

Perspectivas innovadoras en investigación educativa:

avances y desafíos

Sandra Edith Tovar Calzada

Hadi Santillana Romero

Blanca Julia Silva Ballesteros

Lorena Aleida Flores Bazaldúa

Coordinadoras



DIRECTORIO

Mtro. Luis Enrique Gutiérrez Reynoso

Director General del Instituto de Educación de Aguascalientes

Mtro. Mario Gutiérrez Reyes

Coordinador de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes

Dr. Emmanuel Ludwig Lara Chávez

Director de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

Mtra. Mayra Yadira García Rodríguez

Subdirectora Académica

Mtro. Luis Carlos Ovalle Morquecho

Subdirector Administrativo

Dr. Víctor Manuel Farías Villalobos

Jefe del Área de Investigación e Innovación Educativa

Dra. Sandra Edith Tovar Calzada

Dra. Hadi Santillana Romero

Coordinadoras Nacionales de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos

Perspectivas innovadoras en investigación educativa: avances y desafíos

Sandra Edith Tovar Calzada

Hadi Santillana Romero

Blanca Julia Silva Ballesteros

Lorena Aleida Flores Bazaldúa

Coordinadoras



Aguascalientes
Gente de trabajo y soluciones
El gigante de México
GOBIERNO DEL ESTADO 2022-2027

**Instituto de Educación
de Aguascalientes**



Todos los textos de este libro fueron evaluados por doble ciego. Se privilegia con el aval de los dictámenes.



Pie rojo®
Ediciones



Perspectivas innovadoras en investigación educativa: avances y desafíos

D. R. © 2024 Primera edición, junio:
Pie Rojo Ediciones
Av. Las Américas #1812 local 7
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,
Aguascalientes, Ags., México.
pierojo.ed@gmail.com
hola@pierojoediciones.com
Tel. 449 890 6260

Coordinadoras

Sandra Edith Tovar Calzada
Hadi Santillana Romero
Blanca Julia Silva Ballesteros
Lorena Aleida Flores Bazaldúa

- © de la edición:
Sandra Reyes Carrillo
- © del diseño editorial, maqueta y portada:
María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-69578-7-5

© de los textos:
Guillermina Juárez Villalobos
Clemente Carmen Gaitán Vigil
Julieta Rodríguez Cuéllar
Estanislado Vázquez Morales,
Elva Liliana Rodríguez García,
María Guadalupe Flores Hernández
Angelita Juárez Martínez
Javier Antúnez Montoya
José Eder Millán Honorato
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Tomás Alfredo Moreno De León

Esperanza De León Arellano
María De Lourdes Rodríguez Vázquez
Mireya Rubio Moreno
Gloria Castro López
Griselda Samayo López
Juan Manuel Torres Delgado
Arturo Aguilar Villegas
Pedro Martín Ávila Luna
María Guadalupe Siqueiros Quintana
Alba Elisa Ruiz Ayala
Yazmín Guadalupe Soto Medina
Viramontes Anaya Efrén
Ríos Cepeda Vera Lucía
Valles Ornelas María Manuela
Maricruz Trejo López
Francisco Félix Arellano Rabiela
Odete Serna Huesca
Marleny Hernández Escobar
Cinthia Jessica Sánchez Serrano
Saúl Elizarraras Baena
José Luis Medardo Quiroz Gleason
Orlando Vázquez Pérez
Nancy Miriam Salmerón Mosso
Enrique Gómez Segura
Mauricio Córdova Portillo
Blanca Julia Silva Ballesteros
Adán Enrique Méndez Mélcher
María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch
María Balois Arroyo Lagunas
Victor Manuel Farías Villalobos
Edgar Omar Gutiérrez
Sandra Edith Tovar Calzada
Victor Rodolfo Villanueva Jiménez
Teresa Gutiérrez Pedroza
Lourdes Elizabeth Trujillo Tavera
Rosario Alejandra Romo Casas
Erik Eduardo Robles Contreras

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total o parcial sin previa autorización de la editorial.

Formar parte de una Institución de Educación Superior (IES) implica, de manera inherente, establecer un fuerte vínculo con los procesos de investigación que se llevan a cabo, esto debido a su incuestionable relevancia para el fortalecimiento de las actividades académicas sustantivas, administrativas y de gestión que se realizan como parte fundamental de la vida institucional. En este sentido, la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” (ENSFA), en coordinación con la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA), promueven de manera colaborativa este importante proyecto editorial de alto impacto, el cual tiene la finalidad de crear una oportunidad de difusión del conocimiento, como resultado de la actividad investigativa colegiada en el contexto de la producción de los Cuerpos Académicos (CA).

La RENAFCAs, como un organismo colegiado independiente, autónomo e imparcial, ha impulsado diversas acciones orientadas al reconocimiento, desarrollo y consolidación de los CA que la integran. Cabe destacar que, desde el 3 de mayo del año 2021, fecha de su creación, todos los esfuerzos se han enfocado al logro del objetivo planteado desde su origen, el cual se refiere a “Propiciar la articulación, colaboración y cooperación para la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, en el que los Cuerpos Académicos involucrados fortalezcan su actuación en torno a la investigación colegiada con la finalidad de que incida en el alcance de sus metas como Cuerpo Académico y de las de sus instituciones educativas”.

El devenir y la evolución de esta red de colaboración es notoria, puesto que en sus inicios contaba con 38 CA interesados en fortalecer su actuar, y a la fecha ha incrementado de manera considerable su membresía a 53 CA activos comprometidos con los procesos de formación y actualización de docentes. En congruencia con lo anterior, es importante resaltar que el pasado marzo de 2023, en el contexto de las actividades académicas de la red, se impulsó el Primer Congreso Nacional de Investigación, el cual tuvo entre sus actividades primordiales conferencias magistrales, talleres y, por supuesto, diversas presentaciones de ponencias, resultado de

las investigaciones que los CA han realizado desde sus contextos y realidades educativas.

Como resultado de este primer congreso se llevó a cabo una preselección de los artículos candidatos a publicarse, los cuales también fueron presentados a fin de promover el análisis y la discusión colectiva mediante las ponencias en cada sala de trabajo; estos documentos pasaron a un segundo filtro en el que la casa editorial ha realizado un trabajo profesional al seleccionar los artículos que serán publicados en el presente libro, los cuales reflejan el trabajo colaborativo al interno de los CA, pero también el fruto de la colaboración y el impulso que un organismo académico autónomo como RENAFCA representa para el fortalecimiento de las actividades de investigación en las IES.

La diversidad de temáticas está presente, pues cada uno de los textos que se incluyen parten de los intereses de los CA de acuerdo con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que cultivan, lo cual enriquece la experiencia de participación en estos procesos que, a la fecha, han cobrado relevancia entre las diversas instituciones de educación superior. Además, es necesario hacer énfasis en el valor de este proyecto editorial como producción científica de alto impacto, puesto que da cuenta de una serie de indagaciones realizadas con el rigor teórico y metodológico necesario, en diferentes partes de la geografía nacional.

Hoy en día, la difusión del conocimiento es una realidad, pues son los docentes que están al frente de las aulas quienes pueden presentar la evidencia tangible de lo que en ellas sucede, de lo que necesita la educación y de lo que se puede proponer de acuerdo con su experiencia, para transformar en la medida de lo posible los escenarios educativos en que se llevan a cabo las acciones para formar a las futuras generaciones de las cuales ahora somos responsables.

La Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” (ENSEFA) pone de manifiesto su compromiso con los procesos de generación y aplicación del conocimiento mediante la investigación colegiada que realizan los CA, así como la importancia de las redes de colaboración como un medio para el crecimiento y fortalecimiento académico de las IES. Por esta razón, moviliza recursos provenientes de programas federales como

la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), con la finalidad de generar las condiciones necesarias para el impulso de un proyecto editorial de esta naturaleza.

Se espera que la publicación de esta obra coadyuve a generar un corpus de conocimiento de gran valor para la comunidad normalista, y al mismo tiempo ofrecer insumos para la toma de decisiones sustentadas mediante evidencia científica, con la firme convicción de que estos esfuerzos permitan la mejora y transformación de los procesos de formación docente.

Dr. Gonzalo Fuentes Martínez
Exdirector de la Escuela Normal Superior
Federal de Aguascalientes

LISTADO DE DICTAMINADORES DEL PRIMER CONGRESO RENAFCA 2023

María Dolores Adame Villa
Eleazar Alvarado Ibarra
Francisco Félix Arellano Rabiela
María Balois Arroyo Lagunas
Guadalupe Badillo Márquez
Luis Fernando Castelo Villaescusa
Gloria Castro López
Mireya Chapa Chapa
Sergio De la Peña Chapa
Héctor Adrián Echeverría López
Saúl Elizarraras Baena
Cosme Esparza Flores
Víctor Manuel Farías Villalobos
Lorena Aleida Flores Bazaldúa
Yamina Flores Meneses
Alfredo García Velarde
Enrique Gómez Segura
María del Rosario Eugenia Gómez
Zarazúa
Eliab Misael González Olvera
Josefina González Guerra
María Asunción Guerra Balan
Patricia María Guillén Cuamatzi
Marleny Hernández Escobar
Guillermina Juárez Villalobos
Araceli Lara Carpio
Emmanuel Ludwig Lara Chávez
Hebert Erasmo Licon Rivera
María de los Ángeles Martínez Hurtado
Susana Martínez Martínez
Jesús Carlos Mejía Figueroa

Martha Yolanda Monzón Troncoso
Nydia Morales Ledgard
Cynthia María Morán Favela
Ignacio Moreno Nava
Miguel Ángel Moreno Rendón
Gutberto Ezequiel Navarrete López
Juan Pablo Navarrete Vela
Erika Oropeza Bruno
Agustina Ortiz Soriano
Selene Irasema Pérez Alcocer
José Luis Medardo Quiroz Gleason
Iraís Ramírez Balderas
María Eliud Reyes Pinzón
Rodolfo Ríos Ochoa
Claudia Rocío Rivera Kisines
Mario Rodríguez Rayón
Javier Rosiles Salas
Alexandra Rossano Ortega
Mireya Rubio Moreno
Maribel Sánchez Villaseñor
Cinthia Jessica Sánchez Serrano
María Patricia Sánchez Bautista
María Lourdes Santana Salgado
Odete Serna Huesca
María Guadalupe Siqueiros Quintana
Rosa Iris Soberanis Serrano
Yazmín Guadalupe Soto Medina
José René Torres Cuc
Estanislado Vázquez Morales
Orlando Vázquez Pérez
Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

ÍNDICE

- 11** APOYOS EDUCATIVOS UTILIZADOS POR PROFESORES UNIVERSITARIOS COMO PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DEL ÁREA DE NUTRICIÓN
- 25** LA PLATAFORMA MOODLE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA
- 41** EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y CUERPOS ACADÉMICOS: CASO ENCH
- 51** LA CIBERCULTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL DE AGUASCALIENTES
- 63** VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE
- 81** FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- 94** APROXIMACIONES METODOLÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO
- 106** LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE ESCUELAS NORMALES COMO OBJETO DE ESTUDIO. A MÁS DE UNA DÉCADA DE SU CONFORMACIÓN
- 122** EL CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO DE LA LECTURA
- 139** EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA
- 152** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESPECIALIDAD COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL, EL CASO DE LA ENSM
- 167** DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO CRÍTICO EN EL MARCO DEL MODELO STEM: SIGNIFICADO DE LA INTEGRAL DEFINIDA EN LA ECOLOGÍA

- 183** AUTONOMÍA CURRICULAR, ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DURANTE EL PERIODO DE APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
- 194** IMPORTANCIA DE ATENDER LA DIVERSIDAD EN PREESCOLAR A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
- 205** ENSEÑAR INGLÉS MEDIANTE NIVELES DE DOMINIO, ALCANCES Y RETOS PARA CERTIFICACIÓN DEL IDIOMA
- 220** LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
- 238** EVALUAR LA INTEGRACIÓN DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE UBICUO BASADO EN COMPETENCIAS

APOYOS EDUCATIVOS UTILIZADOS POR PROFESORES UNIVERSITARIOS COMO PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DEL ÁREA DE NUTRICIÓN

Guillermina Juárez Villalobos
Clemente Carmen Gaitán Vigil
Julieta Rodríguez Cuéllar

RESUMEN

La evaluación de una unidad de aprendizaje conlleva un proceso diagnóstico, formativo y sumativo del desempeño escolar del alumno. En el desarrollo, se aplican estrategias de evaluación teóricas y prácticas que contribuyen al avance y al fortalecimiento de competencias profesionales.

