el contexto escolar, proporcionando una visión más integral y profunda de la experiencia educativa en el contexto de la formación en investigación. Asimismo, construir una investigación en el nivel de licenciatura, en este enfoque metodológico ofrece información valiosa sobre las dinámicas y expectativas de los estudiantes, siendo la población con la que desarrollará su profesión, lo que en un futuro le permitirá ajustar las prácticas educativas para responder mejor a sus necesidades.

Otro de los temas que resultó relevante en el análisis de los estudios es que en la actualidad, se reconoce que los niños y las niñas demandan mayores espacios de democratización que favorezcan su visibilizar su participación activa en los procesos de aprendizaje y desarrollo (Coronado & Montoya, 2016, p. 69). Comprender estas demandas es fundamental para adaptar las prácticas educativas a las perspectivas de los estudiantes, ya que permite identificar factores que influyen directamente en su rendimiento académico, motivación y desarrollo social. Por ejemplo, la relación entre el clima escolar y variables como el rendimiento

académico, la motivación para el estudio, el desempeño social y emocional de los estudiantes, y la presencia de violencia escolar, es un área que ha sido ampliamente explorada por autores como Adelman & Taylor (2005), Moos (1979) y Trianes et al. (2006).

Además, es posible ampliar el conocimiento sobre estas dinámicas al analizar las representaciones de los estudiantes. Esto permite explorar cómo se configuran y evolucionan estas representaciones a través del tiempo, proporcionando una perspectiva longitudinal de la experiencia escolar (Legaspi et al, 2009).

Analizar las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo y el estudio también ayuda a entender cómo la escuela contribuye a la construcción de sus proyectos de vida y a la formación de sus expectativas futuras. Este enfoque integral permite que las instituciones educativas diseñen estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo académico y personal de los estudiantes, garantizando una educación más inclusiva y relevante para su realidad.

En lo que respecta a los significados del cambio educativo en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se evidencia un creciente interés en la investigación educativa en México desde las perspectivas de sus actores en donde se plantea como urgente indagar cómo es percibido este proceso y cómo son implementadas las reformas curriculares en la realidad. En este sentido, la colaboración entre instituciones educativas y de investigación ha facilitado la recopilación de datos relevantes. Según López y Fernández (2023), "existen múltiples iniciativas en el país que promueven la investigación en prácticas docentes, lo que facilita la recolección de datos y el análisis de experiencias" (p. 88). Esta situación favorece la realización de estudios que aborden la implementación de la NEM en el aula, garantizando que se cuente con el apoyo y la infraestructura necesarios.

Además de la creciente disponibilidad de recursos tecnológicos también juega un papel crucial en la viabilidad del estudio. La investigación de Hattie (2018) indica que "la utilización de tecnologías y metodologías innovadoras ha permitido una investigación más ágil y efectiva sobre las prácticas docentes" (p. 132). Esto sugiere que las herramientas actuales hacen posible un análisis más profundo y accesible sobre el significado del cambio educativo en la práctica docente.

Además, la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional docente está respaldada por diversas iniciativas gubernamentales. El Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Docentes de Educación Básica, por ejemplo, promueve la actualización y capacitación de los educadores en línea con los objetivos de la NEM. Esto muestra que no solo hay interés, sino también un compromiso institucional hacia el desarrollo profesional de los docentes.

Discusión

Las ideas que se contrastan a continuación tienen que ver con los hallazgos encontrados, por un lado para el estudio del cambio educativo en el contexto de la NEM y desde la mirada de los sujetos y por otro, de las implicaciones de realizar un estudio sobre las representaciones sociales de la escuela desde la perspectiva de los niños y niñas. Por lo anterior se considera que existe una amplia discusión teórica y metodológica sobre cómo abordar estos temas en investigaciones, sin embargo, se identifica como principal dificultad el acceso a referentes publicados en tesis de licenciatura en la formación normalista, debido principalmente a la falta de acervos digitales y de libre acceso a la población en general.

Por citar un ejemplo de dicha problemática, el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM) ha desarrollado un repositorio que recopila experiencias exitosas y materiales académicos de diversas escuelas normales del país, a través de libros que excluye a las tesis de todos los niveles. Sólo en la Escuela Normal No. 1 de Toluca y La Escuela Normal de Especialización, ambas correspondientes a la Ciudad de México, cuentan con evidencia de un repositorio digital que ofrece acceso a diversas publicaciones, incluyendo tesis y trabajos académicos relevantes para la formación docente.

En este sentido, al profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes, se identifica que se pueden generar estrategias que no sólo faciliten la implementación de la NEM, sino que también fortalezcan la práctica educativa en general a proporcionar datos sobre las necesidades sentidas que aparecen en el proceso pedagógico, los desafíos que se enfrentan en las realidades, cómo los resuelven y cuáles son las principales líneas de acción para la formación continua de docentes y qué características puede tener el acompañamiento para la implementación de las reformas curriculares. Por lo tanto, se justifica plenamente la realización de este tipo de estudios, que no sólo contribuirá al conocimiento académico, sino que también proporcionará información valiosa para la implementación efectiva de la NEM y el desarrollo de una educación que responda a las necesidades del siglo XXI.

Por otro lado, la pertinencia de investigar las percepciones, creencias y emociones de los estudiantes radica en que esto enriquece la comprensión del fenómeno educativo más allá de los datos cuantitativos, que podría describir qué factores están asociados al contexto actual de la escuela. En cambio, de acuerdo con los resultados de esta investigación el abordaje desde un enfoque cualitativo permite desarrollar y refinar teorías sobre el aprendizaje, la motivación y el desarrollo humano en el contexto escolar, proporcionando una visión más integral y profunda de la experiencia educativa y el sentido que tiene la escuela. Asimismo,

ofrece información valiosa sobre las dinámicas y expectativas de los estudiantes, lo que permite ajustar las prácticas educativas para responder mejor a sus necesidades.

En la actualidad, se reconoce que los niños y las niñas demandan mayores espacios de democratización que favorezcan su visibilización y su participación activa en los procesos de aprendizaje y desarrollo (Coronado & Montoya, 2016, p. 69). Comprender estas demandas es fundamental para adaptar las prácticas educativas a las perspectivas de los estudiantes, ya que permite identificar factores que influyen directamente en su rendimiento académico, motivación y desarrollo social. Por ejemplo, la relación entre el clima escolar y variables como el rendimiento académico, la motivación para el estudio, el desempeño social y emocional de los estudiantes, y la presencia de violencia escolar, es un área que ha sido ampliamente explorada por autores como Adelman & Taylor (2005), Moos (1979) y Trianes et al. (2006).

Además, es posible ampliar el conocimiento sobre estas dinámicas al analizar las representaciones de los estudiantes. Esto permite explorar cómo se configuran y evolucionan estas representaciones a través del tiempo, proporcionando una perspectiva longitudinal de la experiencia escolar (Legaspi et al, 2009). Analizar las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo y el estudio también ayuda a entender cómo la escuela contribuye a la construcción de sus proyectos de vida y a la formación de sus expectativas futuras. Este enfoque integral permite que las instituciones educativas diseñen estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo académico y personal de los estudiantes, garantizando una educación más inclusiva y relevante para su realidad.

Conclusiones

En conclusión, el estudio de los significados en la formación inicial normalista es posible en el sentido de transitar hacia protocolos de investigación que indaguen las perspectivas de los actores educativos y permitan generar conocimiento que se valide en el proceso de titulación, en este caso sólo se analizó la construcción de dos objetos de estudio y se detalló cómo a través de la investigación documental es posible recuperar datos para delimitarlos. Cuando se habla de actores, se hace referencia a todos los sujetos que están implicados en los fenómenos educativos, por lo que se considera, que abordar las problemáticas educativas desde las experiencias y conocimientos de los sujetos, en este caso de docentes, niños y niñas, tiene relevancia social, y es pertinente en la actual transformación educativa.

La investigación educativa ha mostrado un creciente interés en entender la perspectiva de los actores educativos y reconocer su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha llevado a un enfoque más centrado en dos sujetos de la educación, docentes y estudiantes, que busca no sólo entender sus experiencias, sino también valorarlas como

parte esencial de la investigación (Legaspi et al. 2009). En ambos temas, la revisión de investigaciones nacionales e internacionales muestra un consenso sobre el aporte para mejorar la calidad educativa y poner de relieve las realidades en las que se están realizando los procesos educativos. Sin embargo, para este estudio se enfrentó al desafío de recuperar los resultados de estudios en el contexto normalista y sólo fue posible recuperar información en memorias de congresos que están especializados en este contexto formativo (Soto y Ruiz, 2019).

En suma la realización de este tipo de investigación es factible gracias a la disponibilidad de metodologías cualitativas y la posibilidad de aplicar técnicas como: entrevistas, grupos focales, observación no participante, análisis de documentos, que permiten explorar en profundidad dichos temas. Adicionalmente, existen recursos disponibles que facilitan la realización de investigaciones cualitativas, como bases de datos, literatura especializada y software de análisis cualitativo. Estos recursos permiten sistematizar y analizar de manera rigurosa la información recabada, enriqueciendo los resultados de la investigación. Además es posible que estudios de estas dimensiones puedan complementar los análisis cuantitativos y se lograr una comprensión más completa de las experiencias y significados que los estudiantes atribuyen a la escuela. Esto no solo profundiza en la interpretación de los datos, sino que también ayuda a identificar aspectos que pueden pasar desapercibidos en enfoques exclusivamente numéricos, haciendo visible la dimensión subjetiva del proceso educativo.

Referencias

- Coronado, J. A., Montoya, M. (2016). Representaciones Sociales de la Escuela en Niños y Niñas de Básica Primaria [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2636>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Gómez, A. (2022). La NEM y su redefinición del proceso educativo. *Revista de Educación y Metodología*, 34(2), 27-28 <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-im-pacto-en-la-sociedad.pdf>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, 1(2), 226-23
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hattie, J. (2018). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203181522/visible-learning-teachers-john-hattie>

- Kripka, R. M. L., Scheller, M., y de Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73.
- Legaspi, Leandro, Aisenson, Gabriela, Valenzuela, Viviana, Duro, Lorena, Celeiro, Romina, De Marco, Mariana, Inaebnit, Virginia y Pereda, Yamila (2009). El clima escolar y el significado de la escuela para los jóvenes. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/369>
- López, A., y Fernández, B. (2023). Iniciativas en el país que promueven la investigación sobre prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 45(3), 80-90
- López Vélez, A., Fernández Blázquez, M. L. y Amor González, A. M. (2022). *Educación 2030: Viaje hacia la inclusión. Plena inclusión*. ISBN 978-84-09-45407-5
- Lozano, I. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9). <https://doi.org/10.35362/rie3692768>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). La formación y adaptación de los docentes como claves para el éxito de las reformas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, (pág.61-113). "Martínez-Otero Pérez, V. (2021). La educación personalizada del estudio by Martha Leticia Gaeta González.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Paidós.
- Soto, M. y Ruiz, H. (2019). Los significados de los docentes sobre la propuesta de cambio de enfoque en la enseñanza de la Historia: un caso en primarias de Colima, Col. [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2019.pdf
- UNESCO. (2020). Informe sobre el papel de los docentes en las reformas educativas (Informe No. 123). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Capítulo 29. Transformando conciencias a través de un proyecto intercultural de posgrado

María Guadalupe Zúñiga González
Nanci Villegas Tapia
Dilsia Rodríguez Dueñas
Olga Salgado Salinas

Escuela Normal 3 de Nezahualcóyotl

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.29](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.29)

Resumen

El estudio aborda la transformación de conciencias desde un proyecto intercultural; expone el cambio de percepción de la realidad socio-educativa de los maestros formados en el Posgrado sobre Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, a través del seguimiento de egresados y la fenomenología como estrategia metodológica, la cual posibilita realizar una interpretación de la modificación de la práctica educativa de los sujetos de estudio. Los resultados muestran que los egresados, lograron una intervención reflexiva desde una cosmovisión intercultural. Se alcanza el objetivo de “Analizar el impacto de la formación en Interculturalidad construida en este programa”.

Palabras clave

Posgrado, proyecto intercultural, seguimiento a egresados, violencias escolares

Introducción

Los Programas Educativos forman recursos humanos acordes al contexto histórico – social, lo cual implica no sólo el desarrollo curricular, sino, el seguimiento del proceso y su culminación. Para esto, Gimeno Sacristán (1998), sugiere que todo egresado del programa educativo, consolida el perfil propuesto en los siguientes 3 años. Sin embargo, el seguimiento permitió el cruce de información, en diferentes momentos de valoración para el mismo fin, hasta llegar a la confronta de datos proporcionados por empleadores, retroalimentando la organización, didáctica, camino y culminación del proceso educativo de obtención de grado y eficiencia terminal. Tal como lo refiere Becerra, et al (2008), sugiriendo la importancia del seguimiento como una autoevaluación, que favorece la redirección de expectativas y alcances, evaluación de procesos académicos y toma de decisiones. Esta investigación se encuentra concluida para las dos generaciones observadas.

Revisión de la Literatura

La evolución social de la historia contemporánea del hombre. ha alcanzado un enfoque complejo para analizar la realidad centrada en un contexto mexicano y tiempo específico, esto es, a finales de la segunda y principios de la tercera década del siglo XXI (Morin, 2017). En tal escenario, la situación política, económica, social, científica y tecnológica, la filosofía, sociología, psicología social, principalmente, además de la educación en México, destacan tensiones sociales de influencia directa en el ámbito educativo, lo cual exige atención a las perturbaciones que afronta la sociedad.

Por lo anterior, el programa de la Maestría, propone a partir de la presencia de fenómenos violentos en la sociedad, un reconocimiento a los mismos. Esto es, observar que la violencia está presente en la historia, desde la antigüedad, con el hombre mismo y derivada de él.

Se consideró entonces, la propuesta teórica del sociólogo Johan Galtung (2009), quien describe la ciencia del conflicto o conflictología y otras teorías sobre la violencia, mismas que reconoce de tres formas: a) Directa, la cual expone causas evidentes y consecuencias visibles, como golpes, ofensas, humillaciones, agresiones, entre otras; b) Cultural, que refleja conductas de rechazo, agresiones, segregación, etc., mostrando actos normalizados por un grupo socialmente constituido, destacando que son creencias heredables, asumidas voluntariamente y normalizadas por el grupo aludido, que van en contra de otras personas, por su raza, características, condiciones, rasgos físicos y culturales, lo cual contradice los derechos humanos, tal como cualquier tipo de violencia; y, c) Violencia estructural, invisibilizada en la cotidianidad de la vida social, económica, cultural, derivada de actos cometidos por quienes

representan algún tipo de autoridad sobre otros. Se menciona la pobreza extrema, la modificación de ecosistemas, las consecuencias de un liderazgo equívoco o mal conducido, la corrupción, la violencia presente en un contexto geográfico, y el impacto de sus consecuencias. Desde este panorama, es paradójico que de las figuras de autoridad se espera una adecuada conducción y liderazgo, pero en ocasiones sus actos son contrarios o negligentes.

Por otra parte, se puede afirmar que un proyecto intercultural se entiende como una serie de propuestas, acciones y participaciones para deconstruir la cosmovisión colectiva, que mitigue los efectos de la violencia y gestione pacíficamente el conflicto. Implica una modernización de las condiciones sociales, económicas, culturales, idiosincráticas, políticas, etc., hacia una renovación; esto es, el proyecto intercultural se encamina a superar la tradición y conservadurismo en el sistema dinámico de la sociedad. Se concreta al decolonizar y reconstruir las relaciones sociales, la participación individual y colectiva en los entornos socio-culturales, mediante la interiorización y ejercicio de valores interculturales, tales como la comunicación, respeto, empatía, solidaridad, noviolencia, inclusión, etc. (UNESCO, 2017). Con ello se trata de evitar la burocracia y utopía, aunque sí cree en cambiar la realidad como meta alcanzable y gestión temprana del conflicto. La educación, es privilegiadamente, la principal vía de logro de resultados, para la creación de estrategias y objetivos en favor del inicio de Milpas Interculturales (Jiménez, Francisco y Carrillo, 2022), productoras de una metamorfosis social para una cosecha pacífica de convivencia armónica con Otredad, en igualdad, equidad y capacidad de agencia social, cimentada en los derechos humanos.

Un proyecto intercultural es consistente al analizar y vincular las realidades sociales y escolares, a través de conceptos y enfoques derivadas del conflicto y la violencia; erigiendo planteamientos interculturales, conducentes a la paz. Por su parte, las teorías en temas de diversidad, análisis de diferencias e igualdad, género, individualidad, colectividad y otro inherentes, permiten atisbar el rol docente, como gestor y promotor de la movilización y cambio en las conciencias en la noviolencia, a partir del trabajo áulico y educativo, lo cual ha impactado positivamente con esfuerzos, al inyectar gradualmente nuevas cosmovisiones, que si bien, aún no se alcanza una meta comunitaria, sí existe un semillero que va dando origen a la preparación de la tierra con los primeros cultivos (SECTI, 2018).

Para centrar el proyecto intercultural en el seguimiento a egresados, el seguimiento es una estrategia de evaluación de resultados del desarrollo curricular, al triangular la información obtenida cruzando técnicas de recogida de datos, al analizarla y aplicarla en el desarrollo curricular; luego entonces, permite elevar la calidad de la educación en todo programa educativo, al tomar decisiones y evaluando el impacto en la formación en la Maestría y sus temas. Normalmente un seguimiento a egresados retroalimenta las acciones de dirección,

control, ejecución, así también el seguimiento y evaluación del programa curricular que se señale (Barradas, 2014).

El enfoque de transparencia y rendición de cuentas, es un medio de evaluación de las acciones en el proceso formativo, por lo que se hizo un estudio comparativo entre los resultados obtenidos, frente a los resultados deseables planteados en un perfil de egreso, cuyas características en conocimientos, habilidades, actitudes, valores, entre otros, dan paso a la consideración y reconocimiento de los productos finales, al formar en investigación, profesionalizar en un área de conocimiento y aportar propuestas de intervención con temas concretos, a profundidad, con una población definida en tiempo y espacio. En este caso, transformar conciencias y cosmovisión del mundo es una meta de este proyecto del plan de estudios. El profesional egresado del programa, da cuenta del mensaje intercultural a partir de su práctica profesional. (SECTI, 2018)

En el caso del acercamiento con empleadores, se adquirieron datos de alta relevancia, emanada de los sujetos informantes, al observar la trascendencia laboral, la aplicación del conocimiento, la aportación del egresado en el ámbito laboral, así como la proyección y productos en el campo de intervención (Sacristán, 1998). Resultados que requieren un análisis de impacto por tratarse del cumplimiento de metas de todo plan de estudios. Para este caso, el seguimiento de las trayectorias académicas da paso al seguimiento de egresados, procesos análogos, iniciando con el ingreso y culminando con la obtención de grado de los maestrantes. Y el seguimiento en el año posterior.

El seguimiento planificado permite abonar a la evaluación curricular, con la cual se analiza la congruencia entre los objetivos del plan de estudios, en concordancia con el alcance del perfil de egreso. El programa educativo planifica el camino formativo en habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se construyen gradualmente, reflejados en la práctica profesional del egresado. En este caso, se destaca la metamorfosis de creencias, vertidos en una nueva cosmovisión, donde el proyecto intercultural se ha edificado en el egresado (Cedeño, 2010).