El objetivo es identificar evidencias parciales y productos integradores de aprendizaje más utilizados en cuatro áreas de formación universitaria en Ciencias de la Nutrición, mediante revisión de programas analíticos de 43 asignaturas que las integran. El problema de investigación es el empleo iterativo de estrategias de evaluación en áreas que conforman una disciplina de estudios universitarios y que influyen en la adecuada selección de formas educativas de valoración.

La licenciatura en Nutrición a revisar es generalista, sin embargo, en el ejercicio de la profesión destacan cuatro áreas: Servicios de Alimentación, Nutrición Poblacional, Nutrición Salud y Nutrición Enfermedad.

La metodología es cualitativa, interpretativa, exploratoria y descriptiva mediante análisis de programas analíticos que conforman las unidades de aprendizaje de cuatro áreas disciplinares.

Correos electrónicos: guillermina.juarezvb@uanl.edu.mx;
clemente.gaitanvg@uanl.edu.mx; julieta.rodriguezcl@uanl.edu.mx
Institución: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL),
Facultad de Salud Pública y Nutrición (FASPYN)

Los resultados se expresan en tablas con estrategias frecuentes de evaluación; como conclusión, se espera aportar al reconocimiento de modos de evaluación que permitan, generar propuestas que contribuyan creativa y generosamente, a la formación exitosa del estudiantado que es de aproximadamente 2,653 alumnos.

Palabras clave: evaluación, evidencias, nutrición, producto integrador de aprendizaje, universidad.

INTRODUCCIÓN

La palabra Currículo deriva directamente del vocablo latín *curriculum* que quiere decir “carrera”. La UNESCO define Currículo como: “todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (Stabback, 2016).

El problema permisible de investigación en este trabajo, es el empleo iterativo de estrategias de evaluación en las diferentes áreas que conforman la disciplina, que de alguna manera influyen en la adecuada selección de formas educativas de evaluación, además que aun falte incluir otras, pertinentes y oficiales.

La interrogante planteada es: ¿Cuáles son las evidencias y productos integradores de aprendizaje que se solicitan como evaluación parcial o final, a los estudiantes de licenciatura en nutrición, como resultado de cursar las unidades de aprendizaje que conforman el currículo, destacando cuatro áreas de formación profesional?

Según los nuevos campos profesionales para el licenciado en nutrición, presentados en 2021, “en la actualidad y por observación de expertos, se puede mencionar que el nutriólogo puede desempeñarse en varias áreas y campos profesionales simultáneamente... [...] (Gómez-Ríos, s.f., citado en AMMFEN, 2016), por ende, sería necesario incluir actividades de aprendizaje que le presenten contextos reales.

Los campos profesionales establecidos por los principales organismos nacionales que agremian a los nutriólogos (AMMFEN, 2016) son:

Campo profesional 1	Alimentación y nutrición en la salud y enfermedad
Campo profesional 2	Alimentos e industria alimentaria
Campo profesional 3	Docencia e investigación en alimentación y nutrición
Campo profesional 4	Información y comunicación en alimentación y nutrición
Campo profesional 5	Industria culinaria y farmacéutica relacionada a la alimentación y nutrición
Campo profesional 6	Innovación y emprendimiento en alimentación y nutrición

El programa educativo de referencia, está distribuido en diez ciclos escolares semestrales que incluyen 66 materias, que en su conjunto y al término de la formación, permiten alcanzar el perfil de egreso establecido.

Para contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios se necesita que la evaluación no sea vista como prerrogativa exclusiva de los profesores, identificada como control, componente, dimensión o eslabón. Tampoco ha de estar circunscrita a las asignaturas, con una atención perfilada a la recogida de datos y reducida a medición, calificación y exámenes. (Tamayo Caballero, 2018, p. 6).

Sin embargo, por reglamento académico al interior de la Institución, son los medios oficiales para ponderar el desempeño académico de los estudiantes, donde la calificación mínima aprobatoria es de 70 y la entrega de, por lo menos, el 70% de las evidencias de aprendizaje, determinan la aprobación o reprobación de una materia o asignatura; por ello, la importancia que el estudiante entregue en tiempo y forma sus evidencias, planeadas con anticipación por los profesores responsables de la unidad de aprendizaje frente a grupo, aunado al trabajo colegiado docente en la misma área de formación.

En esta ocasión, con fines del presente estudio, se revisaron 43 (65%) programas analíticos que forman parte del programa educativo de licenciatura en nutrición y se identificaron principalmente las evidencias parciales y finales solicitadas en cada una de las unidades de aprendizaje que conforman la carrera; la delimitación consiste en destacar las formas de evaluación parcial y final de cuatro áreas de formación: Servicios de Alimentación, Nutrición Poblacional, Nutrición Salud y Nutrición Enfermedad.

No se trata de decir si las actividades de aprendizaje están bien o no seleccionadas, sino mostrar una perspectiva de lo solicitado y ver coincidencias o divergencias entre el tipo de evidencias, tanto parciales (que se solicitan generalmente en período de exámenes), o bien, como productos integradores de aprendizaje

(PIA) al término del curso. Cabe señalar que los PIAS, como usualmente se conocen, tienen un porcentaje más alto de ponderación, en la evaluación sumativa del curso.

Entre paréntesis, como aportación a la temática 2 donde se inscribe este trabajo (Prácticas educativas innovadoras), se pretende compartir y poner a consideración de la comunidad académica, las formas y estilos de evaluación universitario en un área de la salud.

Finalmente, el objetivo del estudio es identificar las evidencias parciales y productos integradores de aprendizaje más utilizados en las cuatro áreas de formación universitaria en Ciencias de la Nutrición, mediante la revisión de los programas analíticos de las unidades de aprendizaje que las integran.

DESARROLLO

La Real Academia Española brinda dos definiciones de la palabra “competencia”:

Del lat. *competentia*; cf. *competir*.

f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.

Del lat. *competentia*; cf. *competente*.

f. incumbencia.

f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado

(Real Academia Española, 2024).

El Reglamento General de Evaluaciones de la Universidad estatal, en el Artículo 2, Fracción XVII, define el término de competencia “al desempeño del estudiante entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que pone en juego cuando lleva a cabo una actividad” (UANL, 2011).

Aunque la competitividad es sana, justamente aquí es donde a través del desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, los estudiantes y egresados de una disciplina, dan muestra clara y tangible de las competencias adquiridas y el logro del perfil de egreso de la formación universitaria de su elección, para el adecuado ejercicio profesional laboral.

Durante su formación académica, “casi todos los estudiantes de nutrición (99%) consideran importante desempeñar el rol de educador”, según lo menciona Del Campo et al. (2017, citados en Contreras-Barrera, 2020), donde estos autores señalan tres argumentos por los cuales el nutriólogo es un educador: 1. Función educativa del nutriólogo. 2. Rol de educador del nutriólogo desde la percepción del quehacer profesional de la nutrición con miras al futuro. 3. Concepción transmisionista, asociada con la idea de la transferencia del conocimiento sobre alimentación para lograr cambios de comportamiento y mejorar el estilo de vida.

Es en este sentido, donde cobra importancia las evaluaciones para los estudiantes universitarios que se forman en la licenciatura en nutrición, ya que con su egreso e inherente a su disciplina, participarán como orientadores y/o educadores en alimentación, salud y nutrición, contribuyendo a aminorar o solucionar necesidades sociales.

Por lo que el problema de investigación es el empleo iterativo de estrategias de evaluación en áreas que conforman una disciplina de estudios universitarios y que influyen en la adecuada selección de formas educativas de valoración.

El Modelo Educativo de la Universidad en el cual se desarrolla este trabajo, está “centrado en competencias específicas y generales”. Señala que la “educación centrada en el aprendizaje”, mide la carga de trabajo que el estudiante tiene que realizar para desarrollar las competencias establecidas en las unidades de aprendizaje del plan de estudios”. Además, “el estudiante se caracteriza por ser autogestor de su aprendizaje donde participa activamente en la construcción de su proyecto educativo y en los procesos de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad en el desarrollo de las competencias” (UANL, 2020).

El Reglamento General de Evaluaciones, establece la normatividad a cumplir en el proceso de evaluación de los alumnos en la máxima casa de estudios y se describe a continuación; cabe mencionar que solo se menciona lo referente a evaluación y a competencias:

Reglamento General de Evaluaciones Aprobado el 8 de septiembre de 2011
<p>Artículo 4.- La concepción de la evaluación deberá adaptarse a la filosofía del Modelo Educativo para lo cual:</p> <p>I. La evaluación se entiende como la tarea de reunir información acerca del desarrollo de las competencias por el estudiante, que permita emitir un juicio de valor sobre este desarrollo con el fin de mejorarlo y medir la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>II. La evaluación se realizará por medio de métodos e instrumentos capaces de producir evidencias que comprueben los resultados de aprendizaje, en función del desarrollo de las competencias y criterios de desempeño.</p>
<p>Artículo 5.- Con la finalidad de evaluar las competencias de manera integral, el profesor debe utilizar métodos e instrumentos de evaluación que combinen conocimiento, comprensión, solución de problemas, técnicas, actitudes y principios éticos, motivo por el cual ninguna calificación final de primera oportunidad podrá ser otorgada con un solo instrumento ni en un solo momento.</p>
<p>Artículo 11.- Son procesos de evaluación ordinarios los que se aplican en primera oportunidad. Están integrados por las diferentes actividades de aprendizaje y sus correspondientes evaluaciones, aplicadas durante el período en el que se cursa la unidad de aprendizaje, teniendo como resultado una calificación final de la misma (UANL, 2011).</p>

La evaluación sumativa de los alumnos, representa un reto durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje, sin embargo, se procura en todo momento lo que dicta (Ander-Egg, 2005): “establecer un puente entre la escuela y la vida” (p. 1).

Para la evaluación propiamente del curso, el docente establece en los programas analíticos, las evidencias que han de ser solicitadas para la evaluación individual del estudiante; estas pueden ser parciales (subdivididas en primera y segunda evaluación), integradoras, ordinarias y extraordinarias, que representan los procesos totales de evaluación.

También se desarrolla como parte de la evaluación, el PIA, término acuñado en 2008 para el modelo educativo universitario de referencia, que quizá se comprende mejor como producto parcial de aprendizaje (PPA), ya que es terminal de una unidad de aprendizaje y no de un currículum como lo sería el auténtico producto integrador de aprendizaje (PIA), también denominado en otras universidades como proyecto terminal (PT) o proyecto de evaluación final (PEF).

López Rodríguez (2012, citado en México, 2014) define al PIA como “una estrategia didáctica que consiste en realizar un conjunto de actividades articuladas entre sí, con un inicio, un desarrollo y un final”. Nos permite identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso.

Las evidencias junto con los PIA, dan cuenta del proceso de formación del licenciado en nutrición y es en este sentido que adquiere relevancia el tema de la evaluación socioformativa

que ha dado pie a la sistematización e implementación de instrumentos de evaluación, tales como listas de cotejo, portafolio de evidencias y rúbricas socioformativas. Estas representan una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, a partir de evidencias. (Mosqueda, citado en Hernández-Mosqueda et al., 2016, p. 360).

METODOLOGÍA

El estudio se considera cualitativo, interpretativo, exploratorio, descriptivo, mediante el análisis de los programas analíticos actuales que conforman las cuatro áreas de formación disciplinar seleccionadas.

El plan de estudio consta de 10 semestres a cursar, 7 áreas de formación y 66 unidades de aprendizaje; de las cuales se incluyeron en el presente trabajo 4 esenciales en la formación disciplinar: Servicios de Alimentación, Nutrición Poblacional, Nutrición Salud y Nutrición Enfermedad.

Como técnica de investigación, se revisó de fuente directa y confiable los programas analíticos; del 100% se analizaron 43 (65%), que conforman las materias ubicadas en las 4 áreas mencionadas. Uno a uno, los programas se revisaron a detalle, para el registro de evidencias parciales y finales solicitadas a los estudiantes; la información recolectada se concentró en tabla simple. El análisis y registro de las estrategias universitarias de evaluación parcial y final es individual por programa en el marco de la temática del trabajo.

RESULTADOS

Se revisaron detalladamente los programas analíticos que conforman las unidades de aprendizaje de las cuatro áreas de formación profesional; uno a uno enuncian el tipo de evidencias establecidas y que son solicitadas a los estudiantes para su evaluación parcial sumativa.

Se encontró una gran variedad de estrategias didácticas empleadas en la formación de los nutriólogos como se muestra en la tabla 1, lo que representan experiencias exitosas (escritas y prácticas, con empleo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones u otras herramientas tecnológicas) con lo que se contribuye a la temática 2 “Prácticas educativas innovadoras”, antes indicada.

Tabla 1

Tipo de evidencias solicitadas a estudiantes de licenciatura en nutrición como apoyo educativo para el logro de competencias y el proceso de evaluación sumativa en cuatro áreas de formación profesional

No.	Servicios de Alimentación	Nutrición Poblacional	Nutrición Salud	Nutrición Enfermedad
1	Reportes	Ensayo	Línea del tiempo	Evaluación nutricional
2	Esquema	Mapa conceptual	Mapa mental	Tabla comparativa
3	Trípticos	Documentos en Word	Ensayo	Intervención nutricional
4	Diseños de hoja de cálculo en Excel	Desarrollo de intervenciones	Cuadro comparativo	Evaluaciones parciales
5	Práctica de laboratorio	Prácticas de asesoría nutricional	Cuadro sinóptico	Casos clínicos
6	Revisiones de planos	Prácticas de cuantificación	Mapa conceptual	Ensayo de revisión
7	Infografías	Cuadro comparativo	Foros de discusión	Cuadro comparativo
8	Programas de mantenimiento	Fichas técnicas	Perfil antropométrico con evaluación y diagnóstico	Manual
9	Propuestas de mejoramiento	Presentaciones en Power Point	Presentación electrónica	Estudio de casos
10	Documentos varios	Participación reflexiva	Resolución de Casos clínicos	Foros de discusión
11	Bitácoras	Resumen de contenidos	Talleres de interpretación	Mapa conceptual
12	Videos	Transcripción de entrevistas	Manual de caso clínico	Infografía
13	Programas de intervención	Aprendizaje activo	Análisis de campañas	Portafolio de casos clínicos

No.	Servicios de Alimentación	Nutrición Poblacional	Nutrición Salud	Nutrición Enfermedad
14	Ensayo	Método de casos	Tablas de propuestas de valores	Presentación electrónica
15	Mapa conceptual	Revisiones teóricas	Reportes	Mapa conceptual digital
16	Cuadros comparativos	Protocolos de investigación	Propuestas de planes de comunicación	Evaluaciones parciales
17	Prácticas	Informes técnicos y de investigación	Portafolios de publicidad	Propuesta de atención nutricia
18	Cuadro sinóptico	Infografía	Resumen	Debate
19	Evaluaciones parciales	Guías de observación	Compendio de fichas técnicas	Mapa mental
20	Cuadros descriptivos	Cuadros comparativos	Infografía	Glosario de terminología básica
21	Investigación bibliográfica	Carteles científicos	Fichas técnicas	Tabla
22	Recetarios	Entrevistas	Portafolio de casos clínicos	Dinámicas de grupo
23	Elaboración práctica de menús	Talleres de análisis	Talleres de planes de alimentación	Cuestionarios
24	Validación de dietas	Mapa mental	Folletos informativos	Evaluaciones parciales
25	Muestra gastronómica	Cuadro sinóptico	Resumen descriptivo	Ensayo
26	Cuestionarios de reforzamiento	Diseños de instrumentos de recolección	Proceso PAN	Tríptico
27	Talleres	Exposiciones grupales	Análisis de artículos científicos	Cuadro sinóptico
28	Cálculo de valor nutrimental	Línea del tiempo	Talleres de evaluación	Poster digital
29	Formatos de evaluación	Cuadro conceptual	Material educativo	Lectura y reporte de artículos científicos
30	Clases magistrales	Reportes	Recetarios	Síntesis de revisión de literaturas
31	Aplicación práctica de técnicas diversas	Matriz de cálculos	Taller de intervención nutricional	Reporte de cuestionarios autoaplicados

No.	Servicios de Alimentación	Nutrición Poblacional	Nutrición Salud	Nutrición Enfermedad		
32	Presentación de artículos científicos	Esquemas	Poster	Guía de Atención Integral		
33	Reseñas descriptivas	Matriz de análisis	Guías			
34		Participación en foros	Historia nutricional			
35		Tarjeteros técnicos	Entrevista nutricional			
36		Exámenes cortos	Talleres de composición corporal			
37		Evaluaciones parciales	Entrevista de valoración			
38					Imagen interactiva	
39					Videos	
40						

Fuente: Recopilación y elaboración propia (2023).

Notas: 1. Las evidencias señaladas con igual color en las diferentes columnas, significa que son solicitadas en las cuatro áreas de formación.

2. Las evidencias fueron registradas en el orden que se localizaron en los programas analíticos.

En la tabla 2 se presentan las principales evidencias solicitadas como productos integradores de aprendizaje (PIA), en las cuatro áreas esenciales de formación de licenciados en nutrición señaladas con anterioridad, que representan un mayor porcentaje de ponderación en la evaluación sumativa del estudiante.

Tabla 2

Productos Integradores de Aprendizaje (PIA) solicitados para la evaluación sumativa de los licenciados en nutrición en cuatro áreas de formación

No.	Servicios de Alimentación	Nutrición Poblacional	Nutrición Salud	Nutrición Enfermedad
1	Manual	Ensayo	Presentación electrónica final e integradora	Presentación electrónica de caso clínico
2	Lista de cotejo	Informe de actividades	Presentación de la campaña de salud con herramientas publicitarias	Presentación y resolución de caso clínico integrador
3	Informe	Documentos	Intervención nutricional	PAN de acuerdo a patologías
4	Preparaciones de platillos	Línea del tiempo	Presentación y resolución de caso clínico integrador	Programa educativo
5	Videos demostrativos	Informe de investigación	Evaluación geriátrica integral	Intervención nutricional
6	Manual teórico – práctico de planeaciones de menús	Programas de educación en nutrición		Documento y presentación de un plan de nutrición personalizado
7	Preparación, evaluación, análisis y presentación de una receta	Reporte de visita a sitio electrónico		Línea del tiempo
8	Propuesta de diseño de alimento y su evaluación sensorial	Programas de intervención social		Historia clínica
9				Artículo de revisión integrador

Fuente: Recopilación y elaboración propia (2023).

Nota. Las evidencias fueron registradas en el orden que se localizaron en los programas analíticos.

CONCLUSIONES

La ciencia de la nutrición es dinámica y cambiante, al igual debe serlo el proceso y la evaluación del licenciado en nutrición en formación.

El plan de estudios de la licenciatura en nutrición, a través de las unidades de aprendizaje que conforman las cuatro áreas seleccionadas, muestran una variedad de evidencias teóricas y prácticas que en cada ciclo escolar son revisadas, actualizadas y utilizadas por los profesores frente a grupo, para llevar a cabo la evaluación sumativa; con ello, el proceso se da en diversas etapas y momentos del ciclo escolar, por ende no constituyen formas únicas de evaluar; representan además el avance en cuanto a logro de competencias por parte de los estudiantes.

Hay algunas evidencias generales (cuadro sinóptico, mapa conceptual, infografía, ensayo y evaluaciones parciales), que pueden revisarse, adoptarse y adaptarse por igual a las distintas áreas de formación; por otro lado, hay otras evidencias que son muy específicas a la disciplina (por ejemplo: entrevista nutricional, casos clínicos e intervenciones nutricionales).

Posiblemente, es un buen momento de incorporar otras opciones, como las que describe uno de los documentos rectores de la Universidad: “según el propósito instruccional de los métodos de aprendizaje, se puede optar por una serie de técnicas y dinámicas, como estrategias de evaluación del logro del aprendizaje de los estudiantes, tales como: debates, bitácoras de observación, experimentos tecnológicos, entrevistas, juego de roles, portafolio de evidencias, organizadores gráficos, entre otras alternativas de evaluación” (UANL, 2020).

Tampoco se menciona de forma explícita, otro tipo de evaluación socio formativa como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que se considera:

un proceso de retroalimentación continua de los estudiantes para que aprendan a resolver problemas del contexto y desarrollen las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento, teniendo como base productos de desempeño y buscando el mejoramiento continuo (metacognición) con el apoyo de otros. (Tobón, 2017, p. 17).

En concordancia con Barra Salazar et al., también en las conclusiones de su investigación:

Se evidencia diversificación de los instrumentos evaluativos como evidencias de los aprendizajes, lo que subyace en ello es un enfoque de evaluación continua y auténtica, no sólo el certamen constituye la única evidencia del aprendizaje, sino que los portafolios, rúbricas, simulaciones, estudios de casos, aprendizajes basados en problemas dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

Se interpreta que los certámenes son equivalentes a las evaluaciones parciales, empleadas de manera continua y permanente en la licenciatura en nutrición; hay algunas otras evidencias de acuerdo a Barra Salazar et al., que aún no se utilizan o por lo menos su uso no es declarado explícitamente en el texto del apartado de recursos y/o de evaluación en los programas analíticos de las unidades de aprendizaje del programa educativo de nutrición, que pueden y deben incorporarse a la brevedad posible.

REFERENCIAS

- AMMFEN. (2016). *Asociación Mexicana de Miembros de Escuelas y Facultades de Nutrición, A.C.* Recuperado el 21 de marzo de 2024, de Asociación Mexicana de Miembros de Escuelas y Facultades de Nutrición, A.C.: <https://www.ammfen.mx/campos-profesionales.aspx>
- Ander-Egg, E. (2005). *Un puente entre la escuela y la vida.* (B. A. 1995, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Espartaco Cordoba . Recuperado el 04 de abril de 2022, de <https://biblioteca.ugb.edu.sv/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1611>
- Barra Salazar, Ana y Mora Donoso Marcela. Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación por competencias. *Rev. Actual. Investigando. Educa* [en línea]. 2013, vol.13, n.3, pp.130-149. ISSN 1409-4703.
- Contreras-Barrera, B. C. (julio-diciembre de 2020). PRÁCTICA EDUCATIVA DEL NUTRIÓLOGO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES EN LAS UNIVERSIDADES: PERSPECTIVA PEDAGÓGICA. (C.-B. B. Concepción, Ed.) *REDCieN. Ciencia y Nutrición*, 4(4), 1-11. Recuperado el 28 de abril de 2022, de <https://acortar.link/oVMpi1>

- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- López Rodríguez, N. (2012). El proyecto integrador estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socio formativo. México: Gafra Editores.
- México, S. d. (septiembre de 2014). Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales del Tecnológico Nacional de México. *Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales del Tecnológico Nacional de México, Segunda*, 132. México, México. Recuperado el 05 de abril de 2022, de http://www.itsjuanrodriguezclara.edu.mx/Document/Transparencia/875/FRACCION_I/Proyectos_Integradores_2da_edicion.pdf
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. (R. A. Española, Editor, & RAE, Productor) Recuperado el 25 de marzo de 2024, de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Stabback, P. (marzo de 2016). *UNESDOC Biblioteca Digital*. Recuperado el 28 de abril de 2022, de UNESDOC Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Tamayo Caballero, R. L. (2018): Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: consideraciones conceptuales, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (octubre 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810heteroevaluacion-autoevaluacion>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos* (Primera ed.). Mount Dora, USA: Kresearch. doi:dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (08 de Septiembre de 2011). *Transparencia UANL. Reglamento General de Evaluaciones*. Recuperado el 04 de abril de 2022, de Transparencia UANL. Reglamento General de Evaluaciones: http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/07evaluaciones.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (16 de julio de 2020). *Modelo Académico 2020. Tercera actualización 2020*. (UANL, Ed.) Recuperado el 04 de abril de 2022, de Modelo Académico 2020. Tercera actualización 2020 <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/modeloacademico2020tsu.pdf>

LA PLATAFORMA MOODLE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Estanislado Vázquez Morales
Elva Liliana Rodríguez García
María Guadalupe Flores Hernández

RESUMEN

Moodle es una plataforma de educación virtual que ofrece múltiples herramientas donde los estudiantes en formación disponen de los sistemas de comunicación que los acercan a la forma presencial (Aula Moodle, s.f., párr. 1). El objetivo fue, describir la contribución de la plataforma Moodle en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en tiempos de pandemia.