Metodología

La experiencia en formar Maestros en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, ha demostrado una eficiencia terminal de 94% en sus egresadas y egresados, cifra que describe estándares de trabajo académico. El programa, se propuso en 2017, con la creación del Plan de Estudios, gestión y autorización ante la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Profesiones, formando a las generaciones 2018-2020 y 2020-2022.

Estas generaciones vivieron el tránsito de clases presenciales a la educación en Línea en 2020. Se adoptó el trabajo multimodal o Híbrido, por tener trabajo presencial, además de virtual y autónomo. La primera generación concluyó En línea y la segunda generación inició en esta modalidad.

Se obtuvieron datos de las dos generaciones formadas en el Programa de Maestría (Ver Tabla 29.1):

Tabla 29.1.

Datos de las 2 generaciones de Maestros en IPCE

Generación	Integrantes de la Generación	Mujeres	Hombres	Concluyen Programa Educativo	Obtención de Grado	Eficiencia Terminal
2018 – 2020	17	13	4	17	16	94.2 %
2020 - 2022	13	11	2	13	11	85 %

De acuerdo a la tabla, se obtuvieron datos relevantes al reconocer la eficiencia terminal como meta primordial de todo Plan de Estudios oficial. Existen egresados cuyas particularidades, los llevaron o no, a la obtención de grado.

Con los datos anteriores y otras evaluaciones semestrales sobre el servicio recibido, se planteó que esta investigación se enfocara en una perspectiva cualitativa, que rescató aspectos característicos del fenómeno en observación y estudio, cuyas descripciones aportan cualidades para ser analizadas. Se consideró la fenomenología, en la necesidad de describir e interpretar las diversas realidades; a través de ella se comprende y estudia el mundo de los fenómenos y apariencias, recuperando al sujeto vivo, con sus experiencias, fenómenos con significados, sentidos e intenciones.

Es el filósofo alemán Husserl quien le da a la fenomenología un carácter de método, utilizado para llegar a la esencia de las cosas. La propuesta se refuerza al tener en cuenta que una vez hecha la descripción del fenómeno habría que interpretarlo, para llegar al fondo y esencia. Se busca el rescate de la experiencia vivida, recuperando voces y subjetividades en la complejidad del sujeto de estudio (Lambert, 2006). Derivado de todo lo anterior la fenomenología es un método que evidencia las intencionalidades humanas, sus significados y sus sentidos, por lo que esta investigación la retoma como método para analizar a través de entrevistas a 30 sujetos egresados de este programa.

Los informantes principales fueron los docentes y egresados del Programa de estudios en mención, considerando la experiencia personal, al realizar los estudios de maestría en

dicho Plan Educativo. Posteriormente, se hicieron entrevistas y diálogos con los empleadores que proporcionaron información con enfoque laboral en el centro de actividad profesional, además de una triangulación por los empleadores con padres de familia como participantes adicionales. El seguimiento consideró al 100% de los egresados por ser un número reducido de sujetos.

La principal estrategia de recogida de datos fue la entrevista con registros del seguimiento, además se implementaron cuestionarios con el fin de valorar el trabajo semestral. Esta información posibilitó el armado de la historia. Los registros se realizaron vía formulario digital, con datos vertidos en hoja de cálculo electrónica, para obtención de resultados e interpretación.

Se planteó el supuesto hipotético para verificar la pertinencia del estudio:

El seguimiento a egresados es una posibilidad de analizar el impacto de la formación de la Maestría en la práctica profesional, lo cual requiere cuatro momentos relevantes: 1) El ingreso, con el interés de formarse en un programa educativo para profesionalizarse, formarse como investigador o crear propuesta de intervención para promover cambios a una realidad social; 2) La permanencia, que implica el desarrollo curricular y formación en el plan de estudios con sus procesos académicos y administrativos inmersos; 3) El egreso, al concluir la formación académica y procesos administrativos requeridos; y, 4) La consolidación de actitudes y aptitudes enmarcadas en el perfil de egreso. Posterior a ello se comprobará el avance cualitativo en la formación de maestros, así como el impacto en su vida personal y profesional del programa educativo expuesta en la cosmovisión contruida, esperando conseguir a través de sus egresados, un performance social necesario para el desarrollo de un contexto pacífico, en convivencia armónica, con una cultura de noviolencia, sembrando los valores interculturales universales con una base sólida de Otredad y diálogo intercultural al gestionar conflictos de forma temprana.

Resultados

Para el análisis de la información, ésta fue categorizada a partir de los momentos desde el ingreso, permanencia, egreso y consolidación en el campo laboral y nivel educativo en que interviene. Otra categoría hallada fue conocer a los maestrantes, por lo que ésta permitió contextualizar a los sujetos. Se presentan las mencionadas categorías a continuación.

a) Los maestrantes

Las dos generaciones egresadas se conformaron por docentes en servicio. Todos ingresaron

al Programa de Posgrado con expectativas de formarse con diferentes objetivos personales y profesionales. Su formación es diversa en educación especial, preescolar, primaria y secundaria, pedagogía, psicología, ingeniería, sociología, principalmente. Durante las entrevistas, se indagó en la experiencia de estudiar el posgrado citado; coincidiendo en los motivos para incorporarse al programa educativo con el fin de adquirir un conocimiento que impactara en el ámbito laboral y la actualización profesional; capacitación para mejorar la práctica docente con crecimiento personal y profesional; el interés en procesos de paz, conocer nuevos temas que aportaran a su vida profesional con enfoque social e innovador.

Reconocen una satisfacción al aprender temas nuevos y aplicarlos en su vida personal y profesional; refieren crecer en el ámbito económico al recibir promociones y oportunidades laborales con beneficios tangibles; además, profundizar en temas de interés e investigación.

Mencionaron que su tipo de carácter se vio modificado desde la perspectiva intercultural y hacia una educación para la paz, donde debieron superar estereotipos construidos socialmente y adoptados inconscientemente, lo que provocó una reflexión al cambio como mejor persona y profesional, también fue útil construir una cosmovisión integral con atención a las conductas violentas en la vida diaria y educativa.

b) Habilidades adquiridas

Las habilidades que muestran son coherentes con los contenidos del Programa Curricular de la Maestría (100%), a través de su discurso oral, en las intervenciones en el trabajo cotidiano, en las relaciones con otros colegas; en los Consejos Técnicos y otros eventos laborales con un crecimiento evidente. El 90% de los egresados han impartido conferencias y charlas con temas relacionados a la Interculturalidad, Violencia, Conflicto y Paz, en los ámbitos social y educativo, que conduce a un cambio de pensamiento. Con ello, se reconoce que las investigaciones reportadas en los trabajos de Tesis, dan cuenta de la formación recibida y del grado de intervención con los tópicos vistos en la maestría, donde se indagó e intervino con propuestas derivadas de los temas de violencia, conflicto, paz e interculturalidad en sus entornos educativos donde se desarrollan profesionalmente. Sus sujetos de estudio fueron docentes y estudiantes.

c) Autoevaluación del maestrante

Se observa a los egresados como profesionales que practican la escucha activa, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, el fomento al diálogo y la toma de acuerdos consensuada, entre otras. La empatía y solidaridad son habilidades en las que han crecido (86%), y coinciden al reconocer la resistencia al interactuar entre colegas y con directivos. Además de con algunos alumnos y padres de familia con ideas contradictorias. Mencionan que la cosmovisión del

mundo y la Otredad se construyó con una base de confianza y propuesta de relación social intercultural. El maestrante luce convencido de esta forma distinta de percibir al Otro de la educación. Reconocen un crecimiento en una formación filosófica, sociológica, pedagógica y en psicología social. Antes de cambiar como maestro, tuvo que cambiar como persona.

d) Tutoría y Dirección de Tesis

El acercamiento permanente durante los cuatro semestres del Tutor – Asesor, marcó una línea segura de trabajo de orientación, diálogo académico, perspectivas compartidas, inteligencia colectiva, participación activa, deconstrucción, construcción y reconstrucción de la visión de la educación y sus actores, lo que permitió reflexionar y pensar en la forma de ver el hecho educativo, la intervención y el rol docente. Comprendió el referente empírico que lo llevó a construir su problematización u objeto de estudio, para definir su investigación. La experiencia del docente experto en investigación y dominio de los temas del posgrado, dio cabida a ampliar la mirada y construir una investigación real y palpable desde el interior del aula y la escuela donde laboran. Acotar, fundamentar, argumentar, analizar y evaluar, fueron algunas de las acciones exitosas para la culminación. Resultados de una intervención asertiva y satisfactoria, además del impacto favorable del alumnado que se atendió en dicho proceso. Entender una realidad es lo natural para la mejora.

e) Didáctica del Docente

Los maestrantes y luego egresados, reconocieron el trabajo guía, que definió aspectos pedagógicos, que si bien, también el maestrante es experto, los docentes de posgrado, orientaron para consolidar el perfil con creatividad, voluntad e iniciativa.

f) La institución que imparte el programa de Maestría

La institución Normalista que desarrolla el Programa Curricular del posgrado en comento, realizó una serie de gestiones que posibilitaron el diseño e implementación del Programa de la Maestría en IPCE, por sus siglas, la cual destinó recursos humanos, financieros, materiales y otros; preparó una planta docente habilitada, cualificada y competente para atender las actividades académicas. Definió espacios exclusivos, equipamiento y mobiliario para el desarrollo curricular. Todo ello, mediante gestiones y actividad intelectual que llevó a buen término a dos generaciones incluidas en una Autorización Federal por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación del Estado de México para impactar en favor de la región oriente de la Entidad, con sus particularidades.

g) Conclusión, Egreso y Obtención del Grado

Se puede mencionar con las evidencias que han dejado dos generaciones formadas, que el

logro educativo tiene tres responsables principales: 1) El sistema educativo estatal para establecer procesos innovadores de transformación educativa y social; 2) el cuerpo directivo de las escuelas de los maestrantes (laboral); 3) el docente interesado en formarse para mejorar el desarrollo personal y profesional, porque al existir programas de posgrado, no se garantiza el interés de cursarlos, o tal vez no se cuenta con un recurso económico extra para afrontar el gasto que representa regresar a la escuela como alumno. Los maestrantes invirtieron esfuerzos y culminaron tras el examen o réplica oral del trabajo investigativo realizado en el tiempo del plan educativo.

h) Impacto de la formación en la práctica educativa

Los egresados se desarrollan en niveles desde preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior, manifestando la necesidad de abordar temas de erradicación de la violencia, la construcción de una cultura de paz y derechos humanos, atención a la diversidad, igualdad, equidad, ejercicio de los valores universales, violencia de género, resolución temprana de conflictos, convivencia armónica, reconocimiento y atención a la resiliencia de los niños. Son algunos problemas del día a día al interior de la escuela.

En las entrevistas con empleadores (supervisores y directores), el 100% destacaron el liderazgo que ejercen los egresados (85%); además de reconfigurar la forma de pensar vanguardista e innovadora que marca una diferencia frente a la/el docente que eran antes de ingresar a la Maestría. Consideran que la visión social y educativa cambió en favor de las concepciones requeridas en la formación de los maestros y maestras frente a las constantes reformas educativas en México.

Discusión

La discusión de resultados permite confrontar lo externado en la literatura, frente a los hallazgos, a través de las siguientes categorías.

Transformación de la cosmovisión

Los maestrantes reconocieron un cambio, dejando actitudes violentas y agresivas, reflexionando antes de actuar, con respuestas más razonadas y menos conflictivas. Sobre las relaciones con compañeros de trabajo, trato familiar y otros, identificaron nuevas habilidades de noviolencia, espacios de paz, sensibilización con padres de familia y otros, gestionar conflictos cotidianos a través de la mediación. Perciben a las personas con mayor empatía, aplican el diálogo y la escucha; manifiestan una profunda huella en su vida, al conocer los valores interculturales como el respeto, comunicación, empatía, tolerancia, solidaridad y ayuda mutua, entre otros. (UNESCO, 2017)

Cambio de hábitos

Estudiar en ese momento de su vida, significó reorientar los hábitos diluidos en la dinámica de la vida diaria y el trabajo, dejando atrás creencias estereotipadas. Refirieron organización y mejor uso de tiempos, organización de gastos, dedicación al estudio, orden personal, comprender los textos académicos, escribir mejor sus ideas y expresarse oralmente. Ser maestro o alumno, no es lo mismo.

Modificación en la práctica educativa

Consideran una mejoría en su práctica docente y la percepción del trabajo áulico, en las relaciones con alumnos, padres, colegas y autoridades; se reconocen conscientes de las características del entorno social, económico, político, cultural, etc., lo que exige al educador revisar costumbres, hábitos, creencias y estilos de crianza los niños y sus familias, pero también una autoevaluación ante las necesidades mexicanas de educación; el reconocimiento de las comunidades y su relación social, de la presencia de violencias, rescate de valores comunitarios desde el interior de las familias. Mencionan que la atención del docente se dirija a las gestiones al interior y hacia el exterior de las escuelas; el vínculo entre la escuela y la sociedad no se destruya, ni se corrompa; mejorar la convivencia armónica y construir espacios de paz, para otro desarrollo social. (Dussel, 2005)

Proyección personal y profesional

Conocer las teorías de interculturalidad, paz, conflicto y violencias, genera expectativa e interés, lográndose con conferencias y cursos para maestros en servicio, con la actualización en el mensaje de paz, frente a las violencias manifiestas. La participación y gestión del egresado, cambia la mirada de la educación.

Una docente egresada ha impartido conferencias en consejos técnicos de educación obligatoria, sembrando interés en tales temas. Otra docente ha dictado conferencias, charlas y cursos intersemestrales con estudiantes de educación superior, donde los temas de violencia en la sociedad, mediación de conflictos como habilidad laboral, papel de la mujer en la ingeniería, la perspectiva de género, y la violencia en la ingeniería ha dado experiencias de interés en la UNAM. Lo anterior abre nuevos horizontes y posibilidades del proyecto intercultural, más allá de la educación, en la reflexión y toma de conciencia para los futuros profesionales y ciudadanos. Al culminar el programa de posgrado, algunos egresados fueron promocionados con nuevas plazas laborales con incremento en salario. Respondiendo a sus expectativas al ingresar al posgrado.

Conclusiones

Las instituciones de educación superior promueven la titulación y obtención de grado, garantizando procesos de inicio a fin, cuyos resultados tiendan al 100%. Se ha comprobado que las decisiones que toman los estudiantes y egresados, marcan una diferencia en la obtención de grado.

En cuanto a las limitantes se reconoce que el estudio de egresados visto desde cualquier metodología, representa una porción de la realidad, entendido desde la totalidad.

Como hallazgos importantes se tiene que dentro del contexto profesional se expresan las habilidades y capacidades adquiridas que, planteadas en el perfil de egreso y sus características implicadas para hacer frente a la realidad social. Otro hallazgo relevante fue que, en el seguimiento a egresados, las técnicas como entrevistas, cuestionarios, observaciones y visitas al entorno profesional, apoyaron el cruce de información con todos los participantes implicados, lo que favoreció la interpretación de la realidad. Por último, el estudio condujo a plantear que el 100% del personal docente de las escuelas en todos los niveles y a nivel nacional, se actualice en estos temas que son parte de la realidad social.

Referencias

- Aldana de Becerra, G., Morales, F., Aldana J., Sabogal, S. y Ospina, A. (2008) Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y praxis investigativa*, 3 (2), 61-65 file:///C:/Users/Lupita/Downloads/Dialnet-SeguimientoAEgresados-3701001%20(3).pdf
- Barradas, M.E. (2014) Seguimiento a egresados. IPN
- Calderon, P. (2009) Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos* No.2
- Cedeño, S. (2020) Gaceta UNAM. <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2020/01/13/evaluacion-curricular-seguimiento-de-egresados/> Fecha de consulta: 26-feb-2025
- Córdoba, M.E. y Vélez, C. (2016) La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. No.14
- Dussel, E. (2005) Transmodernidad e Interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación. UAM
- Jiménez, M., Francisco, E., Carrillo, A. (2022) Los docentes interculturales: los procesos formativos y sus prácticas. *Diversidad y cruce de culturas*. UNAM – FES ARAGON
- Lambert (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. 5 de diciembre de 2024 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492006000300008
- Morín, E. (2017) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa

Sacristán, G. (1996) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata

Secretaría de Educación, Cultura, Tecnología e Innovación (2024) *Plan de Estudios de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares*.

SEGOB (2023) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. FCE

UNESCO (2017) *Competencias Interculturales*. Ed. UNESCO

Capítulo 30. Narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas: Reflexiones sobre la experiencia educativa en diversos contextos socioculturales

Mayra Lorena Pedraza Ramírez
Ma. Guadalupe Zapata Nava
Jaqueline Zapata Nava
Maria Elena Mendoza Guemez

Escuela Normal "De Las Huastecas"

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.30](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.30)

Resumen

Esta investigación se centró en conocer las experiencias y realidades que vivieron 39 alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante su inmersión en diversos contextos donde se ubican los jardines de niños, a través de narrativas pedagógicas, mismas que propone el plan de estudios 2022 de educación normal y que están alineadas a los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana los cuales refieren promover el aprendizaje inclusivo, equitativo y pluricultural, así como estrechar los vínculos entre los estudiantes y la comunidad educativa.

Palabras clave

Contextos educativos, formación docente, narrativas pedagógicas, Nueva Escuela Mexicana, prácticas pedagógicas

Introducción

Las narrativas pedagógicas ocupan un lugar central en los Planes y Programas de Estudio 2022 para la educación normal, ya que permiten a los docentes en formación construir y reconstruir su identidad profesional a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias formativas. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, estas narrativas funcionan como una estrategia de aprendizaje situada, en la que los estudiantes analizan sus prácticas en contextos reales y diversos, promoviendo una enseñanza contextualizada y pertinente. La escritura y el análisis de estas narrativas permiten a los normalistas documentar sus vivencias y desarrollar habilidades críticas y metacognitivas para comprender de manera más profunda el impacto de su labor en las comunidades de inmersión.

Investigar sobre las narrativas pedagógicas es fundamental para comprender el proceso formativo de los futuros docentes, ya que permite identificar fortalezas, áreas de mejora y el impacto emocional y profesional de sus experiencias. Estas narrativas constituyen una herramienta analítica que facilita la autorreflexión y la construcción del conocimiento pedagógico. A través de su análisis, es posible detectar patrones en la manera en que los normalistas enfrentan desafíos y reflexionan sobre el impacto de sus vivencias.

El análisis de las narrativas en la formación docente se basa en un enfoque de investigación cualitativa que permite comprender la construcción del conocimiento y el desarrollo profesional de los futuros maestros. En esta etapa inicial de la investigación, los estudiantes sientan las bases para diseñar estrategias de intervención docente orientadas a fortalecer su formación. Al identificar dichos patrones, es posible desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que atiendan las necesidades específicas de los niños de educación básica. De esta manera, el estudio de las narrativas contribuye a la comprensión del proceso formativo y se convierte en un insumo clave para la toma de decisiones, promoviendo prácticas más reflexivas y contextualizadas.

Este artículo expone los resultados obtenidos a través del análisis de las narrativas producidas por estudiantes normalistas durante sus períodos de inmersión, en los cuales desarrollan prácticas de observación y ayudantía en la región huasteca del estado de Hidalgo. Estas narrativas reflejan experiencias y reflexiones con un enfoque didáctico y pedagógico, lo que permite identificar los aprendizajes y los retos que conlleva la formación docente.