Esta investigación presenta resultados derivados desde el enfoque metodológico cualitativo a partir de la consulta de fuentes teóricas, entrevista formal, cuestionarios aplicados a docentes y a estudiantes de una escuela normal (EN) durante el semestre par del ciclo escolar 2020- 2021 y semestre non del ciclo escolar 2021-2022.

Los resultados obtenidos, permiten comprender las acciones que emprendieron las academias en los diferentes semestres, las capacitaciones, el diseño de los cursos, la orientación y atención a los estudiantes de manera virtual, el uso de otras herramientas virtuales de aprendizaje; así como las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que permiten reconocer que la plataforma Moodle de la EN, es una herramienta de aprendizaje conocida por estudiantes y docentes en tiempo de pandemia pero que llegó

Correos electrónicos: estanisaid@gmail.com; elvalilianardzg@gmail.com; fhlpis12@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
"Profra. Amina Madera Lauterio" Cedral, San Luis Potosí

para quedarse como un espacio de formación ideal para el aprendizaje presencial y a distancia.

Palabras clave: ambientes virtuales de aprendizaje, comunidades virtuales, competencias digitales, estudiantes, plataforma Moodle.

INTRODUCCIÓN

Indudablemente la vida cambió a partir del 11 de marzo de 2020, fecha en la que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por el virus SARS-COV2, trayendo como consecuencia que las autoridades de salud del país cambiaran la forma de trabajo en las instituciones educativas en sus diferentes niveles, de lo presencial a lo virtual o a distancia dependiendo de los contextos. El uso de la tecnología de la que se disponía en ese momento y como consecuencia, se empezó a investigar qué otro tipo de software podría ser de utilidad para la docencia al impartir las clases. En el caso de las escuelas normales, se les dio libre albedrío para trabajar con las herramientas didácticas que se tuvieran a la mano y de las cuales se conociera su uso.

La plataforma Moodle fue por la que optó la escuela normal donde se realizó la presente investigación. Hubo algunas estrategias que se llevaron a cabo para poder implementar su uso en tiempo de pandemia para poder salir abantes de esta situación que complicó el desarrollo cotidiano del semestre non y par del ciclo escolar 2020-2021.

En este trabajo se describe cómo es que se llevaron a cabo las acciones de parte de las academias en coordinación con el área de docencia de la EN objeto de estudio para continuar con la formación académica en estas nuevas condiciones de pandemia a las que se vieron sometidos tanto los docentes como los estudiantes; además, se hace un análisis de las ventajas y desventajas que surgieron durante su implementación como la capacitación de docentes y estudiantes; cada uno con las características acordes a su función. Por último, se hace mención de las acciones de mejora y áreas de oportunidad que se generaron con el uso de la plataforma Moodle durante y después del tiempo de la pandemia desde el punto de vista de los docentes y de los estudiantes, ya que son diferentes las percepciones que se tuvieron.

DESARROLLO

Dentro de los antecedentes que dan sustento a esta investigación se identificó una tesis realizada por Torres Argomedo (2019). Su objetivo fue comprobar el efecto del uso de la plataforma virtual de aprendizaje en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de una asignatura a través de la medición de uso de ésta, identificar el nivel de rendimiento académico en los estudiantes en diferentes dimensiones.

La investigación presentó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado. El diseño fue Pre-Experimental con un solo grupo, donde se aplicó una prueba previa a los participantes, después se le administró el tratamiento, que consistió en la aplicación de la plataforma virtual de aprendizaje y finalmente se le aplicó una prueba posterior al mismo grupo de participantes. La población estuvo conformada por 76 estudiantes del primer semestre en el 2016. La muestra fue no probabilística y la conformaron 20 estudiantes que integraron un grupo (grupo formado). Los resultados obtenidos permitieron indicar que existe una diferencia significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes, antes y después de aplicar la plataforma virtual. (Torres Argomedo, 2019)

Otra investigación analizada fue la de Peralta Santa Cruz et al. (2011, p. 120):

El objetivo fue determinar el impacto del uso de la plataforma virtual Moodle en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de pregrado de todas las carreras profesionales de la Universidad Continental. El método de investigación fue de tipo exploratorio, descriptivo. La población estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados en el semestre 2011-I de pregrado que corresponde a 6370 estudiantes de las distintas carreras profesionales de la Universidad Continental; la muestra fue no probabilística, considerando a 362 estudiantes.

Los resultados fueron que el conocimiento que tienen los estudiantes respecto al uso de la plataforma virtual Moodle es de 87%; los estudiantes de la facultad de Ingeniería en un 85% manifiestan que conocen la obligatoriedad de su uso y en la facultad de Ciencias de la Empresa sólo el 89%. Respecto a la frecuencia de uso de la plataforma virtual Moodle, el 34% de

estudiantes de la facultad de Ingeniería hace uso diario y en la facultad de Ciencias de la Empresa el 36% de estudiantes. El recurso más utilizado por los estudiantes es la descarga de archivos, que generalmente se trata de material de clase que los docentes publican; luego, el recurso menos utilizado es el chat.

La conclusión fue que los estudiantes utilizaron la plataforma, en su mayoría, para realizar transacciones de descarga de contenidos, es decir, como servidores de archivos, luego el uso de los recursos propios de la plataforma virtual diseñados para generar aprendizajes como foros, chat, etc., son de poco uso.

Por último, se revisó la investigación de Ramírez Valdez y Barajas Villarruel (2017), el propósito fue determinar el impacto del uso de las plataformas educativas en la práctica pedagógica de nivel superior de San Luis Potosí. El estudio fue de tipo no experimental, con enfoque cuantitativo, correlacional y transversal.

Se aplicó un cuestionario en línea a una población oculta de docentes para determinar el perfil de los participantes, el nivel de uso que hacen de las plataformas educativas y el impacto en su práctica pedagógica. Los resultados indicaron que los docentes perciben que entre más uso hacen de las plataformas educativas, el impacto en su práctica pedagógica es positivo. Asimismo, se evidenció una correlación significativa entre las categorías de planeación, desarrollo y evaluación, con su práctica docente. (Ramírez Valdez y Barajas Villarruel, 2017, p. 1)

En este sentido, la necesidad de utilizar una herramienta de aprendizaje virtual en la EN durante el tiempo de confinamiento por las indicaciones de la OMS; también por las recomendaciones emitidas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y el Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, en la cual los directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios debieran mantenerse resguardados en sus hogares con las medidas precautorias necesarias pero que la formación académica de los estudiantes continuara.

Esta necesidad emergente alertó a las autoridades directivas y académicas de la EN para buscar alternativas de formación profesional adecuadas para atender a los estudiantes con una plataforma educativa que permitiera desarrollar los aprendizajes en los estudiantes; por ello, se optó por utilizar la plataforma Moodle, que es un sistema de enseñanza diseñado para crear y gestionar

espacios de aprendizaje online adaptados a las necesidades de profesores, estudiantes y administradores.

Para dar cuenta de esta formación se planteó como objetivo general. Describir la contribución de la plataforma Moodle en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en tiempos de pandemia. Derivado de este se plantearon los siguientes objetivos específicos.

1. Describir las acciones que emprendieron las academias de semestre en coordinación con el área de docencia para desarrollar los cursos en la plataforma Moodle.
2. Analizar los procesos de formación virtual de los estudiantes a través de la plataforma Moodle durante los tiempos de pandemia.
3. Analizar las fortalezas y debilidades que los docentes y estudiantes identificaron durante su formación profesional a partir del uso de la plataforma Moodle en tiempos de pandemia y
4. Establecer las acciones de mejora y áreas de oportunidad con el uso de la plataforma Moodle en y después del tiempo de la pandemia.

Para lograr estos objetivos fueron planteadas preguntas centrales y derivadas que por cuestiones de espacio se enuncian las generales y que con ello se plantearon los temas en el apartado de resultados. Se organizaron de la siguiente manera.

1. ¿Qué acciones emprendieron las academias de primero a octavo semestres en coordinación con el área de docencia para desarrollar los cursos en la Plataforma Moodle para generar los aprendizajes en tiempos de pandemia?;
2. ¿Cuáles procesos de formación virtual desarrollaron los estudiantes a través de la plataforma Moodle en los tiempos de pandemia?;
3. ¿Cuáles fortalezas y debilidades identificaron los docentes y estudiantes en formación con el uso de la plataforma Moodle para fortalecer sus aprendizajes en tiempos de pandemia? y
4. ¿Cuáles acciones de mejora y áreas de oportunidad se generaron con el uso de la plataforma Moodle durante y después del tiempo de la pandemia?

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación” (p. 8). El estudio fue descriptivo con base en una muestra no probabilística de 11 docentes que equivale al 27% de los 40 docentes que laboran en la EN y 25 estudiantes que equivale el 6% de los 419 estudiantes inscritos en el semestre non y par de la escuela normal donde se realizó la presente investigación, en ella se solicitó la participación de los sujetos a partir de un cuestionario en google formularios.

En las investigaciones cualitativas la muestra es “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo a población que se

estudia” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 562). Asimismo, se desarrolló evidencia para las categorías de análisis identificadas a partir de la información de los datos recolectados con la técnica de la entrevista y su instrumento de guion de preguntas; además de la observación participante de los docentes investigadores quienes laboraron de manera virtual en los semestres focalizados.

El análisis de la información se desarrolló con base en los resultados de la aplicación del cuestionario dirigido a estudiantes y docentes respectivamente en google formularios <https://forms.gle/96MADVesEBE5bB459> y <https://forms.gle/diKJpCU6ysjAyMca9>; además, de las experiencias obtenidas por los docentes investigadores durante su labor docente en la plataforma Moodle.

Se utilizó el procesador de textos, laptop con archivos de concentración de información en Microsoft Excel, confrontado con la información teórica que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación. Derivado de este análisis se describieron los hallazgos derivados de su discusión para describir las acciones de mejora y áreas de oportunidad que se generaron con el uso de la plataforma Moodle.

La plataforma Moodle como alternativa de aprendizaje por las academias de semestres

El SARS-COV2 que apareció en China en diciembre de 2019 y provocó una enfermedad llamada COVID-19, que se extendió por el mundo y fue declarada pandemia global por la OMS el 11 de marzo de 2020 y por lo cual, en los Estados Unidos Mexicanos desde abril de 2020 en todas las instituciones de educación inicial, básica, media superior y superior suspendieron las actividades escolares de forma presencial para adaptarse en una formación de tipo virtual, a distancia con los diversos medios posibles desde el uso de redes social como Facebook, Messenger; del servicio de correos electrónicos, de aplicaciones como WhatsApp, llamadas o video llamadas al celular, etc. En este sentido, las autoridades educativas, los docentes y estudiantes de la EN, se adaptaron a este tipo de formación y aprendizaje a distancia para el cierre del semestre par del ciclo escolar 2019–2020.

Las expectativas de regreso a clases presenciales establecidas por las condiciones de la OMS y el brote de contagios en todos los estados de México; provocó, que el regreso a clases presenciales se pospusiera y de esta manera continuar con clases a distancia para garantizar las condiciones de salud y bienestar a la comunidad escolar. Durante el mes de agosto de 2020, la dirección en coordinación con la subdirección académica y área de docencia; de manera virtual, capacitó al personal docente en el uso de la plataforma

Moodle <https://crenamina.edu.mx/moodle2/>; esta formación consistió en un taller interactivo que permitió conocer los elementos básicos como herramientas de organizar tareas, adjuntar archivos, videos, presentaciones, imágenes, generar glosarios y foros, crear etiquetas, generar un cuestionario o examen, evaluar el desempeño de los estudiantes y sistematizar las calificaciones. En este sentido, los docentes adquirieron los conocimientos básicos para el diseño del curso a partir del proyecto planeado previamente.

“Moodle es una aplicación del tipo LMS (Learning Management System) con licencia de uso libre y gratuito que se instala sobre un Hosting o Servidor y crea una plataforma educativa virtual, allí estudiante y profesores pueden desarrollar el proceso educativo” (Moodle Perú. Tu blog de ayuda. s.f.).

Con esta capacitación los docentes iniciaron el semestre non del ciclo escolar 2020–2021 de manera virtual, pero con una certeza de poder mantener la comunicación directa con sus alumnos a través del uso de la plataforma Moodle. La formación académica se desarrolló con reuniones en Google Meet, antes conocida como Hangout Meet, es la solución de videoconferencias por excelencia de Google, incluida en los distintos paquetes de G Suite que permite realizar llamadas y videoconferencias desde cualquier lugar y tipo de dispositivo con conexión a internet.

La DGEsUM generó cuentas personalizadas en Google Chrome para cada docente, que permitiera mantener reuniones de más de una hora; también se logró grabar las sesiones clase y garantizar que tanto los docentes como los estudiantes lograran mantener comunicación constante durante el semestre y ciclo escolar. En ese sentido, los estudiantes, previo al inicio del semestre tuvieron una capacitación general del manejo de la plataforma Moodle, de cómo auto matricularse en los cursos del semestre a los que pertenecieron para poder acceder a la información planteada, así como atender las direcciones de enlace en las reuniones previstas por los docentes.

La organización previa por parte de la jefatura del área de docencia permitió integrar horarios en los tiempos destinados a clases durante los semestres; los cuales, una vez analizado por los docentes integrados en reuniones de academia lograron coincidir en establecer momentos de interacción con los estudiantes a través de las reuniones virtuales; por otro lado, momentos de aprendizaje autónomo o colegiado con actividades vinculadas en otra aplicación de Google Drive que es un espacio en la Web que permite almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo en un único lugar: la Nube.

Esta aplicación permitió el trabajo colegiado a distancia con los estudiantes en formación de los diferentes semestres que a pesar de residir en diferentes regiones del estado de San Luis Potosí y Nuevo León, la comunicación con estos dispositivos móviles logró generar actividades de gran calidad desde lecturas dinámicas con archivos digitales, diagramas de flujo, mapas conceptuales, mapas mentales, ediciones de videos adjuntados en el portal de YouTube; que, al momento de interactuar en las reuniones programadas los estudiantes y docentes compartieron conocimiento, además de generar momentos de aprendizaje individual, grupal sincrónico al coincidir con la información y asincrónico en cierto momento porque los estudiantes accedieron a las actividades programadas en plataforma Moodle en los tiempos que ellos podían después del horario establecido por cada docente responsable del curso.

Al reflexionar sobre los beneficios de desarrollar los cursos en la Plataforma Moodle 10DH¹ comentó que permitió “potenciar la comunicación virtual y automatizar calificaciones”; con esta herramienta de aprendizaje virtual 11DM mencionó, “la profesionalización de los estudiantes a través de la plataforma, con foros, la elaboración de afiches, infografías, organizadores gráficos; también, con recursos multimedia: audios, videos, textos, cuentos, poemas, ilustraciones, realización de wikis permitió un aprendizaje variado y de gran calidad”. Así también, 04DM reconoció que al desarrollar actividades en plataforma se “contribuyó a la economía, al cuidado del medio ambiente al evitar la impresión general de los diversos textos de cada curso y que fue asequible para todos desde diversos dispositivos”.

Los beneficios de esta plataforma es que “Moodle no se encuentra atado a ninguna plataforma (Windows, Linux, Mac) específica, brindando total libertad para escoger la que se ajuste a sus necesidades tanto en el presente como en el futuro” (Nettix, s.f.). Además, hace referencia a que “la libertad que brinda Moodle también se aplica al hecho de tener de contar con los archivos fuente y poder modificarlo a su discreción, sin que ello implique un costo o una negociación con empresa alguna” (Nettix, s.f., párr. 8).

Esta plataforma es gratuita y no se requiere pagar ninguna licencia para su uso o implementación dentro de una institución. De esta forma se ahorra una cantidad inicial de la inversión de cualquier sistema. Los costos posteriores de mantenimiento son mínimos gracias a la estabilidad del sistema, que permite mantener la operatividad tanto para una cantidad reducida como para una gran

¹ Para proteger la identidad de las y los docentes que contestaron el cuestionario se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde al cuestionario contestado de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la D significa “docente”, la M “mujer”, y la H “hombre”.

cantidad de usuarios sin tener que realizar modificaciones dentro del sistema (Nettix, s.f., párr. 9).

Los estudiantes al momento de conocer esta plataforma y trabajar en ella también identificaron diversos beneficios entre ellos 02EM² mencionó “Es muy fácil la entrega de trabajos a diferencia de utilizar otros medios, también nos ayudó a identificar las actividades correspondientes a cada curso, la información contenida dentro de cada curso fue de gran ayuda”; se reconoció, el avance del conocimiento a pesar de estar a la distancia con la responsabilidad compartida por los docentes y estudiantes de cada semestre; el trabajo autónomo, la distribución del tiempo para poder terminar las actividades programadas y para adjuntar los archivos en el espacio de tareas.

Por ello 19EM comentó “existe un control de tiempo para hacer y subir actividades, de este modo los estudiantes nos organizamos mejor y nos preocupamos por buscar otro recurso o dispositivo para hacer llegar nuestras actividades de la semana en cada curso”. En este sentido, se reconoce que la plataforma Moodle permite la gestión de tareas donde los docentes pueden “asignar trabajos prácticos con un horario y fecha de recepción, evaluarlo y transmitir al alumno la retroalimentación respectiva. Los estudiantes pueden verificar en línea su calificación y las notas o comentarios sobre el trabajo” (Cahuana, 2020).

Durante el semestre non del ciclo escolar 2020–2021 una vez que comenzaron a desarrollarse los cursos en plataforma Moodle, la jefatura del área de docencia comisionó a un equipo de docentes conformado por el Comité de Planeación, así como secretarios y coordinadores de las academias para dar seguimiento a los cursos, específicamente, que hayan subido las actividades por semana, por unidad de aprendizaje; que revisaran las tareas programadas y dieran la retroalimentación correspondiente.

El área de docencia, para apoyar a los docentes comisionados y homogenizar la información recabada, proporcionó los siguientes puntos:

1. La planeación de actividades de acuerdo a las unidades de aprendizaje descritas en el proyecto del curso;
2. Actividades puntuales por unidad de aprendizaje;
3. Precisión de un link para establecer reuniones virtuales conforme a horario establecido por la EN;
4. Variedad de estrategias de aprendizaje, visibles a través de las evidencias solicitadas (resúmenes, mapas conceptuales – mentales, cuadros sinópticos, ensayos, cuadros de doble entrada, infografías);
5. Apoyos

² Para proteger la identidad de las y los estudiantes que contestaron el cuestionario se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde al cuestionario contestado de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la E significa “estudiante”, la M “mujer”, y la H “hombre”.

bibliográficos de acuerdo a lo establecido en el proyecto del curso; 6. Revisión de tareas; 7. Exámenes (si estuvieron contemplados desde proyecto).

El propósito fue verificar que los docentes cumplieran con este requisito para dar cuenta del nivel de cumplimiento en lo planeado o bien realizar las observaciones correspondientes para realizar los ajustes necesarios o considerar las justificaciones de la adecuación de las actividades. A partir de un informe cualitativo y cuantitativo entregado al intermedio del semestre para poder ajustar, si fuese necesario, la formación académica virtual y en plataforma.

Existen maneras de monitorear el progreso del estudiante en Moodle. En su propio libro de calificaciones el profesor puede verificar de forma general quien ha completado las actividades; por otro lado, el habilitar la finalización del curso permite que éste sea marcado oficialmente como terminado, ya sea manualmente o automáticamente de acuerdo a criterios especificados (cfr. Moodle.org/Monitoreo_del_progreso).

Los procesos de formación virtual a través de la plataforma Moodle

Los procesos de formación con el uso de la plataforma Moodle que se implementaron por cada uno de los docentes en el desarrollo de los cursos, fueron determinados dentro de las academias de primero, tercero, quinto y séptimo semestres durante el semestre non y par del ciclo escolar 2020-2021, a través de acuerdos establecidos en reuniones de las respectivas academias.

En cada una de ellas, los docentes manifestaban las experiencias básicas vividas en cada proceso en el trabajo a distancia o virtual con el uso de la plataforma Moodle tal como lo externó 8DM al comentar que se tuvo “Capacitación del uso de la plataforma para docentes y estudiantes, así como ejercicios de muestra, de manera general”, hasta algunos procesos que implicaban más complejidad como lo dice 11DM al comentar “Durante las sesiones de la academia se le dio seguimiento al proyecto del curso al rendir información para ser valorado el progreso sobre: las actividades desarrolladas, los recursos utilizados, los referentes utilizados, la evaluación, la comunicación con los estudiantes, asistencia y elaboración de trabajos”, procesos que ayudaron a mejorar los cursos y lograr que los estudiantes pudieran consolidar el perfil de egreso que demanda la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).

Otro aspecto importante que se logró dentro de los procesos de formación virtual a través del uso de la plataforma Moodle, por los docentes desde las aca-

demias, lo comentó 4DM “El compartir, enfoques de los diferentes cursos, el seguimiento de alumnos en riesgo, la socialización de formatos de planeación, evaluación entre otros”, ayudó a disminuir el porcentaje de deserción, indicador que refleja la calidad que se ofreció en la EN.

Uno de los procesos de formación implementados por las academias de segundo, cuarto, sexto y octavo semestres del ciclo escolar 2020-2021, fue lo que 10DH mencionó en su comentario “Programar el curso, definir lecturas para el desarrollo de las actividades, de manera coordinada subir las actividades, retroalimentar avances en reuniones de academia”, actividad que permitió una mejor organización en la impartición de cursos en el octavo semestre, ya que es importante comentar que los estudiantes en este nivel se encuentran gran parte del tiempo en las escuelas primarias de práctica profesional realizando su servicio social como lo marcan los lineamientos de la LEP.

Aunado al manejo de la plataforma Moodle, los estudiantes de los semestres mencionados, lograron aprender a manipular otras herramientas virtuales al recibir capacitación por parte de los docentes de cada curso, tal como las menciona 11EH “Capacitación en Plataforma Moodle, Google Classroom, plataforma Meet y Zoom”, que fueron medios que auxiliaron al docente para facilitar la impartición del curso y hacerlo más ameno durante el aprendizaje a distancia.