Los resultados revelan no solo las experiencias vividas por los estudiantes, sino también sus reflexiones personales, el aprendizaje adquirido y los desafíos enfrentados en su formación profesional. Este ejercicio permitió identificar fortalezas, áreas de mejora y el impacto emocional y profesional de la experiencia. Además, al centrarse en los contextos lo-

cales, la investigación se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que valora la diversidad regional y cultural, adaptando la educación a las realidades específicas de cada comunidad.

El objetivo de esta investigación es conocer las experiencias de 39 alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante su inmersión en distintos jardines de niños. A través del análisis de sus narrativas, se busca promover un aprendizaje inclusivo, equitativo y pluricultural, fortaleciendo los vínculos entre los estudiantes y la comunidad educativa.

Revisión de la Literatura

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge como una propuesta educativa en el contexto de la reforma educativa en México, con el objetivo de generar una educación inclusiva, equitativa y contextualizada, que responda a las necesidades sociales, culturales y económicas del país. Esta propuesta se fundamenta en principios pedagógicos que buscan transformar la educación en un espacio de reflexión crítica y participación activa, donde las narrativas pedagógicas se convierten en herramientas clave para comprender como estudiantes y docentes interpretan y participan en el proceso educativo transformador.

El análisis de narrativas constituye una herramienta fundamental para comprender las percepciones y aprendizajes de los futuros docentes en contextos reales. A través de la escritura reflexiva, los estudiantes evalúan su práctica, cuestionar sus preconcepciones y construyen saberes que van más allá de la teoría, fortaleciendo habilidades críticas, comunicativas y emocionales, esenciales en la labor educativa.

Tienen como propósito:

- Examinar la claridad, coherencia y profundidad del pensamiento reflexivo.
- Identificar los aprendizajes significativos y las áreas de mejora.
- Analizar el impacto emocional y profesional de las experiencias vividas en las comunidades.
- Establecer recomendaciones para mejorar la redacción, organización y contenido reflexivo.

1. Narrativas y aprendizaje contextualizado

Los estudiantes normalistas realizan períodos de inmersión en el contexto de la región Huasteca, donde logran documentar experiencias pedagógicas y didácticas del quehacer docente

a las cuales les dan un sentido y un significado donde manifiestan el nivel del conocimiento pedagógico de la docencia logrado hasta el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Al respecto Suárez (2025) refiere que las narrativas pueden ser biográfica o autobiográfica y reconoce que no todas trabajan relatos de experiencia, por ello la experiencia se convierte en un eje vertebrador que da sentido y significado al quehacer docente, lo que favorece realizar procesos sistemáticos de producción escrita articulado con lo pedagógico y lo didáctico, a través de las cuales reconstruye su discurso y valora su autoconstrucción y reconstrucción como agente educativo. A través de la investigación trabaja sobre la experiencia en la praxis educativa, lo que les permite manifestar conocimientos y saberes específicos e integrales del quehacer docente.

La investigación sobre narrativas pedagógicas se ha centrado principalmente en cómo los estudiantes construyen y reconstruyen su conocimiento a partir de las experiencias vividas en diferentes contextos. Autores como Vygotsky (1978) subrayan la importancia de contextualizar el aprendizaje en la experiencia directa del alumno. En este sentido, las narrativas permiten no solo entender los procesos cognitivos de los estudiantes, sino también las emociones, los valores y las interacciones sociales que configuran la experiencia educativa. La NEM enfatiza la importancia de reconocer los contextos socioculturales en la enseñanza, permitiendo que los estudiantes normalistas experimenten un proceso formativo más cercano a sus realidades. Según el Plan de Estudios de Educación Básica 2022, señala que "la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje". (PEEB, 2022, p. 75).

2. Narrativas como herramienta de inclusión y equidad

La NEM promueve la equidad educativa como un principio fundamental, buscando que todos los estudiantes, sin importar su contexto social o cultural, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. "La equidad, por su parte, implica garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esto implica tomar medidas para reducir las brechas educativas y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y servicios de calidad".

En este sentido, las narrativas pedagógicas se constituyen como un medio para dar voz a los estudiantes de diversos contextos, promoviendo una educación inclusiva. Según Freire (2005), las narrativas son espacios de liberación y reflexión que permiten cuestionar las estructuras de poder y comprender las desigualdades en el ámbito educativo. Los relatos de los alumnos normalistas se convierten en una herramienta crítica para entender cómo la educación puede ser transformadora o reproductora de desigualdades.

3. Narrativas y formación docente

El trabajo de los maestros, como facilitadores del aprendizaje, debe adaptarse a los contextos específicos de sus estudiantes. Según el documento "La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas", la adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela", las narrativas pedagógicas, en este caso, se presentan como una vía para que los docentes reflexionen sobre su práctica educativa y ajusten sus métodos de enseñanza. Estudios de autores como Zeichner (2010) y Shulman (1987) destacan la importancia de las narrativas en la reflexión docente, sugiriendo que, a través de ellas, los maestros pueden orientar los procesos de comprensión para que los estudiantes de manera sistemática interpreten las realidades en las que se encuentra inmersos. De esta manera los estudiantes fortalecen sus procesos cognitivos por medio de la construcción de narrativas personales que reconstruyen a partir de un intercambio dialógico con sus pares, todo con base en una investigación cualitativa que les permite recuperar y documentar saberes de la vida cotidiana donde desarrollen el trabajo docente.

4. El papel de la narrativa en la construcción de identidad educativa

Las narrativas pedagógicas también son esenciales para la construcción de identidad de los estudiantes normalistas, quienes se encuentran en un proceso de formación profesional. De acuerdo con autores como Bruner (1991) y Clandinin y Connelly (2000), las narrativas permiten que los estudiantes comprendan y den sentido a su propia historia, facilitando la construcción de una identidad profesional y educativa. En el contexto de la NEM, esta construcción de identidad se vincula con la idea de un maestro que sea capaz de comprender y responder a los contextos socio-culturales de sus estudiantes, mostrando un compromiso con la justicia social.

Laguna teórica

la literatura sobre narrativas pedagógicas es vasta, en el campo educativo su revisión se encuentra de manera incipiente, porque es una tendencia que se manifiesta en el Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, entre algunas que se sugieren están Bertely María (2007) Moliner, M. (1997) citado en López Martínez y Pérez (1997) coinciden en señalar que narrar es describir los hechos situados en tiempo y espacio por lo tanto, la laguna se focaliza en la urgencia por desarrollar investigaciones que exploren cómo estas narrativas se materializan en la práctica pedagógica dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana. La mayoría de los estudios revisados se enfocan sobre narrativas o en las prácticas pedagógicas de manera aislada con respecto a las realidades contextuales en las que los estudiantes normalistas y docentes formadores realizan el quehacer docente. Así, existe una falta

de estudios que aborden de manera integral cómo las narrativas pedagógicas contribuyen al cambio de la práctica educativa dentro de las diversas realidades socioculturales de México, en particular en el contexto de la región huasteca donde los alumnos normalistas realizan periodos de inmersión y en un futuro se desarrollaran como profesionales de la educación.

Con relación a lo anterior se reconoce que hace falta de un análisis profundo que relacione las narrativas pedagógicas con la NEM, con el propósito de aminorar las tensiones entre la teoría y la práctica de los docentes, y cómo estas pueden ser utilizadas como un recurso metodológico para fortalecer la formación docente propuesta en el anexo 3 de la Licenciatura en Educación Preescolar con la intención de promover la equidad e inclusión. “Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia”.

Metodología

La hipótesis planteada en esta investigación es:

"Las narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas reflejan cómo sus experiencias educativas en contextos socioculturales diversos influyen en la construcción de su identidad docente y en la implementación de prácticas educativas inclusivas."

Esta hipótesis podrá ser ajustada o modificada durante el análisis de los resultados, para reflejar de manera más precisa las perspectivas emergentes de los datos recopilados.

La población muestra de la investigación fueron estudiantes normalistas matriculados en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que se oferta en la Escuela Normal “De las Huastecas” ubicada en la región Huasteca, del estado de Hidalgo donde existe un numero de hablantes mayor de la lengua náhuatl, por medio de ella reproducen y difunden costumbres y tradiciones que manifiestan en las aulas de clase, en ellas, se pueden identificar saberes y cocimientos de las comunidades de las que provienen por ejemplo algunos tienen habilidades para la música la danza pintura, elaboración de artesanías entre otras. Algunos radican en zonas urbanas y rurales.

La investigación se llevó a cabo en preescolares en diversos contextos de organización completa, ubicados en la región Huasteca del estado de Hidalgo, que cuentan con representaciones de contextos socioculturales variados. El análisis de las narrativas pedagógicas contribuyó para identificar y clasificar los hallazgos. La categorización de la información se logró como lo señala Rodríguez, Gil y García (1996) cuando se clasificaron conceptualmente los significados y sentidos expuestos y manifestados en ellas, mientras que la codificación consistió en usar códigos como colores y el sistema alfanumérico para identificar las recurrencias.

El tipo de estudio utilizado fue un diseño cualitativo interpretativo, con énfasis en entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque.

Entrevistas semiestructuradas: Algunas preguntas planteadas fueron ¿Cómo describirías tu experiencia durante tu formación docente en el contexto sociocultural en el que te desarrollaste? ¿Qué aprendizajes consideras más significativos durante tus prácticas docentes? ¿De qué manera el entorno comunitario o cultural influyó en tu forma de enseñar o en tus decisiones pedagógicas? ¿Qué retos enfrentaste al trabajar en contextos distintos al tuyo? ¿Cómo los resolviste? ¿Has cambiado alguna idea o percepción sobre la docencia a partir de tus experiencias en campo? ¿Por qué? ¿Qué emociones o reflexiones personales surgieron durante tu práctica docente en comunidad? ¿Cómo ha influido esta experiencia en tu identidad como futuro/a docente? ¿Qué aspectos de tu formación consideras que podrían fortalecerse para prepararte mejor ante contextos diversos? Permitieron profundizar en las experiencias individuales de los estudiantes, explorando sus reflexiones personales sobre su formación docente y el impacto del contexto sociocultural. Según Hernández Sampieri et al. (2014), "en las entrevistas semiestructuradas, el entrevistador cuenta con una guía de temas o preguntas, pero tiene la libertad de profundizar en aspectos que surjan durante la interacción con el entrevistado".

Grupos de enfoque: El diálogo entre los estudiantes con preguntas como ¿Por qué es importante explorar las experiencias individuales de los estudiantes normalistas en su proceso de formación docente? ¿Cómo contribuyen las entrevistas semiestructuradas a obtener información más profunda y significativa en comparación con otros instrumentos? ¿De qué manera el contexto sociocultural puede influir en las percepciones y aprendizajes de los futuros docentes? ¿Qué tipo de información cualitativa puede surgir durante una entrevista semiestructurada que no se obtendría con una encuesta? ¿Qué ventajas ofrece la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas al momento de interactuar con los entrevistados? ¿Qué papel juega la reflexión personal en la construcción del conocimiento docente? ¿Cómo se puede interpretar y utilizar la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas en la mejora de la formación docente?, lo que ayudó a identificar perspectivas comunes y divergentes en sus narrativas. Krueger y Casey (2015) señalan que "un grupo de enfoque es una conversación cuidadosamente planeada para obtener información sobre un área de interés definida, en un ambiente permisivo y no amenazante".

Estas técnicas fueron seleccionadas porque:

1. Facilitan la obtención de información rica y detallada sobre las experiencias subjetivas de los participantes.

2. Permiten comprender las interacciones entre las experiencias individuales y los contextos socioculturales diversos.
3. Promueven la triangulación de datos al combinar diferentes perspectivas en el análisis.

Para garantizar la validez de los resultados, se utilizó un enfoque de triangulación metodológica y triangulación de teorías. Son dos estrategias de investigación que buscan fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados. La triangulación metodológica implica el uso de múltiples métodos de recopilación de datos (cualitativos y cuantitativos) para abordar el mismo problema. La triangulación de teorías por otro lado, implica el uso de diferentes perspectivas teóricas para interpretar los datos y evitar la influencia de un único marco teórico.

- Triangulación metodológica: Se combinaron las entrevistas semiestructuradas, los grupos de enfoque y las observaciones de las interacciones grupales para contrastar y enriquecer los datos obtenidos.
- Triangulación de teorías: Los datos fueron analizados desde diferentes perspectivas teóricas, como la pedagogía crítica (Paulo Freire) y la teoría sociocultural (Lev Vygotsky), para comprender mejor la relación entre narrativas individuales y contextos educativos.

Estas estrategias aseguraron que los hallazgos fueran consistentes, multifacéticos y respaldados por múltiples fuentes de evidencia.

Resultados

El análisis de las narrativas de los estudiantes, basado en la metodología cualitativa aplicada, arrojó los siguientes resultados, interpretados bajo el marco de la pedagogía crítica de Paulo Freire y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, que destacan la influencia del contexto y las interacciones sociales en los procesos educativos. Según Cavieres-Fernández (2018), la metodología narrativa permite profundizar en las experiencias y prácticas de los docentes, reconociendo la importancia del contexto sociocultural y las interacciones sociales en el proceso educativo, alineándose con las perspectivas de Freire y Vygotsky. Esta premisa descansa en el enfoque hermenéutico como proceso dialéctico donde el estudiante normalista trabaja la inmersión a través de la indagación de diversas estrategias de investigación.

1. Influencia del Contexto Sociocultural en la Identidad Docente

Hallazgo: Los estudiantes destacaron que su contexto sociocultural influye en la construcción de su identidad docente. Los participantes de zonas rurales e indígenas resaltaron cómo las limitaciones materiales y las tradiciones locales moldearon sus enfoques pedagógicos, mientras que los estudiantes urbanos enfatizaron el uso de tecnología y estrategias estructuradas.

Interpretación: Desde un enfoque sociocultural, la identidad docente se construye en la interacción con el entorno. En comunidades rurales e indígenas, esta interacción fomenta la adaptabilidad y el respeto por las tradiciones locales, mientras que en entornos urbanos se orienta hacia el uso de herramientas tecnológicas.

2. Reflexiones sobre la Práctica Docente

Hallazgo: Los estudiantes coincidieron en que la práctica profesional fue una experiencia transformadora que les permitió identificar brechas entre la teoría y la realidad en las aulas.

Zonas rurales: Desarrollo de estrategias para suplir la falta de materiales didácticos.

Zonas indígenas: Conciencia sobre la importancia de enseñar en lenguas originarias.

Zonas urbanas: Desafíos en la atención a la diversidad cultural.

Interpretación: La práctica fomenta un aprendizaje bidireccional, donde los normalistas no solo enseñan, sino que también aprenden de las comunidades, fortaleciendo su desarrollo profesional desde un enfoque crítico.

3. Estrategias Pedagógicas Emergentes

Hallazgo: Los estudiantes diseñaron estrategias adaptadas a sus contextos:

Rural: Uso de recursos naturales y actividades prácticas.

Indígena: Enseñanza bilingüe e integración de saberes locales.

Urbano: Implementación de tecnología para atender la diversidad.

Interpretación: Según Freire, "el acto educativo debe propender por procesos de análisis y diálogo que lleven a los educandos a la reflexión, a la crítica, a la toma de conciencia de su realidad, y del mundo mismo, a fin de procurar su transformación".

4. Percepción sobre la Inclusión Educativa

Hallazgo: Tras sus prácticas, los normalistas adoptaron una visión más crítica de la inclusión, comprendiendo que implica diseñar actividades que atiendan necesidades específicas.

Interpretación: Desde un enfoque sociocultural, esta percepción resalta la equidad educativa como un derecho fundamental que debe garantizarse en cada contexto.

5. Retos y Limitaciones Identificados

Hallazgo: Los estudiantes señalaron diversos desafíos:

Falta de formación específica para contextos diversos.

Escasez de materiales didácticos en lenguas originarias.

Dificultades para implementar métodos inclusivos en aulas con alta carga administrativa.

Interpretación: Estos retos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en diversidad e inclusión para garantizar prácticas pedagógicas más equitativas.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian la influencia decisiva de los contextos socioculturales en las narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas, resaltando cómo estos contextos moldean su identidad docente, estrategias pedagógicas y percepción sobre la inclusión educativa. Este hallazgo coincide con los postulados de Freire (1970), quien argumenta que la praxis educativa debe partir del contexto de los educandos, promoviendo una enseñanza significativa y transformadora.

Además, el análisis bajo el marco sociocultural de Vygotsky (1978) reafirma que el aprendizaje y el desarrollo docente son procesos mediadores, donde las interacciones sociales y culturales desempeñan un papel fundamental. La práctica profesional, como espacio de inmersión en la realidad educativa, se convierte en un escenario clave para la formación de habilidades adaptativas y críticas en los normalistas.

Comparación con Estudios Previos

1. Contexto y Formación Docente

Autores como Murillo y Hernández-Castilla (2011) destacan que los futuros docentes en zonas rurales enfrentan desafíos significativos, desde la falta de recursos hasta la necesidad de entender las dinámicas culturales locales. Esto es consistente con los hallazgos de esta investigación, donde los normalistas en zonas rurales e indígenas desarrollaron estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de recursos naturales y actividades bilingües. Sin embargo, esta investigación añade una perspectiva más amplia al integrar la diversidad de contextos urbanos, rurales e indígenas, mostrando cómo cada entorno genera retos y aprendizajes únicos.

2. Identidad Docente y Experiencia Práctica

Estudios como el de Marcelo (2009) subrayan que la identidad docente se fortalece durante la práctica profesional, cuando los estudiantes enfrentan las realidades del aula. Esto coincide con los testimonios de los participantes, quienes reconocieron que sus prácticas transformaron su visión de la enseñanza, al confrontar la brecha entre la teoría y la práctica. No obstante, nuestra investigación aporta un enfoque cultural al evidenciar cómo esta transformación está profundamente influenciada por los contextos socioculturales.

3. Inclusión Educativa

Autores como Ainscow (2020) y Echeita (2018) enfatizan que la inclusión educativa no solo implica la presencia de estudiantes diversos en el aula, sino también el diseño de prácticas pedagógicas que respondan a sus necesidades específicas. Este estudio confirma estas afirmaciones, destacando que los normalistas perciben la inclusión como un desafío mayor en contextos con recursos limitados o lenguas originarias, una perspectiva menos explorada en la literatura previa.

Nuevas Perspectivas y Áreas de Investigación

A partir de los resultados obtenidos, emergen múltiples líneas para futuras investigaciones:

1. Formación docente para la diversidad: Explorar estrategias efectivas para incluir contenidos sobre interculturalidad, bilingüismo y pedagogía crítica en los planes de estudio de las escuelas normales.
2. Evaluación del impacto sociocultural: Investigar cómo las prácticas adaptativas desarrolladas por los normalistas impactan en los aprendizajes de los alumnos en contextos específicos.
3. Uso de recursos tecnológicos: Analizar el papel de la tecnología en la enseñanza en contextos urbanos y su potencial para reducir desigualdades en zonas rurales.

La discusión de los resultados muestra que las narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas no solo reflejan su interacción con la diversidad sociocultural, sino que también demuestran su capacidad para transformarla en un recurso pedagógico. Esto posiciona a los normalistas como agentes de cambio en un sistema educativo que aún enfrenta desafíos en términos de inclusión, equidad y adaptabilidad.

Este estudio, aunque exploratorio, establece una base sólida para continuar investigando cómo los contextos socioculturales influyen en la práctica docente y cómo las escuelas normales pueden formar docentes más preparados para enfrentar la complejidad de los entornos educativos actuales.