Las fortalezas y debilidades en el uso de la plataforma Moodle

Para Sepúlveda (2013, párr. 4), el FODA es una herramienta que permite al usuario, en este caso la institución educativa, realizar un análisis de su realidad actual a partir de sus fortalezas, debilidades desde un contexto interno; así como, sus oportunidades y amenazas desde lo externo para obtener de esta manera una visión precisa que permita la toma de decisiones considerando los objetivos de calidad planteados.

Esta herramienta de análisis distingue las Fortalezas y Debilidades internas de la organización junto con sus Oportunidades y Amenazas externas (Eyzaguirre Rojas, 2006, p. 38). Las variables internas son propias e inherentes a la misma institución y por lo tanto son controlables, mientras que las variables externas son situaciones que debe enfrentar la institución pero que no las puede modificar.

El trabajo desarrollado durante el ciclo escolar 2020–2021 con las actividades de formación a distancia e integrándose de manera gradual a las actividades

presenciales cubriendo los protocolos de sanidad establecidos por la Secretaría de Salud en coordinación de la SEGE y la DGE SuM en la ciudad de México, una vez que se focalizaron a la muestra de docentes y estudiantes por semestre y después de haber analizado sus aportaciones con base en este tema de investigación se identificaron las siguientes fortalezas.

Los docentes mencionaron que, es una excelente herramienta de aprendizaje para los estudiantes. Es de fácil dominio para las y los estudiantes. Permite un control de las tareas en tiempos determinados. Los estudiantes y docentes pueden trabajar desde cualquier parte con señal de internet estable. Se pueden guardar respaldos de cada curso diseñado. Los resultados de evaluaciones se sintetizan en poco tiempo. Es una plataforma amigable para el nivel educativo. 03DM señaló que es “un recurso que solventó y aun lo sigue haciendo, sustituyó antologías y guías impresas, agilizó la aplicación y evaluación de exámenes”.

Por otro lado, del análisis de los estudiantes se destacó la información de 02EM, “es una plataforma fácil de entender, no resultó difícil trabajar en ella; se tuvo al alcance todo el material digital para la elaboración de las diferentes actividades; visualizar avances de calificaciones; fue muy práctica”. 17EM reconoció a la Plataforma Moodle como “una innovación en el quehacer docente, con facilidad para adjuntar las producciones de los estudiantes con rapidez, es sencilla muy bien estructurada, de fácil acceso”. Por último, 24EM destacó que la plataforma “permite visualizar en su calendario las actividades que se estuvieron entregando por semana, además de identificar los datos de cada docente responsable del curso para mantener comunicación en el momento requerido”.

Se considera como una ventaja de la plataforma Moodle, al ser un sistema escalable en cuanto al registro de estudiantes, la innovación de la creación de cursos y entornos de aprendizaje virtuales, fortalece como complemento digital para cursos presenciales, con diversos métodos de evaluación y calificación; así como, accesibilidad y compatibilidad desde cualquier navegador web, independiente del sistema operativo utilizado.

Las debilidades planteadas por la muestra de docentes fue la necesidad de capacitación permanente en la modalidad a distancia para usar de manera correcta las herramientas digitales; el desconocimiento de varias herramientas para vincular otros recursos de la web 2.0; la falta de conectividad de los alumnos en diversas ocasiones no permitió centrar el aprendizaje guiado en las reuniones por la plataforma Meet o Zoom; dificultades en el manejo de la plataforma por algunos docentes de la EN, que imposibilitó dar un diseño y seguimiento oportuno a las actividades del semestre.

Se destacó la resistencia por parte de algunos estudiantes al hacer uso de la plataforma, las dificultades de entrega de tareas de estudiantes que por su contexto de residencia la señal de internet no es estable. Varios estudiantes no se adaptaron de manera rápida a este trabajo en plataforma y por ende algunos reprobaban; errores o confusiones en la elaboración de exámenes en plataforma.

Las debilidades que externaron la muestra de estudiantes fueron: Los tiempos de trabajo virtual que en diversas ocasiones resultó estresante; al subir las actividades a plataforma la débil señal de internet provocó archivos mal adjuntados. La saturación de actividades por la cantidad de cursos causó en algunos momentos la falta de orientación oportuna por los docentes. Por otro lado, la dificultad para acceder a algunos links dentro de la plataforma; por último, los exámenes en plataforma en algunos casos no aparecieron el tiempo establecido y no se recuperó la información.

Las oportunidades y amenazas en el uso de la plataforma Moodle

Para Eyzaguirre Rojas (2006) una oportunidad es “una característica del entorno que le es favorable a la institución, es decir que representa una situación, hecho, o tendencia que puede ser aprovechada por la organización”, mientras que una amenaza es “una situación, hecho, opinión, o tendencia que puede afectar negativamente a la organización” (Eyzaguirre Rojas, 2006, p. 40).

Las oportunidades identificadas por la muestra de docentes fueron: mejorar en la organización, sistematización de recursos y evaluación; seguir explorando las herramientas para diversificar su uso que se puede utilizar de forma asincrónica. 09DH mencionó “Los docentes, acortaron la distancia de comunicación con sus estudiantes con las producciones en plataforma y con las reuniones en google meet”.

Por otro lado, los estudiantes en su mayoría cumplieron con las producciones planteadas en cada curso, subiendo sus actividades en plataforma Moodle; El estudiante logró observar en tiempo real sus calificaciones por unidad de aprendizaje y final de cada curso; así también, contestar su examen de regularización desde la plataforma Moodle sin ocupar trasladarse a la EN. 08DM coincide que “se logró trabajo colaborativo en actividades planteadas en plataforma Moodle, así también, potenciar la responsabilidad de los alumnos, así como la autonomía académica para cumplir sus tareas”.

Los estudiantes manifestaron oportunidades como una herramienta novedosa de aprendizaje donde se almacenan las producciones de cada estudiante; se realizan foros; se aprende a ser autónomo, comprometido; esta plataforma digital es de gran utilidad en el presente y el futuro para desarrollar nuestras clases innovadoras.

Las amenazas que los estudiantes manifestaron en general, son la falta de conectividad en algunas regiones de origen de los estudiantes que imposibilitó subir las producciones en los periodos establecidos. El trabajo colaborativo se vio interrumpido por algunos estudiantes que no lograron generar sus producciones. La poca interacción con los maestros; la carga excesiva de actividades por curso y las sesiones virtuales por más de dos horas durante siete horas al día provocó ser tediosa además de poco tiempo para realizar las tareas.

Acciones de mejora y áreas de oportunidad con la plataforma Moodle

Por supuesto que los docentes también proponen algunas acciones de mejora y áreas de oportunidad para continuar con el uso de la plataforma Moodle post pandemia, v.gr. mejorar la conexión de internet, que haya más variedad de exámenes y cuestionarios, continuar con la profesionalización y capacitación sobre el uso TIC y de esta plataforma, establecer comunicación con los estudiantes para seguir avanzando en sus aprendizajes con un enfoque híbrido, que no sea el único medio para la revisión de tareas, evitar el abuso de videos. Considerar la plataforma como un criterio de evaluación, generar cursos y talleres en línea o bien una licenciatura virtual, retroalimentar los trabajos de los alumnos sin que fuese necesario por el profesor descargar el archivo y volverlo al subir.

Para finalizar los estudiantes entrevistados describieron algunas acciones de mejora y áreas de oportunidad con el uso de la plataforma Moodle durante y después del tiempo de la pandemia. Que no se sature, sea una plataforma que genere su propio material de búsqueda como un estilo enciclopedia, el acceso de entregar tareas por este medio y que al usar la plataforma se tenga más de una manera de entregar trabajos para verificar lo realizado por los estudiantes. Que haya claridad en las actividades propuestas por los docentes, evitar que se consideren link fantasma, capacitar a los docentes para dar mejor atención, más organización, variar las actividades, que sean más atractivas y dinámicas, menos teóricas, más colorido, mejorar la comunicación con los alumnos.

CONCLUSIONES

El uso de la plataforma Moodle, utilizada para disminuir las dificultades de impartir un curso a distancias y de manera virtual emanada por las autoridades de salud y educativas en los tiempos de pandemia por el SARS-COV2, indudablemente fue un reto para la EN, ya que no se contó con los recursos necesarios para enfrentar la situación.

El trabajo realizado para enfrentar la situación fue complicado, desde la búsqueda de alternativas para salir adelante con el problema. En esta investigación se logró concluir que el uso de la plataforma Moodle, es una buena opción para trabajar cursos virtuales y a distancia; siempre y cuando, se auxilie de otras aplicaciones que apoyen en generar el conocimiento en los estudiantes normalistas ya sea en tiempos de pandemia o que impidan permanecer de manera presencial en las aulas.

Otro punto que se debe considerar al concluir la investigación es la conectividad, ya que si no se cuenta con ésta en la región donde se encuentra el estudiante, es muy probable que opte por desertar, al ver las dificultades que de lo anterior se derivan y que a la larga le provocan estrés al ser una situación que no puede resolver al no depender de él.

Por otra parte, algo que se debe aprovechar es la capacidad del personal de sistemas del CRENAMEL, ya que según las entrevistas fueron los encargados de preparar la plataforma y capacitar para que se pudiera utilizar. Aunado a que tanto los docentes como los estudiantes, en su gran mayoría, mostraron interés en aprender a usarla.

REFERENCIAS

- Aulas Moodle. SOLUCIONES E-LEARNING. (s. f.), ¿Qué herramientas ofrece Moodle? Párr. 1 <https://aulasmoodle.com/moodle/que-herramientas-ofrece-moodle/>
- Eyzaguirre Rojas, N. (2006). Metodología integrada para la planificación estratégica. Ministerio de educación. Lima Perú

- Hernández Samiperi, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.
- Moodle Perú. Tu blog de ayuda. (s.f.). <https://moodleperu.org/educacion/moodle-beneficios-caracteristicas/#:~:text=Moodle%20es%20una%20aplicaci%C3%B3n%20del,puedan%20desarrollar%20el%20proceso%20educativo>
- Nettix. (s.f.). <https://www.nettix.com.pe/blog/web-blog/que-es-moodle-y-que-beneficios-me-ofrece/>
- Peralta Santa Cruz, C., Calderon Sedano, C. y Rojas Moreno, C. (2011). Impacto del uso de la Plataforma Virtual Moodle en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Continental. Apuntes de ciencia & sociedad. Vol. 1 Núm. 2: 2011, julio – diciembre. <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/32/31>
- Ramírez Valdez, W. y Barajas Villarruel, J. (2017). Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis Potosí. Revista electrónica de tecnología educativa EDUTEC. Núm. 60. <file:///C:/Users/Lenovo%201/Downloads/798-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2831-1-10-20170731.pdf>
- Torres Argomedo, L. (2019). Plataforma virtual para mejorar el rendimiento en una asignatura del plan curricular de la escuela de tecnologías de la información [Tesis de maestría publicada]. Universidad Peruana Calletano Hereidia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7726/Plataforma_TorresArgomedo_Leonardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y CUERPOS ACADÉMICOS: CASO ENCH

Angelita Juárez Martínez
Javier Antúnez Montoya
José Eder Millán Honorato

RESUMEN

El objetivo de esta investigación de carácter cualitativo fue recuperar experiencias de docentes de Tiempo Completo (PTC) como integrantes en Grupos de Investigación (GI) y Cuerpos Académicos (CA) de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) y proponer estrategias que favorezcan la integración de nuevos GI y CA, para ello se aplicó un cuestionario en línea a 19 PTC, durante el Ciclo Escolar 2021-2022. Entre los hallazgos, se destaca que al 54.5 % les agrada la investigación, al 80.8 % le gustaría conformar y participar en un GI, pero expresan que la multiplicidad de funciones, el desinterés personal de algunos, falta de trabajo colaborativo, de tiempos destinados a la producción y preparación académica, y la limitada o escasa comunicación no se los permite. Finalmente, señalan que hay afinidad entre algunos maestros con intereses y objetivos comunes que pueden integrar GI o CA, apoyándose de los investigadores y docentes con perfil deseable de la ENCH y señalan que es necesario y urgente destinar tiempos para producir investigación, brindar acompañamiento, no contar con multiplicidad de actividades y que su experiencia ha sido complicada.