Conclusiones

Balance Final de la Investigación

La investigación sobre las narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas permitió identificar cómo sus experiencias educativas están profundamente moldeadas por los contextos socioculturales en los que realizan su práctica profesional. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar en la formación docente herramientas que preparen a los normalistas para enfrentar la diversidad y los desafíos educativos específicos de cada entorno.

Principales Descubrimientos

- Contexto sociocultural: Se evidenció que los estudiantes en contextos rurales e indígenas desarrollan estrategias pedagógicas basadas en los recursos disponibles y las necesidades culturales específicas, mientras que en contextos urbanos enfrentan el reto de atender la heterogeneidad y aprovechar tecnologías.
- Identidad docente: Las prácticas profesionales representan un punto de inflexión en la formación de la identidad docente, al permitir que los estudiantes comprendan y adapten la teoría aprendida en función de las demandas del aula.
- Inclusión educativa: Los normalistas perciben la inclusión no solo como un derecho, sino como un desafío que requiere habilidades específicas y sensibilidad cultural para responder a las necesidades de los alumnos.

Limitaciones de la Investigación

- Alcance geográfico limitado: Aunque se consideraron diversos contextos (urbano, rural e indígena), los resultados no son generalizables a todo el país debido a las particularidades de las regiones estudiadas.
- Tamaño de la muestra: El número reducido de participantes podría limitar la profundidad de las conclusiones. Futuras investigaciones podrían incluir una muestra más amplia para enriquecer el análisis.
- Enfoque en narrativas: Aunque las narrativas son valiosas para comprender las experiencias subjetivas, sería útil complementarlas con observaciones de las prácticas reales en los contextos educativos.

Aplicación del Conocimiento

Los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para:

- Rediseñar los programas de formación docente: Integrando contenidos que aborden la diversidad cultural, la inclusión educativa y la enseñanza en contextos desfavorecidos.
- Políticas educativas: Orientadas a garantizar recursos y apoyos específicos para zonas rurales e indígenas, con énfasis en la equidad educativa.
- Capacitación docente continua: Dirigida a fortalecer las habilidades de los normalistas para diseñar e implementar estrategias pedagógicas contextualizadas.

Proyecciones Futuras

Esta investigación abre la puerta a estudios más amplios que profundicen en:

- El impacto de las estrategias desarrolladas por los normalistas en los aprendizajes de sus alumnos.
- El papel de las tecnologías educativas en la formación docente en contextos diversos.
- La evaluación de programas que fomenten la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural y crítica.

Esta investigación destaca la importancia de formar docentes conscientes de su contexto, capaces de transformar los desafíos educativos en oportunidades para la construcción de una educación equitativa y culturalmente pertinente. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la necesidad de una formación docente que reconozca y valore los contextos socio-culturales de los estudiantes, promoviendo una educación equitativa e inclusiva. En este sentido, la afirmación de que es crucial formar docentes conscientes de su contexto, capaces de transformar los desafíos educativos en oportunidades se alinea con los principios de la NEM, que busca que los maestros no solo impartan conocimientos, sino que también se conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). *El futuro de la educación inclusiva: retos y oportunidades*. Madrid: Editorial Morata. Explora los fundamentos y desafíos de la inclusión educativa, destacando estrategias prácticas para promover la equidad en diversos contextos.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Dover Publications. (Original work published 1916). IA
- Echeita, G. (2018). *Inclusión y exclusión educativa: De nuevo el grito de los marginados*. Madrid: Editorial Narcea. Analiza la inclusión educativa desde una perspectiva crítica, abordando los retos para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.
- Eduardo Andrés Cavieres-Fernández Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Obra clásica que introduce el concepto de educación como un acto de liberación, enfatizando la importancia del contexto cultural en la práctica educativa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- SEP. Anexo 3 del acuerdo 16 08 22. Recuperado de: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas Subsecretaría Educación Media Superior. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Marcelo, C. (2009). "El aprendizaje de ser docente: Tensiones y desafíos en la formación inicial." *Revista de Educación*, 348, 51-73. Discute cómo las prácticas profesionales transforman la identidad docente y la relación entre teoría y práctica en la formación inicial.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2011). "Educación rural en América Latina: Desafíos y oportunidades." *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 85-102. Analiza los retos educativos en contextos rurales, destacando la falta de recursos y la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas.
- Plan de estudios para la educación básica (2022). Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y retos para la educación en México*. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/>

- Shulman, L. S. (1987): Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. Introduce la teoría sociocultural, enfatizando cómo el aprendizaje y el desarrollo son procesos mediados por el entorno social y cultural.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Zavala, M. (2013). "La práctica docente en contextos multiculturales: Un enfoque intercultural." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 123-145. Examina cómo los docentes enfrentan los retos de la diversidad cultural en el aula, destacando la importancia de la formación en interculturalidad.
- Zeichner, K. (2010): Zeichner, K. (2010). Rethinking the role of the university in teacher education: A response to the critique of the teacher education programs. In *The Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 413-427). Routledge.

Capítulo 31. Procesos de enseñanza en docentes de nivel superior: Docentes Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

Oscar Ernesto Cabral Mier
Carlos Alberto Álvarez Álvarez
Luis Humberto Castañeda Gómez
Rodolfo Calvillo Ponce

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.31](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.31)

Resumen

La presente investigación aborda exponer la importancia de la práctica docente dentro de las cátedras impartidas en la Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, buscando exponer cómo la preparación y capacitación son fundamentales para ser un buen docente, teniendo como prioridad la planeación, aunque se exhibe que estos no son los únicos factores que determinan la calidad de la enseñanza.

Palabras clave

Docente de nivel superior, evaluación institucional, pedagogía, práctica docente, procesos de aprendizaje

Introducción

En el contexto de la educación, siempre se encontrarán contenidos que vayan desde algo simple como aplicar una estrategia, hasta algo más complejo como realizar una investigación, pero siempre los cimientos de todo será el hacer un diagnóstico que abarque todos los puntos que permitan al docente investigador que es lo que busca y como lo pretende lograr, de esta manera podrá saber cómo aplicar esa estrategia o como llevar por buen rumbo esa investigación que permite hacer intervenciones en los ambientes de la educación.

Por lo tanto, recordar a Gómez & Alatorre (2014) donde menciona “que el intervenir es una práctica social concreta, con una intención específica, y su objetivo genérico es tomar parte en una situación, problema, dinámica o relación para favorecer algún tipo de transformación” (p. 01-24).

La enseñanza en el nivel superior es un proceso complejo que involucra la transmisión de conocimientos, habilidades y valores a estudiantes adultos. El aprendizaje centrado en el estudiante es una de las justificaciones científicas sobre los procesos de enseñanza en docentes de nivel superior, ya que la investigación en educación superior ha demostrado que el aprendizaje centrado en el estudiante es más efectivo que el aprendizaje centrado en el docente (Biggs, 1999). Esto significa que los docentes deben diseñar sus clases de manera que los estudiantes sean los protagonistas del proceso de aprendizaje, conllevando a que el maestro sea esencial en este proceso por los diseños de sus clases y la aplicación de las mismas.

El estudio de nuestra propia práctica docente puede permitir generar evaluaciones educativas de gran calidad, desarrollando prácticas profesionales que permitan alcanzar la eficacia educativa deseada, la presente investigación será en tres fases de aplicación, que permitan reflexionar sobre una práctica educativa de calidad.

Se pretende hacer un estudio sobre las clases que se imparten en la institución por parte de los docentes y el impacto que estas tienen en los alumnos, intentando generar reflexiones sobre nuestro actuar como maestros.

El estudio es de corte mixto, pues dentro de este se aplicarán cuestionarios con validados en los procesos de la investigación educativa se contarán datos y posteriormente se analizarán formas de dar clase, estrategias, métodos, actitudes y características de docentes y estudiantes, buscando siempre la reflexión y mejora de nuestras prácticas educativas como docentes. Recordemos que la investigación esta seccionada en tres procesos.

Revisión de la literatura

Contextualización de la institución y su planta docente

Al tener un diagnóstico es más probable que los resultados sean muy similares a los que se esperan después de haber aplicado lo que se desea hacer. Pues al saber como es un lugar y sus personas, en este caso los alumnos y lo que hace la escuela, podemos tener un mejor desarrollo.

Por ello, la labor docente demanda diferentes funciones que dependen del contexto en el que se encuentra, la elaboración de un diagnóstico que según Tobón (2018) termina las características esenciales de los académicos respecto al contexto en el que se desenvuelven, como lo son el escolar, sociocultural y familiar; además de sus desarrollos cognitivos, biológicos y físicos, así como procesos de aprendizaje, ritmos y necesidades con el fin de encontrar actividades de aprendizaje y evaluación.

El hombre se concibe como un ser social, que se desarrolla y perfecciona dentro de una cultura y una sociedad; en este sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje están determinados en gran medida por los diversos contextos que rodean al alumno, tales como el contexto áulico, institucional y comunitario, donde se desenvuelve y se forma de esta manera su personalidad; es por esto que el presente documento tiene como propósito contribuir a la reflexión de nuestra práctica educativa, tomando en cuenta qué hacemos como docentes y qué hacen nuestros alumnos con la intención de alcanzar la profesionalización de su formación.

Para poder introducirnos a un análisis de la práctica por medio de una evaluación docente es indispensable que se conozca la institución donde se labora y sus aspectos, por estos motivos se describe la escuela en la que se trabaja, de nombre “Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos” la cual se encuentra ubicada en la comunidad de San Marcos, en el municipio de Loreto, del estado de Zacatecas, dicha institución tiene como modalidad de atención ser un internado mixto, el cual arroja a 580 alumnos de los cuales están divididos en aproximadamente la mitad es hombres y la otra mitad mujeres; el personal de área de psicopedagogía cuenta con tres psicólogos, una trabajadora social y una capturista de datos. El departamento de psicopedagogía tiene la encomienda de brindar atención psicopedagógica a los jóvenes que así lo requieran, sin límite de atenciones.

Los principales y actuales criterios para admisión son que los aspirantes cuenten con un promedio mínimo de 8, vocación por la docencia, exentar el examen CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación) aplicado en la institución, no exceder de los 21 años de edad y ser de bajos recursos.

La institución ofrece a todos sus alumnos una beca completa, la cual consta de alojamiento, servicio de odontología, enfermería, psicología, deportes, artes, música, teatro, biblioteca, centro de cómputo con internet el cual es deficiente, áreas verdes y la posibilidad de intercambios nacionales e internacionales.

Como podemos observar, la escuela cuenta con una gran infraestructura y un plan académico muy completo, además de tener una de las matrículas de estudiantes más grandes a nivel estado. Debido a que es un internado, el horario de los alumnos comienza a las 7:00hrs. y termina a las 22:00 hrs. y en ocasiones a las 23:00 hrs. aparte de reuniones de base, entre otras comisiones extra.

En lo que respecta a la planta docente de la institución, esta oscila entre los 55 maestros, la cual se muestra en la siguiente tabla, donde en un primer campo se presentan los docentes que cuentan con perfil PRODEP y en los siguientes rublos se presentan los estudios que tienen los docentes de la institución:

Tabla 31.1

Docentes de ENRGMRS

PERFIL PRODEP	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
16	7	25	19

Fuente: Autoevaluación CIEES (2020)

Como se muestra en la tabla la tendencia es en crecimiento de estudios ya que en su mayoría son docentes con maestría, en segunda posición maestros de doctorado lo que indica que están en busca de seguir mejorando su preparación profesional, debido a que son muy pocos los que están en nivel licenciatura. Estudios de la Autoevaluación CIEES (2020)

Cuando se habla de evaluación institucional, debe brindar la oportunidad de fortalecer todas las áreas de la escuela a su vez la calidad de gestión, así como los valores y principios que contribuyen a la esencia de identidad como miembros de la comunidad escolar, siendo congruentes con las acciones. La evaluación institucional comenta Romao, en Monarca (2018) es la capacidad formativa y productora de conocimiento de las instituciones educativas, del éxito de sus egresados traducido en la satisfacción de la sociedad.

Un primer paso para tener los perfiles deseables en una institución es ver cuáles son los que se definen por el programa de estudios y sus conocimientos asociados a las competencias que se buscan.

Si consideramos las teorías de aprendizaje constructivista propuestas por Jean Piaget, en términos generales, porque este autor entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. Es decir: para él, los cambios en nuestro conocimiento, esos saltos cualitativos que nos llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de nuestra experiencia, se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales que tenemos a mano (Regader, 2015) lo cual si se diseña una clase con estrategias que permitan reorganizar sus estructuras cognitivas se alcanzaran mejores metas.

Por lo que el diseño y planeación de una clase puede mejorar la calidad de enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior, además de proporcionar retroalimentación continua y constructiva.

Identificación de la Problemática

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el contexto y las interacciones que se dan en está en ocasiones son factores que influyen en ciertas problemáticas de aprendizaje provocando que una persona tenga dificultades al aprender y usar habilidades, regularmente, aspectos como: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar y matemáticas, sin duda, afectan el aprendizaje definido en el libro de Aprendizajes Clave como: “Un conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia” (SEP, 2017, p.47).

Es decir, el aprendizaje es un proceso en el que la persona organiza constantemente sus experiencias construyendo el conocimiento, y es de esta definición que se parte para detectar qué elementos del contexto o las interacciones se pueden tomar como fortalezas o áreas de oportunidad y cuales nos generan debilidades o amenazas en el quehacer educativo, principalmente dentro del aula.

El ser maestros cada día más estudiados, no siempre será factor de excelencia educativa. Medrano (2015) hace una comparativa de la preparación docente, y las altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional, donde se da cuenta que a pesar de la gran preparación su desempeño como maestros ante grupos no es el adecuado.

Sobre las necesidades de formación, en TALIS 2013 los docentes mexicanos reportan altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional: nueve de cada diez maestros de Educación Básica (EB) y ocho de cada diez de Educación Media Superior (EMS) afirman haber emprendido alguna actividad de desarrollo profesional en los doce meses previos a la aplicación de la encuesta. Los porcentajes superan el promedio de los países participantes hasta en ocho puntos porcentuales (primaria 97%, secundaria 96% y EMS 94%). El dato cobra especial relevancia si se considera la cantidad de días que los docentes dicen destinar

a esas actividades (entre veinte y veintiséis), la cual también es superior al promedio de los países que formaron parte del estudio. Estos datos nos hablan con claridad de la disposición de los profesores por continuar su desarrollo profesional; sin embargo, no existe evidencia de que ello impacte en el mejoramiento de su práctica docente (Leyva & González 2019)

Metodología

El supuesto teórico que se presenta es “diseñar una planeación con necesidades de interés para los alumnos y actividades que mejoren la calidad de enseñanza y aprendizaje, permitirá alcanzar los perfiles deseados de las asignaturas de acuerdo con el nivel educativo”.

La búsqueda del docente ideal, convendrá siempre ser representada por el ejemplo en sus clases, sin importar el impacto de la asignatura que demos a nuestros alumnos, pues el contenido en este sentido es importante, pero la pedagogía y manera de impartirlo es la que deberá generar la transformación en los alumnos, formando la reflexión en cada uno de ellos para el uso de una planeación adecuada, conociendo los canales de percepción y las maneras de trabajar las inteligencias de los alumnos para generar su atención utilizando los estilos de aprendizaje.

Es importante generar trabajos con actividades que lleven a la reflexión, a la teoría y realización de la misma, dependiendo de la instrucción y la creatividad de innovación será el impacto en los alumnos, permitiendo que la práctica docente sea de calidad y deje en los discentes la reflexión profunda para que estos alcancen los perfiles deseados en la educación.

Tener presente que se pueden utilizar técnicas de enseñanza como; Clases magistrales: Se centran en la transmisión de conocimientos y habilidades a través de conferencias y presentaciones. Trabajos en grupo: Se centran en la colaboración y la interacción entre los estudiantes para resolver problemas y completar tareas. Aprendizaje basado en problemas: Se centra en la resolución de problemas y casos reales para desarrollar habilidades y conocimientos. Aprendizaje a través de proyectos: Se centra en la realización de proyectos y tareas para desarrollar habilidades y conocimientos.

Recordemos que una planeación pertinente debe contener al menos: Diseño, Estructura, Estrategias, Técnicas, Evaluaciones. Consideremos siempre los dominios de saberes, disciplinares, didácticos.

En la teoría sistémica de la comunicación mencionan la identidad del mensaje que es la que permitirá que se relacionen las fuentes de información con el transmisor, el sistema se distingue del entorno que es un indicador de fuente de ruido. Por ello, la noción de canal involucra acoplamiento estructural, en vez de acoplamiento operacional, entre las distinciones que el transmisor y el receptor usan para codificar y decodificar mensajes (Baecker 2017).

La metodología de investigación es mixta de corte longitudinal con la finalidad de describir en el campo de investigación de Observación participante, esta metodología se utiliza para estudiar comportamientos, procesos y prácticas en su contexto natural; la observación participante es una metodología de investigación que permite obtener información detallada y profunda sobre las prácticas y comportamientos en su contexto natural. Sin embargo, requiere un tiempo y esfuerzos significativos, por lo que se ha dividido en tres partes de las cuales esta es el inicio y se considera como la primera parte.

En un segundo momento o parte dos se aplicarán los cuestionarios a todos los alumnos y se someterán a conteo de información, donde se recopilará toda la información y se describirá los procesos recabados, esto durante el ciclo escolar 2025-2026, semestre Non.

El tercer momento y por el cual esta investigación es considerada de corte mixto será en el 2026, semestre par y se harán interpretaciones y análisis de los datos recabados.

El presente proyecto busca exponer la importancia de la práctica docente dentro de clases y a la vez las planeaciones docentes como puntos estratégicos en la docencia, para lo cual dentro de la metodología a utilizar se presenta lo siguiente:

Muestreo: Estudio no probabilístico y por conveniencia, debido a que los resultados y análisis se obtendrán con base a los sujetos que se encuentren en disposición para responder los cuestionarios.

Entorno: El estudio se decide realizar a la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, con alumnos de todos los semestres que quieran contestar los cuestionarios.

Intervenciones

Momento uno “el diseño”

Un grupo de tres docentes se han dado a la tarea de diseñar pequeños cuestionarios que permitan ver las necesidades y carencias, así como aciertos que se tienen en las clases de los docentes.

Se han diseñado dos cuestionarios con 10 ítems cada uno los cuales se compartieron con docentes de la “Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos” que conocen el tema

y pudiesen generar opiniones sobre los ítems, a la vez contrastar qué piensan sobre cada pregunta y modificar si es necesario, con la finalidad de poder generar un instrumento que aporte confiabilidad sobre el tema que se pretende investigar con la idea de que este cuestionario sea de confianza y de fiabilidad en la investigación.

El propósito de los cuestionarios es contribuir a la reflexión de nuestra práctica educativa, con la intención de alcanzar la profesionalización de docentes en formación.

En el cuestionario 1:

Los ítems 1, 2 y 3 están enfocados al tipo de planeación y si esta es pertinente y cumple con un diseño estructural adecuado, los ítems 4, 5 y 6 están enfocados en ver si los docentes dominan el contenido que van a impartir, los ítems 7, 8, 9 y 10 abordan el tema de estrategias y técnicas de enseñanza que cumplan y alcancen el objetivo deseado.

El estudio de nuestra propia práctica docente puede permitir generar evaluaciones docentes de gran calidad, desarrollando prácticas profesionales que permitan alcanzar la calidad educativa deseada.

En el cuestionario 2:

Los ítems 1,2,3 y 4 abordan sobre como el docente evalúa en clase y el tipo de evaluación que aplica, los ítems 5,6,7 y 8 cuestionan que tanto los docentes hacen autoevaluación de sus clases, los ítems 9 y 10 aborda la coevaluación y heteroevaluación.

Momento dos “la confiabilidad”

Una vez diseñado y considerado para su aplicación se llevaron pilotajes de los instrumentos de investigación en los dos cuestionarios con un grupo pequeño de alumnos (20 estudiantes de dos grupos diferentes) y se aplicó el alfa de Cronbach para obtener su coeficiente de confiabilidad, el cual arrojó en el primer cuestionario un nivel de 0.9090 y en el segundo cuestionario 0.9002; que de acuerdo a esta prueba de confiabilidad llamada Alfa de Cronbach se considera a los cuestionarios con un nivel de excelente confiabilidad, para lo que se puede concluir que los cuestionarios son los adecuados para poder encontrar estudios de confianza en lo que se busca.

Momento tres “el proceso de muestra”

Se solicitó a subdirección académica el permiso de poder aplicar los dos cuestionarios con todos los alumnos de la escuela tengamos en cuenta que por lo regular la mayoría de las normales trabajan con un enfoque positivista, neopositivismo y pospositivismo, el cual nace con Auguste Comte, esta es una corriente filosófica que trata de modificar la educación y el

sistema de relaciones sociales que existe en esa sociedad; estos puntos vienen marcados en el currículum, por lo que podemos decir, que este se concibe como una planificación sustentada en la clasificación de aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes; esto implica que el currículum contempla al individuo en integrarlo a la inteligencia personalidad y entorno que lo rodea. (Rasco, 1994)

En la sociedad actual, siempre se está en constante cambio, por lo tanto, se requiere que las personas sean capaces de pensar lógicamente, pero también de tener un pensamiento divergente, recordando que el pensamiento divergente es un proceso mental que se centra en generar ideas creativas para resolver problemas hasta ahora desconocidos (SEP, 2018).

De acuerdo a la SEP (2018) es necesario preparar docentes con conocimientos especializados que permitan guiar adecuadamente el proceso de los alumnos para que, al momento de resolver problemas, tengan la capacidad de comprensión y razonamiento que les permita hacer uso de un procedimiento adecuados para la resolución de estos.

Formar alumnos que sean capaces de razonar y comprender por sí mismos, hará que puedan enfrentarse a distintas situaciones a lo largo de su vida en sociedad. Y no únicamente situaciones que tengan que ver con resolver algún problema planteado en la escuela, sino distintas situaciones que impliquen hacer uso de un pensamiento reflexivo, teniendo en cuenta que si logramos desarrollar un pensamiento reflexivo en los alumnos donde sean capaces de entender, explicar y crear, permitirá que se llegue al pensamiento divergente logrando dar ideas creativas para resolver los problemas.

Esto solo puede darse si en los alumnos se evita una práctica educativa tradicionalista como lo es la “transmisión de conocimientos”, adoptando un enfoque constructivista donde sean los propios alumnos quienes construyan su conocimiento y el docente sea un guía que oriente y genere en los estudiantes el deseo de buscar resolver dichos problemas y llegar a reflexiones de análisis y comprensiones de las situaciones que se desarrollan.

Recordar que los educandos siempre buscan un parámetro o estándar de docentes que han tenido, y que por lo regular copian o siguen estos aprendizajes, pues para ellos es el docente idóneo o al menos en el que buscan convertirse, es por esto que es fundamental que como formadores de docentes debemos dar la pauta y la posibilidad de ver otro tipo de maestro, buscando que ellos sean generadores de cambios en los patrones generacionales, donde se den cuenta que la docencia es sin duda la rama más importante del cambio en México.

Una de las limitantes que más se enfrentará en la presente investigación será la concientización del personal y el cambio de actitud esperando que este estudio permita generar un interés por nuestra propia práctica docente, donde el estudio de nuestra práctica educativa sea un paso a seguir y poder construir el crecimiento institucional.

Resultados

Como resultados se obtienen dos cuestionarios que se piloteo con un grupo muy pequeño de alumnos (20) para poderle aplicar un Alpha de Cronbach y conseguir su coeficiente de confiabilidad.

Posteriormente se le aplicó el estudio de Alpha de Cronbach a los cuestionarios, encontrando una confiabilidad de 0.9090 y 0.9002 en coeficiente de confiabilidad, siendo un excelente resultado, obteniendo como dato de interés que los cuestionarios son de alta confiabilidad.

Se solicitó a subdirección académica el permiso de poder aplicar los dos cuestionarios con todos los alumnos de la escuela con la finalidad de que la muestra sea de carácter de conveniencia, ya que los resultados que se logren serán en base en los sujetos que se encontraron disponibles para responder el cuestionario; tomado como población toda la institución.

Discusión

La presente investigación pretende crear investigaciones en los campos de la práctica docente; el lograr diseñar dos cuestionarios que permitan analizar nuestra práctica educativa es algo muy positivo y más lograr que estos cuestionarios sean de alta confiabilidad para los procesos de investigación.

Una investigación puede lograr varios objetivos y beneficios, tanto para los estudiantes como para los docentes y la institución educativa, en la presente se tiene como objetivos mejorar la enseñanza y el aprendizaje comenzando con varios pasos a seguir:

1. Identificación de necesidades y debilidades que permita a los docentes adaptar su enseñanza para satisfacer esas necesidades.
2. Desarrollo de estrategias efectivas, mejorando su práctica docente.
3. Mejora de la motivación y el interés, encontrando formas adecuadas para mejorar el aprendizaje.

Si analizamos el cuestionario 2 podemos mejorar en:

1. Desarrollo de instrumentos de evaluación efectivos y precisos.
2. Mejora de la retroalimentación.

Para todo maestro es muy importante conocer que proceso de nuestra práctica tiene mayor debilidad pues esto permitirá que analicemos como mejorarla y que podemos aplicar para hacer los cambios necesarios en nuestra pedagogía.

Conclusiones

En conclusión, los procesos de enseñanza en docentes de nivel superior son fundamentales para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. A través de la reflexión y la investigación, los docentes pueden mejorar su práctica educativa y crear un entorno de aprendizaje efectivo y estimulante.

La enseñanza en el nivel superior no es solo una cuestión de transmitir conocimientos, sino que implica crear un entorno de aprendizaje que fomente la reflexión, la crítica y la creatividad. Los docentes deben ser conscientes de las necesidades y debilidades de sus estudiantes y adaptar su enseñanza para satisfacer esas necesidades.

Recordemos que la enseñanza es un proceso continuo de aprendizaje y los docentes deben estar dispuestos a aprender y mejorar su práctica educativa de manera continua, sin dejar de lado la reflexión ya que es esencial para mejorar la práctica docente y crear un entorno de aprendizaje efectivo.

Recordemos que la colaboración entre docentes, estudiantes y la comunidad es fundamental para crear un entorno de aprendizaje estimulante y efectivo.

Por consiguiente el aplicar instrumentos que nos permitan medir nuestro que hacer educativo, dará la apertura a análisis y reflexiones sobre lo que estamos haciendo, y más si estos ítems tienen validez y son de confiabilidad, se puede concluir en que serán puntos de estudios de reflexiones y críticas constructivas que den apertura a posibles análisis FODA, necesidades personales por mejorar y por consiguiente buscar el ser mejores maestros en el cumplimiento de que nuestros alumnos alcancen los perfiles deseados por los planes y programas, sean cuales sean.

Los docentes deben ser evaluados y deben recibir retroalimentación para mejorar su práctica docente y crear un entorno de aprendizaje efectivo y estimulante.

La investigación tiene una aplicación al conocimiento educativo muy positivo puesto que permitirá demostrar en qué se está fallando como docentes debido a que, aunque tengamos demasiados estudios académicos no son estos factores de buenos docentes al momento de impartir clases.

El diseñar dos cuestionarios con validación de Alpha de Cronbach con alto nivel de confiabilidad, permite ver que la investigación lleva buenos cimientos y que estos estudios pueden hacer grandes cambios.

Referencias

- Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29
- Baecker, D. (2017). *Teorías sistémicas de la comunicación*. Herdecke, Alemania : Universidad Witten.
- CIEES Autoevaluación 2020, https://escuelamatiasramos.edu.mx/doc_rectores/archivos/AUTOEVALUACI%C3%93N%20CIEES%2018122020.pdf
- Gómez Gómez, E., & Alatorre Rodríguez, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha de otro. *SciELO*, 01-24.
- Leyva, Y. Gonzalez, M. (2019) fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/
- Monarca, H. (2018) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Madrid, Dykinson
- Regader, B. (2015) La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. *Psicología y Mente*. 2 de junio 2015. URL <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza Aprendizaje y evaluación*. Cuernavaca, Morelos, México: CIFE.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: Autor.
- SEP. (2018). *Licenciatura en educación primaria Plan de estudios*. México: Autor.

Capítulo 32. Narrativas, experiencias y significados contruidos por los docentes de las Escuelas Normales de Tlaxcala, en torno a la investigación educativa

Rosa Isela García Herrera
Laura Susana Acosta Pérez
José Arturo Pardo Lorencez
Yolanda Romero Paredes

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291Y Dirección De Educación Terminal

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.32](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.32)

Resumen

Esta investigación analiza las narrativas y experiencias de docentes formadores sobre el papel de la investigación educativa en sus instituciones, los significados que le atribuyen y los desafíos que enfrentan. Desde el enfoque del construccionismo social, se examinan los procesos mediante los cuales construyen estas narraciones. El estudio se sustenta en el enfoque del construccionismo social, que proporciona herramientas analíticas para examinar los procesos sociales mediante los cuales se construyen las narraciones sobre la experiencia. Los docentes participantes están adscritos a cuatro Escuelas Normales públicas del estado de Tlaxcala.

Palabras clave

Construccionismo social, docentes formadores, Escuelas Normales, investigación narrativa

Introducción

La investigación educativa en las Escuelas Normales es fundamental para fortalecer la formación inicial de los docentes en formación. En los últimos años, ha adquirido un papel central en los planes y programas de estudio, promoviendo el desarrollo de capacidades en docentes y estudiantes. Esta tendencia busca generar conocimiento relevante sobre la práctica docente y su contexto social. A través de convocatorias para posgrados y la consolidación de cuerpos académicos, los docentes han avanzado en su habilitación investigativa, integrando esta labor como complemento a su ejercicio docente. En este sentido, la investigación no solo contribuye a la reflexión sobre la enseñanza, sino que también permite la sistematización y análisis de evidencia empírica relacionada con su quehacer profesional. Sin embargo, la figura del docente-formador-investigador aún enfrenta desafíos en su consolidación. A pesar de los avances en su profesionalización mediante programas como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el desarrollo de proyectos de investigación en estas instituciones sigue siendo un proceso en construcción. Aunque se han elevado los perfiles académicos y la titulación docente, la consolidación de la investigación como eje estructural aún requiere un mayor reconocimiento y articulación en las Escuelas Normales.

Ante este panorama, resulta relevante analizar cómo los docentes formadores internalizan y significan este proceso, atendiendo a sus concepciones, prácticas y los mecanismos institucionales que facilitan o limitan su labor investigativa. Se parte de la idea de que la construcción subjetiva de los docentes está anclada en sus trayectorias profesionales y en los procesos relacionales e institucionales en los que participan. Por ello, esta investigación se centra en comprender, a través de sus narrativas, cómo conciben la investigación en sus instituciones, cómo la desarrollan y cuáles son los principales desafíos que enfrentan. Desde el enfoque teórico basado del construccionismo social de Berger y Luckmann (2021), se busca interpretar la investigación educativa como un proceso relacional y comunitario, en el que la acción humana se construye a partir de interacciones y significados compartidos. Metodológicamente, el estudio adopta un diseño cualitativo con enfoque narrativo, empleando la entrevista semiestructurada como técnica principal para obtener información en un ambiente de diálogo abierto y reflexivo.

Los docentes entrevistados pertenecen a cuatro Escuelas Normales públicas de Tlaxcala y desempeñan su labor en las licenciaturas en educación primaria y preescolar. Algunos de ellos han logrado el Perfil PRODEP y los cuerpos académicos, fortaleciendo sus competencias en la investigación y en el acompañamiento de estudiantes en sus procesos de titulación. Si bien los hallazgos del estudio presentan limitaciones en cuanto a la complejidad del

fenómeno analizado, constituyen un punto de partida para visibilizar y sistematizar las narrativas docentes sobre la investigación en estas instituciones, contribuyendo a un conocimiento más profundo de su impacto en la formación y profesionalización del magisterio normalista.

Revisión de la literatura

El eje que vertebra nuestra investigación es el construccionismo social, perspectiva teórica de gran calado en la investigación social, que nos proporciona herramientas analíticas para replantearnos, el cómo acceder a nuevas formas de conocimiento, considerando la comprensión de la experiencia vital y la subjetividad de los actores sociales. Para los construccionistas sociales, como Gergen (1996), es posible aproximarnos a la experiencia de los actores sociales, mediante el análisis del discurso de la narración. Dicho discurso, tiene un carácter relacional, comunitario y público, depositándose en éste, un entramado de interpretaciones sobre esa realidad, que cobran sentido en los espacios y temporalidades en los que, histórica y culturalmente, interactúan los individuos. Para el construccionismo social, perspectiva en la que se inscribe el trabajo de Berger y Luckmann (2021), todo lo que conocemos y damos como establecido, siempre es una construcción social, misma que es producto de las interacciones cotidianas entre los actores sociales, quienes atribuyen significados a sus acciones, en el marco de una cultura o tradición de pensamiento determinada.

En el trabajo icónico de Berger y Luckmann (2021) *La construcción social de la realidad*, encontramos tres momentos analíticos, de gran utilidad para entender cómo es que ocurre la producción de conocimientos y de significados, por un lado, nos referimos a lo que denominan como externalización, concepto que alude a la producción de significados y al ordenamiento de la realidad a través de esquemas tipificadores; por otro lado, la noción de objetivación que nos ayuda a entender cómo es que se transita a la solidificación de los significados a través de la institucionalización. Finalmente, la noción de internalización que nos da pauta para observar los procesos de reproducción social de los significados, mediante la socialización humana. Cabe señalar que estos momentos no están separados uno del otro, sino que se interceptan, dando como resultado un proceso dialéctico ejemplificado en las siguientes frases: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social. Desde la mirada construccionista, los individuos son productores de significado; para que esto ocurra, la misma sociedad, a través de sus instituciones, fija las bases para preestablecer un orden y dirección, permitiendo dar estabilidad al mundo social que antecede al individuo. El desarrollo de los individuos está precedido por un orden social que facilita su inserción en él. Para Berger y Luckmann (2021) este orden social es resultado de la habituación, noción que hace referencia al proceso mediante el cual los

actores sociales se apropian de la realidad y la interiorizan. La habituación es el proceso que simplifica la actividad humana a través de procedimientos repetitivos que guían y, que son prescriptivos de la conducta humana.

En este proceso social donde se da la producción de significados, el lenguaje es fundamental, entendiéndose como un vehículo que provee a los individuos de esquemas tipificadores y dispositivos conceptuales para nombrar la realidad, a través de relatos y narraciones. Así, la narración, como bien señala García y Mendoza (2022), es un dispositivo analítico para aproximarnos a la exploración de la experiencia y los significados construidos por los actores sociales; la narración se convierte en un elemento referenciador del otro, no solo en el plano la proyección de la propia individualidad, sino de las narraciones colectivas construidas en los procesos comunitarios y relacionales. Gergen (1996) plantea que, en la medida en que las narraciones y autoconcepciones tienen un carácter relacional y comunitario, siempre serán versiones de la realidad provisionales e inacabadas, ya que se van modificando de acuerdo a la necesidad de conocimiento que tienen los individuos o grupos de individuos.

De acuerdo con Gergen (1996), las narraciones y autoconcepciones cumplen una función social y en este sentido, van adquiriendo diferentes formas o estructuras de narración presentándose como historias, metáforas o moralejas que cobran sentido en el espacio-tiempo en donde son producidas. De esta manera, pueden verse como recursos culturales que tienen diferentes propósitos sociales, como el auto-identificarnos, auto-justificarnos, criticarnos, ironizarnos, victimizarnos, o bien, para cohesionarnos socialmente. Como lo plantean García y Mendoza (2022), la construcción de estas narraciones y auto-narraciones no tienen un carácter innato en los individuos, sino que son parte del aprendizaje social, es decir, que en las interacciones y encuentros con los otros se aprende y se desarrollan las capacidades y habilidades narrativas y con ello, se aprende a construir ese sentido de realidad y, por consiguiente, se aprende a organizar los hechos y, al mismo tiempo producirlos. Se identifican, por lo menos, tres formas básicas de narración: por un lado, la narración de estabilidad, que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado. Por otro lado, la narración progresiva, que vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa, a lo largo del tiempo sea incremental, siempre es mejor en todos los sentidos. Finalmente, la narración regresiva, en la que el movimiento es decreciente, representa un desliz continuado hacia abajo, por lo que se adicionan disminuciones.

Metodología

El diseño metodológico que trazamos para realizar esta investigación es cualitativo con enfoque narrativo. La hipótesis de trabajo de la partimos se fundamentó en la idea de que el acceso a la experiencia y construcción significativa de los docentes formadores, respecto de la forma en la que realizan investigación en sus instituciones, es posible en la medida en que la narración construida tiene su sustrato en los procesos relacionales e institucionales en los que se encuentran inmersos y, que les proveen de dispositivos lingüísticos para definir su hacer e identidad. Identidad, que como bien señala Bolívar (2001), es ese proceso a través del cual el individuo da cuenta de su experiencia biográfica. La decisión de apoyarnos en la investigación cualitativa con enfoque narrativo, estriba en que su rentabilidad analítica para comprender el discurso de los docentes formadores y, con ello, la forma en la que van construyendo significados en el marco de su experiencia. Especialistas en este campo, como Denzin y Lincoln (2011) consideran que una narrativa es útil porque comunica las posturas y el punto de vista del narrador, acompañándose de las motivaciones, emociones, que, al unísono, nos coloca frente a la particularidad de cada acción.

Para aproximarnos a la narrativa de los docentes formadores, tomamos como marco de referencia la entrevista semiestructurada, la cual fue muy útil para realizar una conversación con los informantes, buscando, en todo momento, abrir un espacio de reflexión en torno al papel que juega la investigación en el ámbito de la formación docente. Las conversaciones sostenidas con nuestros informantes se llevaron a cabo en un ambiente de respeto, cordialidad y empatía, lo que nos permitió establecer un diálogo lo que facilitó recoger testimonios valiosos para el propósito del estudio. Siguiendo los aportes de Ruiz (2012) y Valles (2014), sobre la importancia de la entrevista como técnica de investigación para reconocer el mundo vital de los actores sociales, nos dimos a la tarea de ir acompañando a nuestros informantes en la elaboración del relato sobre la investigación. Asumimos, gracias a los planteamientos de Ruiz (2012), Galeano (2007) y Kavale (2011), entre otros, que la entrevista cualitativa es un proceso de comunicación y de intercambio social, a través del cual, tanto el entrevistador como el entrevistado, construyen un escenario artificial que demanda de ellos una disposición para establecer el diálogo y la escucha mutua y atenta para formular y responder preguntas y profundizar en una temática particular.

A partir de estas reflexiones, situamos el escenario de la entrevista con los docentes formadores, no como un encuentro delimitado y preciso, sino más bien como una construcción abierta y susceptible de modificaciones por muchos factores: el tiempo, los lugares y, las propias disposiciones y capacidades para establecer con los docentes formadores un espacio

para la reflexión a lo largo de nuestras conversaciones. Se llevaron a cabo encuentros reiterados con los docentes formadores, en forma individual y colectiva, con el propósito de ir propiciando la conversación en un ambiente de confianza y sin ningún tipo de jerarquía y protagonismo.