Palabras clave: experiencias, grupos de investigación, cuerpos académicos, educación superior.

Correos electrónicos: jumaanlly@gmail.com;
xavierantunez1974@gmail.com; eder_mh7@hotmail.com

Institución: Escuela Normal De Coatepec Harinas

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la sociedad ha evolucionado en todos los ámbitos o áreas en la que se encuentran inmersas las masas, los avances tecnológicos, los medios de comunicación o divulgación han sido el parteaguas principal de la transformación cultural y educativa, por ende, dentro de estos cambios surgen cuestionamientos que requieren de investigación, que traigan como consecuencia propuestas de cambio, espacios de reflexión que propicien nuevas formas de pensar y actuar ante el hecho educativo que acontece día a día.

La labor docente, en nivel superior es una actividad que con el paso del tiempo se ha vuelto más compleja; el reconocimiento a la tarea titánica de educar y formar a los futuros maestros, a la que se enfrentan los catedráticos dentro de las Instituciones formadoras de docentes, se ve reflejada no solo en la práctica pedagógica si no en el reto que esto representa para el educador, además el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020) señala en el objetivo prioritario 2, “la necesidad de una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (p. 1).

Es en las 36 Escuelas Normales Publicas del Estado de México como instituciones de educación superior quienes tienen la responsabilidad de formar maestros con los estándares de calidad y excelencia educativa, pertinente y relevante, siendo así el maestro el actor fundamental del proceso educativo, quien tiene que prestar atención a su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio, pero ¿cuál la experiencia de los docentes como integrantes de Grupos de Investigación y Cuerpos Académicos?

En este tenor, estas líneas son dedicadas para los interesados en considerar a la investigación como un medio para la mejora de la práctica educativa, para aquellos que quieren reflexionar y actuar de forma distinta, propositivos para investigar y dar cuenta de los vacíos que se tienen en el hecho educativo., hoy es necesario rescatar experiencias de los docentes y su impacto en la toma de decisiones para el alcance de metas institucionales y de aprendizaje.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, ubicada en Coatepec Harinas, Estado de México, la cual imparte las Licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa (Plan 2018 y 2022) y en Inclusión Educativa (Plan 2018), cuenta con una matrícula 324 estudiantes, 19 PTC (Personal o Docentes de Tiempo Completo) o DTC y 18 PHC (Personal Horas Clase), 2 investigadores y 3 directivos, el objetivo fue recuperar

experiencias de docentes como integrantes de Grupo de Investigación (GI) y Cuerpo Académico en Formación (CAEF), así como proponer estrategias que favorezcan la integración de nuevos GI y avancen a la conformación de CA, por ende, algunas de las interrogantes que se delimitan son: ¿les gusta la investigación?, ¿les gustaría ser integrantes y participar en un GI?, ¿qué debilidades y fortalezas se tienen como Instituciones de Educación Superior para lograr integrar y participar en un GI?, ¿qué estrategias proponer para implementar?, ¿cómo ha sido la experiencia como integrantes de los GI y CA de la ENCH?

DESARROLLO

Actualmente las Escuelas Normales se han colocado a la par de las instituciones de educación superior, considerando las mismas responsabilidades en cuanto funciones y a trabajo tanto académico como administrativo implican. Fue el 20 de abril de 2021 cuando es publicado en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Educación Superior, documento legal que regula dicho nivel educativo que imparte el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados, y los particulares y que pone énfasis en tres fines primordiales para este estudio que son: contribuir a la formación integral de los estudiantes, formar profesionales, científicos y humanistas e impulsar la educación investigación científica y humanística, tareas que colocan bajo tensión la labor del docente.

Desde hace ya algunos años, las Normales en México se han involucrado en una serie de programas gubernamentales que buscan fortalecer y transformar tanto su infraestructura como su capacidad académica, es en 1996, cuando en el nivel universitario inicia la implementación de uno de los programas que apuestan por garantizar la capacidad académica de los maestros llamado PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), cuyo fin era mejorar su tarea con funciones sustantivas que debía realizar el docente en el nivel superior, pero en educación normal, es hasta el año 2009 cuando se instituye el PROFEN (Programa para fortalecer a las Escuelas Normales), instituyendo como necesidad la generación de conocimientos en grupos colegiados y es a partir de este año cuando los docentes de Tiempo Completo de las Escuelas Normales de México participan en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP),

enfazando funciones sustantivas como: docencia, investigación, tutoría y gestión, pero una de las primeras acciones que emprenden es dotar de infraestructura a las Escuelas Normales para establecer condiciones aptas para el trabajo docente y la generación de conocimientos, olvidando una formación investigativa necesaria para desempeñar la encomienda.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) tiene como objetivo profesionalizar a las/los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que cuenten con el perfil deseable: “El Perfil Deseable del PRODEP es uno de los indicadores de capacidad académica en el que el docente refleja el grado de profesionalización” (Larraga, et ál 2017.p.1) realizando las cuatro funciones sustantivas: investigación, docencia, producción y gestión académica. Por lo tanto, es necesario “Profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social” (PRODEP, 2017), logrando entonces la integración y consolidación de cuerpos académicos en pequeñas comunidades de aprendizaje que transforman el contexto en el que se desenvuelven, a ello es importante mencionar que la ENCH en el año 2022, contaba con dos CA en Formación y dos GI, entre los integrantes de ambos grupos, se tenía cinco Docentes de Tiempo Completo con perfil deseable, requisito indispensable para conformar un CA.

Pero cuando se piensa en la labor de los formadores de docentes se hace alusión a la multiplicidad de actividades a su cargo, pues autores como Imbernon (1994) refieren que el exceso de funciones y responsabilidad refleja inconformidad y desinterés por desempeñar el trabajo de manera eficiente, múltiples consignas y requerimientos que se les solicita, exceso de responsabilidad que se les otorga y finalmente, la rendición de cuentas en números y resultados obtenidos, por ello, es sumamente importante repensar en su labor, en los perfiles y las competencias obligatorias de la profesión, cumplir con las cuatro funciones sustantivas ante la multiplicidad de tareas asignadas es complejo y complicado, la experiencia no ha sido grata para algunos que han sido integrantes de un GI o un CA en la ENCH, pero otros expresan “el logro ha sido por gusto e interés personal, los tiempos, uno los genera, las iniciativas toman forma con la participación de los interesados”, otros dicen “la atención a multiplicidad de tareas agobian, los escenarios me estresan ante la tarea de desarrollar una serie de actividades que van desde la docencia, la tutoría, la asesoría, la producción académica, la investigación, el trabajo administrativo, entre muchas funciones más que no se especifican en un nombramiento y que sin embargo, es parte de mi labor diaria”.

Pero ¿qué implica las múltiples funciones en pro de la adquisición y generación de nuevos conocimientos?, ¿cuál es nuestra experiencia como GI y lograr el

registro como CA, ante las diversas funciones que se realizan?, ¿qué estrategias implementar para que el PTC o DTC participe en la integración de nuevos GI en la ENCH? Imbernón (1994), dice que:

La profesión docente arrastra una cultura determinada, se socializa en unos determinados ámbitos e instituciones y vive una cultura laboral en un contexto específico (las escuelas y los institutos) y eso también ha de cambiar radicalmente si queremos una nueva forma de trabajar la educación. (p. 9)

Para el docente, el trabajo diario en las escuelas normales representa un esfuerzo excesivo que impide el desarrollo de las funciones sustantivas de manera óptima, el tiempo es poco y las acciones inmensas cuando se tienen que atender en periodos cortos y algunas veces de manera inmediata, puesto que el trabajo nunca se termina y el tiempo no se detiene.

En la Escuela Normal de Coatepec Harinas, como integrantes de un GI desde el año 2018, nombrado “Competencias Profesionales en la formación docente y la práctica educativa” y finalmente evaluado y aprobado en el 2022 como Cuerpo Académico en Formación, se han desarrollado una serie de investigaciones en torno a diversas temáticas que dieron cuenta del estado de temas como: evaluación, práctica docente, educación socioemocional, investigación, competencias profesionales, desempeño docente, reflexión de la práctica, asesoría de tesis, entre otros, todos ellos con el propósito de generar propuestas de mejora, pero dos de las debilidades para hacer dichas investigaciones ha sido el tiempo reducido para esta tarea y la multiplicidad de funciones asignadas derivadas del poco personal con que cuenta la Escuela Normal de Coatepec Harinas, aunque como fortalezas se tiene la disposición y el gusto por la investigación, es complejo dedicar el tiempo para hacerla cuando la atención a otras actividades académicas requieren inmediatas.

En el Estado de México, “en el grado de consolidación de los CA registrados ante PRODEP, el 97.2% se encuentra en status de “en formación”, el 2.8% en consolidación... se plantea la necesidad de analizar el contexto de los cuerpos académicos en las escuelas normales” (Ortega Díaz y Hernández Pérez, 2016, p. 297). Estas cifras, reflejan la necesidad latente que hay de integrar GI y producir para ser CA, pero para ello se deben brindar oportunidades para trabajar en colegiado y generar conocimiento sobre la práctica docente. Para Maldonado (2005 citado en Santos-López, 2010) un cuerpo académico se refiere a “una comunidad epistémica en tanto está conformada de grupos de expertos que tienen como misión resolver un problema a través de la aplicación del

conocimiento” (p. 297). Es importante como punto de partida que los GI de las Escuelas Normales compartan su experiencia, el paso a paso que han dado para lograr ser evaluados y aprobados como CA, es urgente sistematizar todo proceso educativo que se tiene como encomienda, los GI para ser afines tienen que compartir intereses comunes, académicos y profesionales, que propicien ambientes de gran riqueza intelectual. Pero ¿cómo propiciar el interés por la investigación?

Mendoza-Morales (2014) argumenta en un estudio realizado que algunos de los retos de investigación en las escuelas formadoras, a los que se enfrentan los docentes son:

Consolidar equipos de trabajo que atiendan problemáticas institucionales para realizar investigación de manera conjunta y no sólo individualizada. Buscar mecanismos alternos, mediante los cuales se alcancen gradualmente los requerimientos necesarios de tiempo de dedicación y actividades que los docentes deben desempeñar para conformar Cuerpos Académicos. (p. 237)

Además en el artículo denominado “La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores”, escrito por Lache et al. (2019) se expresa que los tiempos curriculares para la investigación de los maestros (una hora semanal) son uno de los principales problemas y López et al. (2017), concluyen que “en la investigación educativa llevada a cabo por las escuelas normales, se manifiesta el poco financiamiento con el que cuentan los proyectos de investigación y la falta de lineamientos para promover la formación de investigadores...” (p. 9).