Para conversar, elaboramos un guión de trabajo abierto y flexible, introduciendo temas generales que nos dieran oportunidad de ir explorando antes y, durante el transcurso de la misma, temáticas diversas, pero acordes a la intención investigativa. El guión de entrevista consistió en tres momentos: el primero, que denominamos de inicio, fue un momento de apertura para romper el hielo con los docentes formadores. El segundo momento, que denominamos de desarrollo, donde planteamos temas relacionados con tres dimensiones: la dimensión conceptual respecto de los que ellos entienden como investigación; la dimensión procesual referida a cómo describen los procesos, las actividades y mecanismos a través de los cuales realizan las actividades de investigación y; finalmente, la dimensión significativa respecto de las valoraciones construidas en torno a cómo en el transcurso de su trayectoria docente, han venido interiorizando y reconociéndose en este proceso. El tercer momento de cierre, consistió en una retroalimentación de los temas desarrollados, agradeciéndoles su colaboración y disposición plena. Posteriormente, procede a dar tratamiento a la información para transcribirlas en forma de historias escritas privilegiando la voz de los informantes. Finalmente se analizan los testimonios organizándolos en una matriz que nos permite identificar y seleccionar aquellos testimonios de acuerdo a diferentes temáticas. Así mismo se procede a generar el informe de resultados.

Resultados

1. La investigación educativa es una actividad importante porque trae beneficios a los estudiantes, pero compleja y difícil de llevarla a cabo en las Escuelas Normales.

Uno de los rasgos identificados en la narrativa de los docentes, respecto del papel que juega la investigación en sus instituciones formadoras se refiere al discurso del déficit. Hay un reconocimiento de que la investigación es una actividad presente en los planes y programas de la formación normalista, sin embargo, los informantes señalan que aún no se ha logrado concretizar un plan o programa de trabajo para formarse y llevar a cabo esta tarea. Manifiestan que cuando se habla de investigación se alude a un proceso de producción de conocimientos, lo que implica una reflexión permanente para clarificar cómo es que se hace este proceso e ir problematizando, la realidad que concierne a la formación de los docentes. Conciben la investigación un proceso que no es fácil ya que muchas veces se carecen de los conocimientos y las herramientas para responder a los mandatos que hace la institución, en términos de

cumplir esa función. Señalan que hay que navegar en diferentes tipos de escenarios como la docencia, la tutoría, el seguimiento de egresados y el acompañamiento a los estudiantes en sus periodos de observación y prácticas profesionales, lo que también requiere un tiempo de dedicación que impide registrar y documentar lo que se observa.

Destacan que la investigación constituye un proceso empírico, casi artesanal, pues se lleva a cabo sin tener mucha claridad e información sobre su pertinencia y contribución a la formación de sus estudiantes y, a sus instituciones. Plantean que hay que darle ese peso importante a la investigación, por lo que los docentes deben hacer un giro de tal forma que generen un trabajo colectivo y de colaboración que les permita intercambiar puntos de vista, metodologías y técnicas para abordar problemáticas relacionadas con su quehacer docente. Reconocen que no todos tienen una formación normalista, ya que vienen de otras disciplinas que nada tienen que ver con formar docentes para la educación básica, por lo que sobre la marcha van introduciéndose en este campo que tiene su complejidad y que requiere de ellos una disposición permanente para trabajar con los grupos y aprendizajes de sus estudiantes. Piensan que al mismo tiempo que van enseñando a investigar van aprendiendo en cómo hacerlo, pues tampoco vienen de una tradición de investigar. Para resarcir estas carencias han tenido que buscar la formación, a través de programas de posgrado como las maestrías y el doctorado, o bien participar en cursos, talleres y seminarios que se imparten en el Subsistema de Normales del Estado.

El escenario más visible en donde los docentes ejemplifican su trabajo para la investigación es la asesoría para la titulación. Piensan que esta tarea no es muy clara ya que, independientemente de los criterios establecidos en las normas escolares para realizar el acompañamiento a los estudiantes a través de diferentes modalidades de titulación, establecidas en el Plan de Estudios 2018 y 2022, como es el caso de la tesis, la tesina, el portafolio de evidencias, el informe o en algunos casos, los proyectos de intervención, al momento de llevarla a cabo hay confusiones en las metodologías, las técnicas, los instrumentos, lo que va obstaculizando que se dé de forma más sistemática y clara. En tal sentido, consideran que para la asesoría para la titulación hay que prepararse y para ello, los estudios de posgrado les han ayudado.

Consideran que se trata de ir documentando y registrando lo que acontece en sus instituciones. Si bien es cierto que la investigación está presente en la dinámica de las instituciones, ha sido un proceso muy complejo de gestionar el cómo llevarla a cabo y organizarla al interior, una forma de hacerlo ha sido integrando los grupos de investigación por afinidades, haciendo esfuerzos para que, lo que se investigue, se refiera a los problemas de la formación de los estudiantes y sus necesidades. Esto es difícil porque como docentes formadores muchas veces no se sabe cómo articular la investigación con la experiencia de la práctica profesional.

También señalan que no hay un seguimiento en lo que los estudiantes van registrando a raíz de su experiencia en la práctica profesional. En tal sentido, consideran que la investigación debe verse como una actividad integradora. También colocan en su narrativa, que si bien es cierto, que las Escuelas Normales están haciendo esfuerzos por ir instituyendo mecanismos para la participación de los docentes y estudiantes en diferentes foros académicos, como lo son los congresos, seminarios, encuentros, reuniones, etc., en aras de compartir sus investigaciones y sus experiencias y con ello propiciar aprendizajes colectivos, todavía falta mucho por hacer, pues además de las carencias señaladas, en términos de lo que tienen que aprender y habilitarse para dar ese giro en la apropiación de nuevos y conocimientos, también reconocen limitaciones a nivel institucional.

Por ejemplo, advierten en su narrativa, que uno de los problemas que enfrentan dentro de sus instituciones tiene que ver con la heterogeneidad en los tiempos de dedicación, pues las plantillas de docentes son muy asimétricas en el sentido de que no todos los profesores tienen la misma contratación y el tiempo de dedicación en la horas, señalan que no es lo mismo ser profesor de tiempo completo, con un tiempo de dedicación de cuarenta horas, a ser un docente de asignatura y de hora clase, quien con frecuencia tiene que compartir su trabajo en otras instituciones del nivel o de otro. De esta forma, reconocen que en las Normales es difícil que los docentes hagan investigación, debido a los tiempos de dedicación de los maestros, así como por diferentes horarios y el trabajo en otras instituciones. Plantean que hay carencias económicas ya que no existe el financiamiento suficiente para escribir, publicar y asistir a eventos académicos, lo que hace más lento el proceso de convertirse en investigador; es necesario ir desarrollando de manera gradual las competencias de la investigación, a través de congresos, foros, etc., sin embargo, este proceso es gradual y se avanza más lento, en comparación con otras instituciones.

2. Estructuras y mecanismos creados por las instituciones para organizar las tareas de investigación: gestión e integración de grupos de trabajo vs., incertidumbres y obstáculos del ambiente institucional.

Los docentes dan cuenta de las estructuras creadas por sus instituciones para fortalecer la investigación. Reconocen el área de titulación y de investigación que está a cargo de aquellos docentes más experimentados y que cuentan con un grado académico superior a los estudios de licenciatura. En sus instituciones se cuenta con un área sustantiva para la investigación que se acompaña de un programa de trabajo mediante el cual se direcciona qué es lo que se va a realizar en el transcurso del año escolar. Siempre hay un docente más o menos experimentado al frente, sin embargo, la función se formaliza estableciéndose una temporalidad que los docentes consideran corta, por lo que muchas veces no hay una continuidad en el programa

de trabajo. Señalan que al haber mucha rotación se interrumpe el trabajo y hay que volver a empezar. Alrededor de las modalidades de titulación es como se organizan los grupos de trabajo, es decir, siempre se buscan estrategias para que los estudiantes alcancen la eficiencia terminal y obtengan el título a partir de seleccionar alguna de las modalidades de titulación. Hay avances porque a través de las prácticas profesionales los estudiantes ensayan técnicas de investigación como el diario de campo, la revisión documental o las entrevistas. Consideran que, si se tiene claro el para qué, independientemente de las carencias, se puede avanzar en habilitarse como investigadores. En el plano institucional se han hecho buenos esfuerzos a través de cursos, talleres, etc., sin embargo, habrá que preguntarse qué se está haciendo en términos de la responsabilidad que asume cada docente.

En lo que respecta al portafolio de evidencia, sin duda alguna se espera que los estudiantes pongan en práctica los principios de la investigación acción y este requiere de una serie de instrumentos y estrategias para que se aproximen a la realidad, a partir de un diagnóstico que les permita identificar problemáticas y necesidades para generar un plan de acción que posibilite la mejora o transformación de la realidad que se estudia. En cuanto al informe, donde también se recurre a la investigación acción se trata de que los estudiantes reflexionen sobre su propia práctica para mejorarla. Consideran que esta modalidad, en la formación normalista, suele ser un tanto compleja debido a que no se trata de hacer el estudio sobre un niño y sus aprendizajes, sino de que el estudiante voltee la mirada hacia su propia práctica docente y, ello requiere otro tipo de habilidades para observar la realidad. Finalmente, la modalidad de tesis, -por cierto, la más socorrida en las instituciones formadoras- constituye todo un desafío para los docentes pues conlleva una mayor profundización sobre el fenómeno que se estudia y por consiguiente otras herramientas de observación.

En cualquiera de estos escenarios para la titulación, los docentes formadores se enfrentan a desafíos, que poco a poco van aprendiendo a resolver a prueba de ensayo y error, reconociendo que, cuando no se tiene la experiencia y los conocimientos se confunde a los estudiantes e incluso se les desmotiva. Sin embargo, en todo momento los docentes entrevistados, hacen hincapié en que de una u otra forma, la institución va realizando acciones y estrategias para ir cerrando brechas para avanzar en los trabajos de investigación de sus estudiantes. Algo que ven, como un logro, tiene que ver con el progreso de los índices de titulación de sus estudiantes y esto los ha llevado a ponerse de acuerdo en cómo asesorar las tesis, aunque de entrada están conscientes de que es una tarea compleja ya que hay diferentes miradas y puntos de vista.

En tal sentido, los docentes formadores señalan que el punto de partida a establecer en la convocatoria son las normas escolares de la DGEsUM y que, priorizan las cualidades de

los docentes en términos de contar con un grado académico, preferentemente de maestría, así como la antigüedad de tres años, el tiempo de dedicación para dar el acompañamiento a los estudiantes, en la institución. Estos lineamientos generales presentan matices al momento de su aplicación, pues cubriendo estos requisitos, en algunas Escuelas Normales, los asesores son seleccionados por los estudiantes y, en algunas otras, son designados por la autoridad de la institución. En uno u otro caso, su función es acompañar y llevar el seguimiento de los trabajos de titulación hasta su término.

Otra de las estrategias, una vez que han sido designados formalmente como asesores de investigación para la titulación, tiene que ver con capacitarse y actualizar sus conocimientos en la modalidad de titulación seleccionada por sus estudiantes, es decir, los docentes, a través de cursos y talleres, actualizan sus conocimientos con tal de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias. Lo mismo se hace para con los estudiantes a quienes se les imparten talleres para que se vayan familiarizando con la modalidad de titulación. Alrededor de esta estrategia los docentes entrevistados, reconocen que, independientemente de estos requisitos, se presentan algunas inconsistencias durante el proceso, pues no necesariamente hay suficientes asesores que cumplan estos requisitos, pues la exigencia de tener un título de maestría o doctorado, coloca en una situación de desventaja a los potenciales asesores, ya que no basta con tener los estudios, sino contar con el título que se ostenta, lo que hace complicado que algunos docentes puedan participar en este proceso, cuando esto ocurre aumenta el número de alumnos por asesor, ocasionándose con ello, una carga de trabajo más intensa para el profesor. Ante tal situación, la institución a través de sus directivos, optan por flexibilizar la convocatoria.

Si bien es cierto que los docentes entrevistados se reconocen en esta función a partir de la designación formal por la autoridades de su institución, señalan que el trabajo de acompañar para fortalecer las habilidades de sus estudiantes va más allá de esta formalidad, pues también implica un punto de inflexión para la autocrítica y humildad para reconocerse en sus propias limitaciones, pues manifiestan un vacío en la formación que los lleva a definirse como carentes de herramientas y competencias para indagar más a profundidad sobre los temas relevantes de la formación docente. Consideran que la investigación con los docentes noveles debe ser pertinente y estratégica para abordar los temas que verdaderamente son importantes para la educación normalista. Piensan que es una función asignada por la institución, pero, va más allá de ello. El desafío para estos docentes estriba en reflexionar hasta dónde lo que se investiga realmente tiene un impacto para los estudiantes. Consideran que este impacto no se logra ver con nitidez por lo que se piensa –en algunas ocasiones– que los estudiantes son agentes de su propia formación, quedando el docente asesor ausente en este proceso.

En este sentido, los docentes entrevistados plantean que la investigación debe jugar un peso muy importante dentro de sus instituciones por lo que habrá de privilegiarse esa curiosidad y sed de búsqueda de conocimiento que inspire a los estudiantes, para conocer lo que se desconoce, pues están convencidos de que la investigación puede dar pauta a conocer mejor la realidad del docente y contribuir con ello, a su transformación. Una posible arista, tiene que ver con que lo que se investigue sea de interés para la institución y sus problemas. Consideran que no solo es un asunto de aprendizaje de métodos, sino de reflexionar de manera profunda en las formas de pensar y apropiarse de la realidad. También hacen énfasis que se requiere compromiso y responsabilidad.

3. Satisfacciones, motivaciones, reconocimientos.

Con relación a cómo los docentes formadores entrevistados perciben el reconocimiento y satisfacción de su trabajo en los siguientes términos. El primer aspecto al que se refieren tiene que ver con el hecho de que, al integrarse a grupos de trabajo con sus colegas, se van fortaleciendo los lazos de colaboración, y en ese sentido se va dejando el aislamiento, para poco a poco, ir construyendo relaciones de trabajo en colegiado lo que les dé confianza y seguridad, para realizar tareas de investigación, como es el caso de la tutoría, la asesoría de tesis o el seguimiento de egresados. De esta forma, no se sienten solos y los grupos ayudan a escucharse y a compartir sus experiencias en foros más abiertos.

Otro aspecto que ilustra cómo los docentes formadores se sienten reconocidos y satisfechos se refiere a que han logrado aumentar el índice de eficiencia terminal de sus estudiantes, pues casi en un 90% los estudiantes al egresar ya salen con su título, lo que les permite aplicar el examen de USICAMM para poder concursar por una plaza docente. Reconocen que si bien no todos los estudiantes que egresan obtienen una plaza docente en Tlaxcala, muchos de ellos se desplazan a otros estados como el Estado de México, Puebla, Veracruz, entre otros. Consideran esto como un logro, en el sentido de que la titulación, en cualquiera de sus modalidades, constituye un proceso muy importante para la institución, en la medida en que les da un reconocimiento ante la sociedad. Al tener este reconocimiento, ellos se identifican como buenos docentes por lo que avanzar en el desarrollo de su perfil profesional es una constante.

Un aspecto más que consideran un logro se refiere a la satisfacción que les da el presentar sus investigaciones en congresos nacionales e internacionales a los que llegan gracias a la elaboración de ponencias o artículos que resultan de las investigaciones realizadas. Algunos de ellos han presentado sus investigaciones en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa; el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, así como en

Foros Internacionales. El verse interactuando en este tipo de escenarios les da expectativas sobre la importancia que tiene el seguirse preparando para la investigación educativa y aportar sus conocimientos a sus estudiantes. Consideran que se hace justicia con la investigación cuando se da a conocer, pero que también es importante formalizarla dentro de la institución porque eso potencia las capacidades de los docentes.

Se sienten satisfechos y reconocidos desde el momento en que todo lo que realizan en sus instituciones es de provecho para sus estudiantes. En tal sentido, piensan que la investigación es algo que debe sentirse y hacerse desde dentro, es decir, debe ser una actividad de interés y por consiguiente apasionante para los docentes, porque de esa forma, lo van a poder transmitir a los estudiantes. Consideran que es un motivo de satisfacción el saber que después de egresados algunos de sus estudiantes optan por seguir estudiando una maestría o algún doctorado, lo que les cambia la perspectiva de la educación. Lo que consideran tiene un impacto en el ámbito laboral y profesional. Consideran que cuando el docente aporta las bases para mejorar los procesos de estudiante les inspira, se puede ver como una satisfacción.

En su relato exponen algunas recomendaciones para la mejora de sus instituciones en relación a cómo fortalecer la investigación: aluden a que hay que interés, emoción, dedicación y amor. También señalan que hay que profesionalizar dicha actividad en el sentido de que los docentes permanentemente estén actualizando sus conocimientos. Piensan que es muy importante clarificar qué objetivos y qué tipo de investigación requieren las Escuelas Normales, pues no todo lo que se investiga tiene que ver con la formación docente. También señalan que para convertirse en investigador no hay límites ya que se trata de una curiosidad y una búsqueda por el conocimiento, por lo que, no necesariamente está asociada a recursos económicos, sino más bien a una necesidad de búsqueda por el conocimiento. Finalmente, plantean que las Escuelas Normales deben dejar el aislamiento y establecer vinculación con otras instituciones, grupos o redes de investigación para conocer otras experiencias y otros ejemplos para fortalecerse.

Discusión

Derivado de los resultados observamos, en el relato construido por los docentes formadores, que hay un reconocimiento de la importancia que tiene la investigación en términos de aquello que puede fortalecer a la formación de sus estudiantes, en el sentido de desarrollar en ellos habilidades para entender la complejidad del mundo de las escuelas y, con ello entender lo que ocurre en su práctica docente. Si bien, exponen en su narración, que sus instituciones están haciendo esfuerzos por disminuir las brechas que se tienen, como Escuelas Formadoras, respecto de otras instituciones, como es el hecho de alcanzar el perfil PRODEP o conformar

cuerpos académicos para la investigación, todavía se reconocen como docentes que carecen de los conocimientos y metodologías propias del campo de la formación docente, por lo que a corto y mediano plazo, tendrán que ir incursionando en la generación de líneas de investigación que abonen a nuevos escenarios para la mejora de sus instituciones y trayectoria académica.

Conclusiones

Haciendo un balance final, podemos decir que el estudio realizado logra su cometido, en el sentido que este nos permite explorar y describir la narrativa construida por los docentes-formadores, respecto a lo que ellos significan sobre el trabajo que vienen realizando en sus instituciones, en el campo de la investigación. Sin embargo, consideramos que los resultados obtenidos, más que punto de llegada, constituyen un punto de partida, para proponer una veta de investigación micro-situada, que nos permita observar con mayor detalle, los procesos institucionales, los mecanismos y estructuras creadas para la investigación, a partir de la escucha atenta sus protagonistas principales; los docentes formadores y su función como investigadores. Función que, cobra sentido de realidad, si la contextualizamos en el espacio-tiempo de su mundo vital. Consideramos que la narración como dispositivo analítico tiene una gran utilidad en la medida en que nos da pauta, a explorar y profundizar en un tipo de discurso -anclado en la experiencia- en donde como investigadores, podemos observar las ambigüedades, tensiones y complejidades de las instituciones, dándole voz a los actores sociales.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2021). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J. Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1989). Acción y pensamiento complejo. Editorial Alianza.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln Y. (Comps.) Manual de investigación cualitativa, Volumen I. Editorial Gedisa.
- García, H. y Rogelio M. (2022). La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes. Una propuesta reflexiva para el autoaprendizaje y la autogestión, desde el paraguas del construccionismo social. Editorial Comunicación científica.
- Galeano, M. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La Carreta, Editores.
- Gergen, J. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Editorial Paidós.

- Gergen, J. Mary G. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Editorial Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Editorial Morata.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación cualitativa. Editorial Deusto.
- Valles, M. (2014). Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.

Capítulo 33. Prevención del suicidio en estudiantes normalistas: manejo de habilidades socioemocionales y su impacto en la docencia

Isabel Cristina Sánchez Reyes

Luis Barrera Roldan

Claudia León Rodríguez

Nancy del Rocío de la Cruz

Escuela “Graciela Pintado de Madrazo”, Normal de educación Especial/ Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.33](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.33)

Resumen

El objetivo de esta investigación fue, analizar los factores causales de la conducta suicida con base en los resultados de la escala de depresión de Beck, para determinar acciones a través de un taller vivencial implementación del suicidómetro y propuesta de protocolo, que fortalezca las habilidades socioemocionales y fomente la prevención del suicidio en estudiantes normalistas. Se empleó el método mixto, exploratorio, diseño investigación acción, enfoque interpretativo. Identificación de población con altibajos normales de ánimo hasta depresión alta; se atendieron los signos de alarma del área socioemocional. Los resultados fueron una población vulnerable mas sensible, resiliente y participativa, con recursos psicológicos y habilidades socioemocionales.

Palabras clave

Comunidades normalistas, depresión, docencia, habilidades socioemocionales, prevención suicida

Introducción

Hoy día los centros educativos enfrentan nuevos retos, uno de ellos es la atención del área emocional de la comunidad escolar. Esto lleva a la necesidad de un diseño e implementación de planes para su atención.

De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación, se realizó un pesquisaje con la escala de depresión de Beck con los resultados obtenidos se creó un taller denominado “Sí, a la vida” con estrategias y recursos socioemocionales a fortalecer, un protocolo de atención identificación de signos de alarma y un suicidómetro para medir el riesgo suicida como cultura de la prevención y establecer redes de ayuda en la comunidad normalista ante poblaciones vulnerables de riesgo suicida.

Según el INEGI(2023), en México se registraron 8837 suicidios lo que representa un aumento en comparación con años anteriores en cuanto a la tasa de suicidio por cada 100 habitantes. En 2023 fue de 6.8, siendo más alta en hombres que en mujeres. Estos datos muestran que la tendencia en México va en aumento en los últimos años, por lo tanto, es fundamental abordar este tema con sensibilidad y promover la conciencia sobre la prevención del suicidio.

En el plano educativo, se han realizado estudios en profesores, que muestran las dolencias físicas, se combinan con síntomas que en su conjunto son características de un cuadro depresivo moderado ((Sieglin & Elena, s. f.), ante esto, los docentes en servicio requieren de estrategias para enfrentar los grandes desafíos que representa la práctica en las aulas, ante escenarios post pandémicos, la importancia de la salud mental es esencial. El profesorado y alumnado normalista, vive un nivel de desgaste alto, derivado de una formación académica basada en contenidos curriculares descuidando el aspecto emocional, generando bajos niveles de bienestar que impacta en su interacción y dinámica escolar. Estos niveles de estrés donde se desenvuelve el profesor, se tornan, un factor de riesgo que detonan en conductas suicidas.

En la presente investigación, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar los factores causales de la conducta suicida con base en los resultados de la escala de depresión de Beck, para determinar acciones a través de un taller vivencial implementación del suicidómetro y propuesta de protocolo, que fortalezca las habilidades socioemocionales y fomente la prevención del suicidio en estudiantes normalista.

Objetivos específicos:

1. Identificar los indicadores predisponentes y precipitantes de la conducta suicida en estudiantes normalistas, a partir de los resultados de la escala de depresión de Beck.
2. Desarrollar estrategias, a través de un taller vivencial, implementación del suicidómetro y propuesta de protocolo, que fortalezca las habilidades socioemocionales y fomente la prevención del suicidio en estudiantes normalistas.

Revisión de la literatura

En los últimos escenarios, el profesor enfrenta niveles inusuales de estrés, derivados de diversos factores que generan, entre otros síntomas, los depresivos.

La depresión que caracteriza una conducta, el DSM-V, es considerada como un trastorno del estado de ánimo y se subdivide en las siguientes categorías: trastorno depresivo mayor, trastorno distímico y trastorno depresivo no especificado

El suicidio “acto deliberado iniciado y realizado por una persona en pleno conocimiento o expectativa de su desenlace fatal” (OMS, 2023 p.2) citado por cuadernillo de prevención del suicidio.

La ideación suicida es un proceso, según Pérez (1999), comprende un campo del pensamiento, este se presenta como: deseo suicida, ideación suicida, expresión suicida, planificación suicida, intento suicida, suicidio. Estos aspectos psicológicos del suicidio, actúan como una motivación de la conducta.

Diversos estudios concluyen que las conductas que motivan y representan factores de riesgo asociados están determinadas por factores personales, contextuales, sociofamiliares, clínicos y situacionales Anseán, 2014; O'Connor et al., 2011; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014).

Como afirma Daniel Goleman (1995), "Las habilidades socioemocionales consisten en percibir lo que la otra persona está sintiendo, entender su punto de vista y tener la capacidad de mantener interacciones claras y efectivas". Las emociones juegan un papel crucial: cuando son agradables, nos motivan y nos impulsan a esforzarnos o participar; pero cuando son desagradables, nos desmotivan y dificultan el progreso en cualquier tarea, lo que puede manifestarse en depresión.

Ante escenarios depresivos es importante el apoyo capacitación para una detección temprana, de los factores de riesgo y seguimiento de casos y limitar el acceso a métodos suicidas, según la (CNDH, 2023).

La comunidad normalista “Es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares, con un fin común”, según el ministerio de educación nacional. (s.f).

La docencia es un proceso creativo a través del cual puede realizarse una valoración pedagógica del suicidio, inicio de la intervención. En este sentido, Shea (2002) y Simón (2002) afirman: "Todo el proceso de evaluación debe ser documentado". La documentación no solo cumple con una obligación legal, sino que, además, mejora la atención al sujeto. Por ello, un centro educativo debe ofrecer una mirada comprensiva y de escucha. El docente, aunque no sea clínico, puede desplegar toda su capacidad humana para brindar este apoyo.

En un centro educativo los protocolos son caminos o medidas personalizadas y de aprendizaje, es así que la ruta a emplear sea bajo un protocolo de actuación preventiva para minimizar los casos, ésta consiste en una red de apoyo intra institucional y de colaboración interinstitucional, se propone sea en las escuelas normales, bajo un modelo psicoeducativo, sistémico inclusivo y multidimensional, para la prevención del sistema de salud mental, trabajando el área socioemocional y las habilidades sociales, respetando los decretos de igualdad. Para ello se propone lo siguiente:

Primero, organización. Equipo interdisciplinario que aplique acciones permanentes de sensibilización y prevención a través de un área psicopedagógica establecida, donde en primera instancia tenga un orientador que funja como mediador entre los tutores y alumna-do, en las Escuelas Normales.

Segundo, acción. Observar, registrar, retroalimentar, evaluar y resultados. Establecer una ruta entre docentes con la herramienta de incidentes críticos como técnica de observación y registro de lo inmediato relacionado con hechos excepcionalmente negativos o positivos relacionados con la salud emocional y conducta suicida.

Tercero, en colectivo docente y autoridades educativas: establecer una ruta para la identificación, atención de situaciones y poblaciones en riesgo “reporte-canalización”

a) Primer contacto. Reporte del profesor empleando la “ficha de incidente crítico”, derivar acciones individuales y grupales

b) Segundo contacto. Tutoría y Equipo de apoyo psicopedagógico. Integración de expediente motivos de la incidencia (requisitar formatos). Derivar informe a dirección y acompañar con acciones escolares.

c) Tercer contacto, vincular acciones con la unidad de género de las EN. Ficha de entrevista

d) Cuarto contacto dirección de la escuela, para acciones de canalización y derivación interinstitucional e interdisciplinaria.

e) Último momento de contacto devolución e informe de seguimiento al colectivo docente para la implicaciones y manejo, según recomendaciones de equipo interdisciplinario y especializado.

Metodología

La investigación mixta combina datos cuantitativos y cualitativo para comprender un fenómeno, determinada situación o problema.

Población

La población estudiada está integrada por el alumnado de dos Escuelas Normales del estado de Tabasco, la Escuela Normal de Educación Especial ENEE “Graciela Pintado de Madrazo” que forma licenciados en Inclusión Educativa LIE, con una matrícula de 330 discentes. Así también, la Escuela Normal de Educación Física ENEF “Pablo García Ávalos”, que forma Licenciados en Educación Física LEF del estado de Tabasco, cuenta con una matrícula de 328 alumnos. En ambos casos los perfiles de egreso deben responder a una atención integral de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes que cursan la educación básica en todas sus fases. Es relevante precisar que en la ENEE su población es predominantemente el género femenino, con mujeres 83 por ciento y el resto del género masculino con un 16 por ciento; por otro lado, en la ENEF, su población es predominantemente el género masculino con un 80 por ciento y el resto lo representan las mujeres.

Muestra

La muestra poblacional de cada institución fue a conveniencia, por observación directa seleccionando los semestres tercero y quinto, consta de 231 alumnos de la ENEE - ENEF, integrados por una mayoría en la primera mujer y la segunda hombres. Lo cual representa una muestra significativa para esta investigación.

Tipo de estudio

La presente investigación está circunscrita en un paradigma mixto, bajo un enfoque interpretativo con un diseño de investigación acción de tipo exploratoria - descriptiva, basado en la técnica de la observación, test de depresión del inventario de beck, entrevista semi estructurada para identificar factores contextuales asociados a la conducta suicida, tales como; estado civil-nivel socioeconómico-dinámica familiar-red de apoyo- dinámicas – fallecimiento de familiares- violencia, etc. y taller vivencial. Se registraron las observaciones de los factores predisponentes y precipitantes del riesgo suicidas para de prevención de éste fenómeno en el ámbito escolar.

La validez de la investigación se basó, como primera fuente en la entrevista semi estructurada y encuesta aplicada del inventario de depresión de Aron Beck, este instrumento seleccionado para identificación de los niveles de depresión que generan una conducta suicida, consta de 21 ítems organizado en las categorías de análisis: grupo 1. Altibajos considerados normales, grupo 2. leve perturbación del estado de ánimo, grupo 3. Estados de depresión intermitente, grupo 4. depresión moderada y por último grupo 5. depresión alta. Estas categorías están puntuadas entre los rangos del 1 - 10, 11-16, 17-20, 21-30, 31-44. La segunda fuente fue la observación del comportamiento en la interacción grupal durante las sesiones del taller vivencial “Sí, a la vida”. Ficha que describe datos contextuales y factores detonantes y precipitantes presentes en grupo focal aplicado. La tercera fuente es la evaluación de aceptación de este proyecto y percepción de satisfacción del taller. Consta de tres criterios de valoración: 1. Desempeño del tallerista, 2. Desarrollo del taller, 3. Sugerencias.

Figura 33.1

Ficha de evaluación del taller. “Sí a la vida”

Responde a criterio según tu experiencia

Responde a criterio según tu experiencia.

Valoración

a. Desempeño del tallerista

Mostro habilidad y sensibilidad para comunicar

b. Desarrollo del taller

¿Qué recursos psicológicos proporcionó para el afrontamiento de los factores estresantes?

¿Qué beneficio y herramientas te aporta para el manejo de tus emociones?

¿Qué actividades del taller han modificado tu rutina y por qué?

¿De qué manera los aprendizajes adquiridos, sirven de estrategias en tus prácticas pedagógicas?

Sugerencias

Nota: Elaboración propia

Resultados

En la presente investigación respondiendo al objetivo aplicar un taller vivencial con base en los resultados de la escala de depresión de Beck para promover la prevención del suicidio, se realizó un tamizaje al alumnado de ambas EN, para Identificar los factores causales de las conductas suicidas.

Se diseñó y aplicó un taller de prevención del intento suicida en el alumnado, en atención a signos de alarma que afectan el área socioemocional, se implementó el suicidómetro y se construyó un protocolo de prevención y atención de las conductas suicidas.

Lo anterior permitió atender a una población vulnerables por cuestiones socioeconómicas y familiares no favorecedoras, el trabajo de sensibilización permitió mayor participación y autoconocimiento de las emociones, replantear el autoconcepto, recuperar desde otra perspectiva la capacidad de disfrute, elevando su autoestima o valía mostrando un sentido de pertenencia, expresándose en una participación activa y entusiasta. Sus habilidades de afrontamiento se manifestaron, al interactuar con personas de vivencias similares.

Capítulo 1. Factores predisponentes.

El cuestionario aplicado, fue diseñado por el doctor en psicología y psiquiatra Aron Beck, en los años 60, con la finalidad de medir los estados de ánimo depresivos de los sujetos en situaciones cotidianas. Consta de 21 ítems con 4 opciones con valor de 0 hasta 3, donde el cero presenta el valor más bajo y tres el mayor indicador de riesgo. Este inventario rastrea indicadores de síntomas depresivos característicos;

Tabla 33.1

Variable psicológica “Depresión”

INVENTARIO DE DEPRESIÓN DE BECK (BDI-2)
Indicadores: Pesimismo, fracaso, pérdida del placer, sentimiento de culpa, sentimiento de castigo, disconformidad con uno mismo, autocrítica, pensamiento o deseo suicida, llanto, agitación, pérdida de interés, indecisión, desvalorización, pérdida de energía, cambios de hábitos de sueño, irritabilidad, cambios en el apetito, dificultad de concentración, cansancio o fatiga, pérdida de interés en el sexo, cambios en el apetito, dificultad de concentración, cansancio o fatiga, pérdida de interés en el sexo

Nota: estos indicadores autoevaluación los estados de ánimo que prevalecen en la muestra.

Tabla 33.2*Niveles de depresión.*

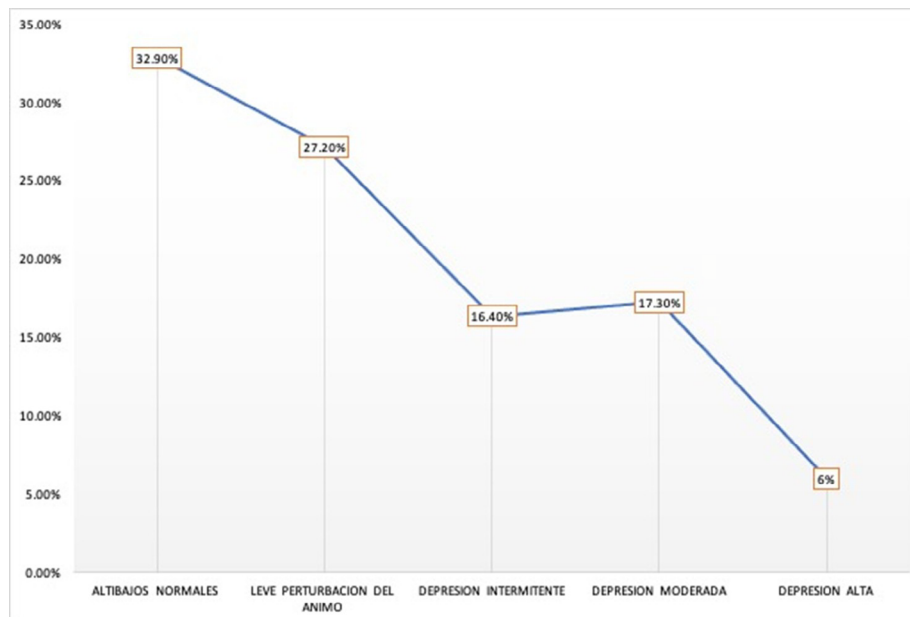
Muestra poblacional				Sujetos							
Puntuación		Niveles de depresión		ENEE			ENEF			Subtotal	
			3A	3B	3C	5A	5B	5C	5to	Total	%
G1	1-10	Estos altibajos son considerados normales (AN)	9	7	6	12	4	4	34	76	32.9
G2	11-16	Leve perturbación del estado de ánimo (LPEA)	7	9	5	8	7	8	19	63	27.2
G3	17-20	Estados de depresión intermitentes (EDI)	3	7	6	1	7	4	10	38	16.4
G4	21-30	Depresión moderada (DM)	6	3	10	3	5	8	5	40	17.3
G5	31-44	Depresión alta (DA)	0	0	0	5	2	2	5	14/	6.0
Subtotales			s.25	s.26	s.27	s.29	s.25	s.26	s.73	Total	231

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 33.2 muestra los rangos depresivos que describen la población estudiada, un 27.2 % con leves perturbaciones del estado de ánimo, 16.4 % con estados de depresión intermitente, el 17.3 % el riesgo a depresión moderada y por último un significativo 6.0 % con depresión alta, indicador de riesgo suicida.

Figura 33.2

Porcentaje de depresión



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 2. Factores precipitantes

Son variables características por: baja tolerancia a la frustración, pérdidas humanas, violencia, irritabilidad, impulsividad y variables espontáneas y situacionales del momento.

Tabla 33.3

Variables sociales – contextuales

Variable	Categoría	Porcentaje
Edad	19-24	88%
	25-30	12%
Orientación Sexual	Homo	5%
	Hetero	92.50%
	Indefinido	2.50%
Ocupación	Estudiante	80%
	Otra	20%
Estado civil	Soltero	85%
	Casado	15%
Nivel socioeconómico	Bajo	90%
	Medio	10%
Personalidad	Introvertida	40%
	Extrovertida	60%
Relaciones familiares	Buena	25%
	Regular	40%
	Mala	25%
	Ausente	10%
Red de apoyo	Familiar	25%
	Social	15%
	Ninguna	60%

Nota: Elaboración propia

Las variables relacionadas con la personalidad, relaciones familiares y red de apoyo permiten obtener una perspectiva sobre los aspectos emocionales y sociales de los encuestados. Un 60% se considera extrovertido, mientras que las relaciones familiares de la mayoría son calificadas como regulares o malas. Además, se destaca la ausencia de una red de apoyo significativa en el 60% de los encuestados, lo cual podría tener implicaciones en términos de bienestar emocional y social.

Capítulo 3. Estrategias de prevención del suicidio en centros escolares. Aplicación de acciones preventivas para atender los signos de alarma encontrados.

Se implementó el taller, como acción preventiva de la conducta suicida, atendiendo las habilidades socioemocionales a través de recursos psicológicos que pueden ser útiles ante cualquier pensamiento, idea, ideación, rumiación, planeación y acto suicida del estudiantado que cursa la Licenciatura en inclusión Educativa. Este taller vivencial fue denominado “Sí, a

la vida”. Como estrategia de intervención para atender los signos de alarma de la conducta suicida en base a los resultados obtenidos del instrumento de depresión de Aron Beck, en los niveles encontrados; desde altibajos considerados normales-leve perturbación del estado de ánimo- estados de depresión intermitente - depresión moderada hasta depresión alta.

Se organizó en siete sesiones que abarcaron: manejo de las emociones, proceso de duelo, sanando al niño interior, autoestima, resiliencia, conducta asertiva y mecanismos adaptativos. Programado con una duración significativa, empleando técnicas para brindar recursos psicológicos como herramienta de apoyo en situaciones cotidianas y su afrontamiento en diversos ámbitos, útiles entre iguales y/o comunidad escolar como red de apoyo permanente.

Tabla 33.4

Taller vivencial breve “Sí, a la vida”

Temáticas	Técnica	Sesiones	Tiempo	Recursos
1º Sensibilización con dinámicas grupales, técnicas o recursos para el manejo de las emociones.	Autoevaluación, Relajación guiada, Ventana de Johari, Mi diario de las emociones	1	90	Salón amplio Música
2º Proceso de duelo: duelos no laborados has tenido alguna pérdida, que te afectado y te siguen doliendo (Abuso).	Autoestima “Viéndome a mí mismo” El triángulo	2	90	Bocina Copias
3º Sanando al niño interior: capacidad de disfrute, el amor propio, expectativas, proyecto de vida.	Imaginación guiada. “sociodrama”	3	90	Rotafolio
Autoestima: componente cognitivo-efectivo-conductual cognitivo, autoconcepto, autoimagen, auto respeto, autocuidado.	Decálogo Promoción del autocuidado, autoevaluación “Hablemos claro”	4	90	Cañón

Resiliencia: autoconocimiento, la adaptación y el afrontamiento.	Los 5 rostros más resilientes	5	90	Lápices
Conducta asertiva: habilidades de regulación emocional, autovaloración y aceptación	Interrogación negativa “mejorando mis pensamientos” “¿con quién contar?”	6	90	
Mecanismos adaptativos: desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de pensamiento	Modificación de pensamientos negativos Evaluación	7	90	

Nota: Elaboración propia

Se diseñó e implementó una ficha de observación individual y grupal, para registro de los principales signos de alarma de una probable conducta suicida, presentes durante la interacción grupal en la dinámica del taller.

Tabla 33.5

Ficha de observación

Ficha de observación	
Alumno: _____	Semestre: ____ Fecha: _____ Hora: _____
Edad: _____ Género _____	Orientación sexual: _____
Personalidad: _____	Enfermedades físicas: _____
Estado Civil: _____ Ocupación: _____	Enfermedades mentales preexistentes.
Factores predisponentes	Factores precipitantes
Baja tolerancia a la frustración ()	Variables espontáneas y situacionales.
Pérdidas ()	Conducta observada:
Violencia ()	Desafiante ()
Sociable	Impulsividad ()
Procesos de duelo no elaborados ()	Desesperanza ()
Traumas ()	Apatía ()
Baja Autoestima	Otros:
Escasa resiliencia	
Asertividad	
Mecanismos adaptativos	
Otro dato que considere relevante de la situación observada	

Fuente: Diseño propio

Tabla 33.6*Resultados del taller “Sí a la vida”*

	Niveles					
	Antes			Después		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
1. Manejo de emociones	10%	40%	50%	30%	50%	20%
2. Autoestima	5%	30%	65%	20%	50%	30%
3. Resiliencia	8%	35%	57%	25%	55%	20%
4. Conducta asertiva	12%	38%	50%	35%	50%	15%

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 33.6 muestra resultados de una escala de autovaloración y los cambios en los niveles de cuatro habilidades (Manejo de emociones, Autoestima, Resiliencia y Conducta asertiva) antes y después de una intervención o tratamiento. Los datos están presentados en porcentajes, indicando la proporción de personas en cada nivel (alto, medio, bajo) para cada habilidad.

1. Manejo de emociones

Antes: 10% alto, 40% medio, 50% bajo. Después: 30% alto, 50% medio, 20% proporciona porcentaje bajo. Cambio: Se observa un aumento significativo en el nivel alto (del 10% al 30%), en el nivel medio (del 40% al 50%) y en el nivel bajo (del 50% al 20%). Esto indica una mejora en el manejo de emociones después de la intervención. Se deduce que las emociones se fortalecieron y el riesgo suicida disminuye cuando hay herramientas para el manejo emocional.

2. Autoestima

Antes: 5% alto, 30% medio, 65% bajo. Después: 20% alto, 50% medio y 30 el porcentaje bajo. Cambio: Hay un aumento notable en los niveles alto (del 5% al 20%) y medio (del 30% al 50%) y bajo (del 65% al 30%). El resultado indica una mejora en la autoestima, generando sentimientos positivos de autocepto y aceptación, esto, permite el autoconocimiento, mayor tolerancia a la frustración por ende a una actitud positiva y revaloración de la vida.

3. Resiliencia

Antes: 8% alto, 35% medio, 57% bajo. Después: 25% alto, 50% medio, 20% el porcentaje bajo. Cambio: Similar a las habilidades anteriores, se observa un aumento en los niveles alto (del 8% al 25%), medio (del 35% al 50%) y bajo (del 57% al 20%). Fortalecer las habilidades

resilientes permite elevar la capacidad adaptativa o de afrontamiento ante cualquier circunstancia, este proceso de actuar consiente disminuye la probabilidad de escape, por ende una idea o conducta suicida.

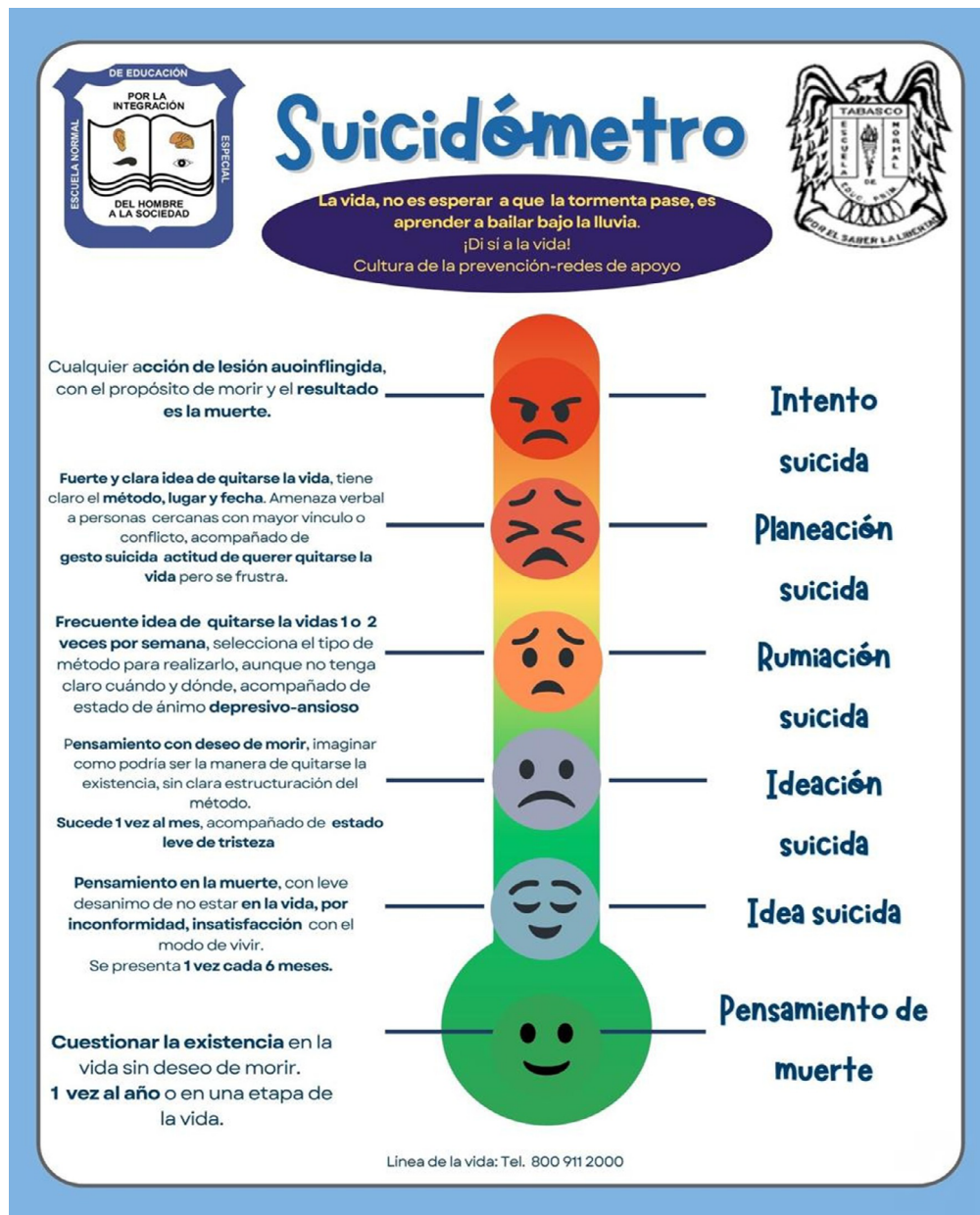
4. Conducta asertiva

Antes: 12% alto, 38% medio, 50% bajo. Después: 35% alto, 50% medio y 15% el porcentaje bajo. Cambio: Se aprecia un aumento en los niveles alto (del 12% al 35%), medio (del 38% al 50%) y bajo (del 50% al 15%) indicando una mejora en la conducta asertiva. Mejorar la conducta asertiva permite, un actuar coherente, empático, resiliente y de respeto consigo mismo y los demás en consecuencia una actitud proactiva con sentido de vida.

En general en todas las habilidades se observa una disminución en el porcentaje de personas con en el nivel bajo y un aumento en los niveles alto y medio después de la intervención, esto muestra una intervención efectiva para mejorar todas las habilidades evaluadas.

Figura 33.3

El Suicidómetro



Fuente: Elaboración propia

Como estrategia preventiva, identificar conductas que anteceden al acto suicida, para fomentar una cultura de la prevención como redes colaborativas desde la poder brindar una compañía asertiva en momentos vulnerables.

Tabla 33.7

Resultados inventario de beck

Grupo de ítem	Frecuencia
1. Sentimientos de castigo, disconformidad, autocrítica, llanto, pérdida de la energía, cambios en los hábitos del sueño	56%
2. Irritabilidad, pesimismo, fracaso, pérdida del placer, pensamiento o deseo suicida, sentimiento de culpa	32%
3. Pérdida de interés, indecisión, cambio del apetito, dificultad de concentración, agitación, desvalorización	7%
4. Tristeza, pérdida de interés en el sexo, cansancio o fatiga, cambios en el apetito	5%

Fuente: Elaboración propia

El test de Beck, muestran factores que caracterizan la actitud ante la vida/muerte de la población estudiada, transitando desde un deseo suicida, proyecto de intento, intento proyectado hasta factores disuasivos. Según la intencionalidad suicida, los datos muestran frecuencia alta actitud de no auto-aceptación. Estos pensamientos suicidas siempre con estado de ánimo pesimista. Otro factor esta relacionada con características del intento, regularmente desmotivación y baja concentración. Por último realización del intento suicida, estos siempre acompañado de pérdida de interés en las necesidades básicas, prolongada tristeza y desgaste físico.

Discusión

A partir de los resultados expuestos, se puede observar que la Prevención del suicidio en estudiantes normalistas con frecuencia está relacionado estrechamente con las habilidades socioemocionales, actitud de afrontamiento ante las diversas circunstancias de la vida; esto conlleva a una dinámica ambivalente. Este estudio describe una población que presenta constantes altibajos depresivos, asociado a factores económicos carentes, dinámica familiar entre regular - ausente y una mayoría no cuenta con red de apoyo, para afrontar situaciones.

La Tabla 33.1 muestra los rangos depresivos que describen la población estudiada, un 27.2 % con leves perturbaciones del estado de ánimo, 16.4 % con estados de depresión intermitente, el 17.3 % el riesgo a depresión moderada y por último un significativo 6.0 % con depresión alta, indicador de riesgo suicida. Estos altibajos normales hasta depresión moderada alta, se alinean con la afirmación de Goleman (1995) las emociones desagradables pueden frenar cualquier tarea.

En el contexto de las comunidades normalistas, se identificaron estos factores predisponentes y precipitantes del riesgo suicida, incluyendo:

- Actitudes de desánimo ante las tareas escolares

- Contextos no favorecedores
- Condiciones poco estimulantes

En el claustro institucional juega un papel crucial en la prevención del riesgo suicida, ya que puede proporcionar un entorno de apoyo y estimulación para los estudiantes.

Conclusiones

La principal herramienta con que inicia una mirada de ayuda comienza con la comprensión. Esta comprensión se describe como una aceptación, reconocimiento, escucha activa y valoración etc., por esta razón es central que la escuela y profesorado guarden una relación afectiva que fortalezca las comunidades e impacte en su desarrollo mental, socio emocional, auto-concepto, resiliencia, procesos de duelo y autoestima que se traducen en decisiones asertivas.

Por lo anterior, es vital, reconocer el fenómeno del suicidio como un problema complejo y multifactorial de salud pública donde las instancias del sector salud y educativas tienen una misión importante a desarrollar en el ámbito de la prevención e impacto en el profesorado y alumnado de las escuelas normales y esto, en consecuencia permea las prácticas educativas con profesores emocionalmente equilibrados, influyendo positivamente en los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes que cursan la educación básica. Lo anterior está fundamentado en evidencias científicas que afirman, las relaciones humanas de calidad salvan vidas, reparan vidas y mejoran la salud mental de las personas y esta comprensión debe ser una prioridad para las instituciones educativas en general, pero sobre todo las formadoras de docentes; ya que, el nuevo maestro en este caso Licenciados en Inclusión Educativa y Licenciados en Educación Física, llevan la responsabilidad de acompañar y brindar herramientas a colegas, alumnado y familias, en sus procesos vitales.

En la realización de este estudio se presentaron limitaciones, tales como: falta de espacios físicos y tiempos en las instituciones, por razones de horarios; otras, el temor de autoridades que consideran es un tema muy delicado (tabú) que no debe ser abordado por docentes, solo especialistas. El factor tiempo, ya que se realizó en pocos meses y el alumnado mostró motivación por continuar con las actividades, ya que salían de la rutina y exigencias netamente académicas.

Al realizar un tamizaje e identificar factores precipitantes y predisponentes que prevalecen en la dinámica del alumnado normalista, se analizaron los aspectos que describen la conducta suicida, encontrando estrecha relación entre factores contextuales, personales y sociofamiliares no favorecedoras, por ello se proporcionaron herramientas para fortalecer las habilidades socioemocionales del maestro en formación, advirtiendo que:

1. La prevención del suicidio en estudiantes normalistas requiere un enfoque integral que incluya el manejo de habilidades socioemocionales.
2. Los resultados sugieren que los profesores y las instituciones educativas juegan un papel crucial en la prevención del riesgo suicida.
3. Se recomienda implementar estrategias de prevención, como campañas de sensibilización y concientización, y el diseño de programas de apoyo emocional para estudiantes y profesores.
4. Se observó un aumento significativo en la autoestima de los participantes después de los talleres, con un 20% más de participantes que se consideran con alta autoestima."
5. Los resultados mostraron una mejora en el manejo de emociones, con un 30% más de participantes que reportaron un manejo emocional alto después de los talleres.
6. La resiliencia de los participantes también mejoró significativamente, con un 25% más de participantes que se consideran resilientes después de los talleres.
7. Finalmente, se observó un aumento en la conducta asertiva, con un 35% más de participantes que reportaron una conducta asertiva alta después de los talleres.

A nivel personal. Activar tu sistema de carga, hábitos que conquistar de vida saludable. A nivel institucional, en el contexto escolar, los directivos deben mirar por el bienestar de sus profesores, crear espacios para conversar y brindar herramientas de afrontamiento, establecer protocolos para el manejo de crisis y procesos de duelo. Así mismo, bajo un proceso de identificación-evaluación-atención y seguimiento de signos de alarma o conductas suicidas en un plano preventivo y de atención de los factores predisponentes, precipitantes y manejo de situaciones de riesgo. A nivel sociofamiliar. Evitar sobrecarga de trabajo, condiciones laborales óptimas y reconocimiento. Sensibilizar a padres y maestros para aprender a detectar en cada contexto, los signos de desesperanza, las señales verbales y no verbales y comportamientos disruptivos, como posibles causas asociadas a una conducta suicida.

Hay un vacío de información en temas de impacto personal claves para un proyecto de vida, incluyendo la profesión docente, el alumnado carece de un autoconocimiento y menos identifica factores que motivan su comportamiento, esto los lleva a una monótona rutina que permea lo académico.

No hay una cultura de la prevención en ninguno de los ámbitos, sociofamiliar ni es-

colar, el tema del suicidio parece ser oculto y probable, imperando el temor generalizado de abordaje; aun, cuando las estadísticas muestran la gravedad.

Lo anterior nos lleva a concluir estrategias posibles, tales como: campañas permanentes de sensibilización, concientización e información para erradicar los mitos sobre el tema del suicidio y superar el tabú sociocultural de algo tan latente en todos los contextos, implementación del suicidómetro que oriente los momentos clave de los signos de alarma y talleres permanentes que fortalezcan el área socioemocional. Sin duda alguna estas herramientas impactará positivamente al docente en formación y su práctica pedagógica

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- American Psychiatric Association. (2021). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Médica Panamericana.
- Anseán, A. (2014). *Suicidios: manual de prevención, intervención y postvención de la conducta suicida*. Madrid: Fundación Salud Mental
- Cibanal, M. L., & Juan, M. (2002). Reseña de La entrevista psiquiátrica: El arte de comprender: Una guía práctica para psiquiatras, psicólogos, orientadores, trabajadores sociales... de S. C. Shea & M. Maloney. *Cultura de los cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, 11, 97-103.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2023). *Día nacional de la prevención del suicidio*. Ciudad de México.
- Consejería de Educación y Universidades. (2022). *Prevención del riesgo de conducta suicida y autolesiones del alumnado: Protocolo*. España.
- Cruz, B. (2003). *El suicidio: Un fenómeno de origen multifactorial*. Colección Julián Manzur Ocaña. Vida y salud social.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Javier Vergara.
- Gómez, F, Lolas, A., & Barrera, M. (1991). Las condicionantes psicosociales de la conducta suicida. *Revista Salud Mental*, 14(1), 56-68.
- Gutiérrez, G., & Ana, G. (2006). *El suicidio: Conceptos actuales*. México.
- Kemple, R. S., & Kemple, H. (1985). *Niños maltratados*. Ediciones Norata.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Comunidad educativa* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82545>
- O'Connor, R. C., Platt, S., y Gordon, J. (2011). *International Handbook of Suicide Prevention Research, Policy and Practice*. UK: John Wiley y Sons, Ltd.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). Prevención del suicidio: Un imperativo global. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Ramírez, A. (2023). Programa de estudios de los recursos socioemocionales y ámbitos de la formación socioemocional. Secretaría de Educación. México.
- Secretaría de Salud & Secretaría de Educación. (2023). Cuadernillo básico para la prevención del suicidio. México.
- Sieglin, Veronika, & Ramos Tovar, María Elena. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 517-551. Recuperado en 12 de abril de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300005&lng=es&tlng=es.
- Shea, S. C. (2002). *La entrevista psiquiátrica: El arte de comprender: Una guía práctica para psiquiatras, psicólogos, orientadores, trabajadores sociales...* (2ª ed.). Harcourt.
- Tovar, M. (2020). *Habilidades socioemocionales: Por qué, para qué y cómo*. Trillas.
- https://www.canva.com/design/DAGXWk8bFJM/PlPF5Z9Du1oTuLJ-4R9IVw/edit?utm_content=DAGXWk8bFJM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