La metodología elegida para esta investigación fue de corte cualitativo, al dar cuenta “de la lectura que la gente hace de su realidad...lo que perciben e interpretan las personas de una situación dada, pidiéndoles que se expresen...” (Giroux y Tremblay, 2000, p. 39), fue necesario profundizar en las respuestas e interpretar lo que dicen los maestros, por lo que se aplicó un cuestionario en línea mediante un formulario que considero cinco preguntas, aplicando el Método de Estudio de Caso (EC) por el énfasis en la particularización, describiendo las perspectivas de los docentes de tiempo completo durante el Ciclo Escolar 2021-2022 en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, dando un matiz particular al estudio, pues para Stake (2007) es “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Al interpretar las respuestas, se encuentran los siguientes hallazgos: el 54.5% tiene el gusto por indagar, el 27.3% casi siempre y el 18.2% dice no agradaarle

dicha actividad. Por tal motivo es relevante señalar que con base a la experiencia que se tiene en los GI la motivación intrínseca es importante para que los maestros se integren, a decir de Soriano (2001), esta, empuja a los individuos a superar los éxitos y alcanzar el éxito, debido a que existe una iniciación propia, una persistencia por cumplir su meta, señalando que el establecimiento de metas tiene consecuencias motivacionales, entre las que se destaca; direccionar toda la atención hacia la tarea, movilizar el esfuerzo, aumentar la persistencia y promover el desarrollo de estrategias específicas. Por lo tanto, dicha estrategia puede implementarse entre el personal docente que dice tener siempre y casi siempre gusto por la investigación. Los maestros expresan que las múltiples funciones le limitan la atención al interés por hacer investigación, dicen que los tiempos son muy reducidos para la encomienda, quisieran indagar pero expresan que la tarea administrativa y atención a los estudiantes los absorbe. Los integrantes que pertenecen a un GI o CA manifiestan que les agrada hacer investigación pero que hay momentos de fatiga y cansancio para responder a las exigencias de la institución.

La pregunta dos consistió en manifestar la disposición, el interés por conformar y participar en un GI dedicado a las cuatro funciones sustantivas, con énfasis en la producción académica, función que dicen más se les complica pues no se sistematiza, los resultados reflejaron que el 83.3% si tiene interés en participar y el 16.7% expresa que no. En los que dicen tener el interés de participar se encuentra la población que ya participa en algún GI pero que desiste por el tiempo de atención que implica la producción y la falta de preparación para la redacción de alguna ponencia o artículo científico. La tercera interrogante, radicó en preguntar cómo ha sido su experiencia como integrantes de un GI o CA de la ENCH, para lo cual expresan que ha sido muy difícil y complicado debido a la asignación de múltiples funciones, inexistencia de tiempos destinados a la producción académica para realizar estudios de campo sobre las problemáticas que se manifiestan en el contexto educativo, por lo que Lache et al. (2019) argumentan que:

...los tiempos con que cuentan los maestros formadores para orientar estos procesos no son suficientes ... en la mayoría de los casos, evidencia la ausencia de un colectivo de profesores que se aglutinen en torno a la investigación y a la formación en investigación y de una política en la que se dé relevancia al tiempo para la investigación y la formación en investigación ... (pp. 207-209)

Con base a la experiencia como integrantes de GI, los maestros expresan que frecuentemente la investigación, es un área que se encuentra desprotegida, en virtud

a que es uno de los aspectos que se posterga o se toma en consideración en última instancia o que la mayoría de las veces se realiza fuera del horario de trabajo.

Otros integrantes de GI dicen ya manifestar desinterés personal dado el exceso de actividades administrativas y ajenas a la producción de textos, la indiferencia hacia el trabajo colegiado obligado, no trabajar en colaboración con otros maestros y no tener una preparación académica para realizar investigación, les hace desistir.

En este margen de análisis, se cuestionó ¿cuáles eran las fortalezas que como experiencia tienen los integrantes de los dos CA que tiene la ENCH para la integración y participación de los maestros en un grupo de investigación?, a lo cual expresaron que se tienen docentes que cuentan con Perfil Deseable, debido a que participan y hacen investigación, predomina la disposición para invitar a otros a que conformen otros GI, el personal está calificado y cualificado para llevarla a cabo de manera competente, prolifera el interés y los objetivos en común para avanzar como CA, y que además tienen el interés por integrar otros GI, capacidad de adaptación al ambiente del trabajo, habilidad para explorar y elaborar investigaciones con temáticas de intereses a fines.

Finalmente, la última interrogante se vincula con la implementación de acciones para fortalecer la participación de los maestros en grupos de investigación, expresando las siguientes: invitar a todo el personal académico, sin importar la categoría a participar e integrar GI; pues toda persona es capaz de enriquecer un estudio por medio de sus conocimientos, consulta de referentes teóricos, aplicación de instrumentos de campo, disposición y experiencia, generar ambientes de trabajo, mediante diálogos asertivos, relaciones en la que se pongan en práctica el profesionalismo, la ética y empatía, promover dinámicas de trabajo colaborativo y proactivo, delegar funciones de forma equitativa para evitar la desigualdad laboral y la carga administrativa, promover la participación, determinar un tiempo, espacio y roles para desarrollar estudios que atiendan a las problemáticas académicas, formar equipos diversos, en los que se tome en cuenta la orientación, acompañamiento y guía de los expertos en el área, además de propiciar la habilitación y capacitación en investigación, a través de talleres, cursos, webinars, etc., e intercambios con cuerpos académicos en formación y consolidados.

CONCLUSIONES

Más del 50% de los docentes tiene el gusto por la investigación, sin embargo, no todos los que pertenecen a un GI o CA quieren continuar participando, debido a la carga administrativa, la asignación desigual de funciones, la falta de tiempos o espacios para llevar a cabo trabajos de investigación, al igual que la falta de capacitación y habilitación en esta área.

La experiencia de los integrantes de los GI y CA de la ENCH ha sido en un contexto difícil, ante la atención a la multiplicidad de funciones asignadas, tiempos reducidos para la investigación, pero por interés propio han logrado avanzar en la evaluación para ser Cuerpos Académicos en Formación y uno de ellos próximo a evaluarse como Cuerpo Académico en Consolidación., interés que conlleva a un compromiso profesional, ético y eficaz, motivados para trabajar por los más altos estándares de calidad al sentirse integrados a un equipo de trabajo.

Entre las fortalezas que tienen los integrantes de los GI y CA destacan la preparación académica y experiencia de algunos maestros en este ámbito, personal competente y que cuentan con perfil deseable, docentes preparados con objetivos comunes, intereses compartidos y trabajo colaborativo entre personas que son afines y se integran para conformar otros grupos de investigación de forma libre.

Los docentes proponen que se implementen acciones para atender a esta necesidad como delegar funciones de forma equitativa para no generar desigualdad laboral en lo académico y administrativo, propiciar tiempos, espacios y asignar roles de participación al integrar GI, formar GI con líneas de trabajo afines y de interés personal para los integrantes, brindar orientación y acompañamiento de los expertos en el áreas, no obstante, ser integrante de un GI o un CA, implica responsabilidad y compromiso, reconocer las debilidades y crear propuestas para intervenir en ellas genera cambios en el ser y hacer de los maestros.

Es necesario implementar en la Escuela Normal de Coatepec Harinas talleres, conferencias que refieran a la investigación, producción académica y además que se generen las condiciones para permitir a los maestros participar en múltiples congresos lo que les posibilitará estar en escenarios que les brinde experiencia.

REFERENCIAS

- DOF (2020). *Programa Sectorial de Educación*. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Giroux.v S y Tremblay G. (2000). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Editorial CFC.
- Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 50. <http://scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-199.pdf>
- Lárraga Altamirano, H.R., Piedad Rubio, A.M & Hernández López, D.R. (2017). *Perfil deseable PRODEP: una estrategia para el fortalecimiento institucional*, TECTZAPIC, Servicios Académicos Intercontinentales SL, issue 2, Noviembre https://econpapers.repec.org/article/ervtectza/y_3a2017_3ai_3a2_3a05.htm
- Ley General de Educación Superior, 20 abril 2021. Gaceta Parlamentaria, XXI-V(5735-II). DOF (2021, 20 de abril).Consultada en https://leyes-mx.com/ley_general_de_educacion_superior.htm#google_vignette
- López Contreras., González Fraga, J. D., Martínez Ramos, J.J (2017). *La Investigación Educativa en las Escuelas Normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y Alternativas para su Fortalecimiento*. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- Mendoza-Morales, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala, *Ra Ximhai*, 10(5), julio-diciembre, pp. 221-240.
- Ortega Díaz, C., Hernández Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejorar en la formación docente. *RA XIMHAI*. 12(6), julio-diciembre, 2016. Recuperado el 18 de marzo de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf>.
- PRODEP. (2017). Consultado en <http://www.utcancun.edu.mx/prodep/>
- Santos-López L. (2010) *Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento*. Revista de Educación Superior. Julio- Septiembre, 155.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 2001.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.). Morata.

LA CIBERCULTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL DE AGUASCALIENTES

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los retos de formación profesional en estudiantes normalista, así como el uso de las TIC como fortalecimiento en su formación docente en una era digital. Los referentes principales son las competencias profesionales del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018 (DGESuM, 2018). El tipo de estudio es cualitativo, el cual considera como método la etnografía digital, la cual reflejará la realidad social que han vivido por la pandemia del Covid-19 en la práctica docente en línea, las estudiantes en su formación inicial docente. La muestra fue de 30 alumnas del cuarto semestre en el ciclo escolar Semestre B 2020_2021, donde se investigó a través de un instrumento que se hizo a través de una encuesta en línea para identificar el logro de sus competencias en el manejo de las TIC vinculándolas con el perfil de egreso y el modelo de Lévy (2007, pp. 91-103) para el instrumento de recolección de información, donde el autor clasifica de manera clara los niveles o dimensiones de cibercultura de las cuales las clasifica en categorías conceptuales, las cuales fueron observadas y medidas en este estudio en relación con las TIC: acceso, uso y apropiación tecnológica.

Correos electrónicos: gloria.gutierrez@iea.edu.mx

Institución: Centro Regional De Educación Normal De Aguascalientes

En esta investigación, observamos uniformidad y suficiencia en los resultados para considerar que las poblaciones en estudio ofrecen las condiciones necesarias para lograr mejores niveles de cibercultura.

Palabras clave: cibercultura, TIC, competencias

INTRODUCCIÓN

La cultura siempre ha sido el centro de las transformaciones sociales, así como lo menciona la UNESCO (2012) y la define como el “Conjunto de rasgos distintivos de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional comprendiendo el arte y literatura, los estilos de vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias” (p. 10). Con base en lo anterior es precisamente el concepto de cultura el que nos obliga a precisar al estilo de vida como uno de tantos componentes que nos permite marcar e identificar prioridades y valores que propician convivir con la diferencia y de adaptarse al medio ambiente según las condiciones, que hoy, tienden a ser cada vez más extremas. Tal es el caso del impacto que tienen las TIC en los estilos o formas de interactuar en las sociedades actuales.

En el ámbito de la formación de docentes de educación básica, en específico de nivel preescolar, se debe atender a la transformación del ámbito social, cultural, científica y tecnológica que se da actualmente a nivel mundial. Lo que, respondiendo a estos retos, el sistema educativo nacional ha implementado estrategias para hacer de la educación más eficaz y eficiente y las Escuelas Normales, ha jugado un papel importante y que ha quedado asentado a lo largo de su historia, su tarea fundamental ha sido el de formar docentes para el nivel de la educación básica de nuestro país.

Por lo anterior, los cambios que se han generado en los últimos años en los planes de estudio de las escuelas de Educación Normal como instituciones formadoras de docentes tienen en cada una de sus acciones pedagógicas cambios permanentes, y esto hace que se encuentren en el centro de atención actualmente, debido a la reforma desde el plan de estudios de las Licenciaturas de Preescolar del 2011 partiendo de su pilotaje y 2012 de acuerdo con la generalización. Es entonces que a partir de junio del 2017 se ha dado a conocer nuevamente un cambio más para las Escuelas Normales, se implementó un rediseño a partir de

agosto del 2018 en los planes y programas, sin embargo, las necesidades de los docentes en servicio y en especial para los alumnos que se están formando dentro de una institución de estas características, se convierten en reto para la misma, sobre todo conocer como desarrollan una *cibercultura* las estudiantes durante su formación.

Dentro del plan de estudios del CRENA, no hay trayectos formativos o cursos que permitan el aprendizaje y fortalecimiento de la cibercultura a través del uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) que permitan el fortalecimiento y logro del perfil de egreso. Es por eso por lo que una de las preocupaciones actuales del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes es, crear y fortalecer las competencias genéricas y profesionales de sus alumnos y en específico el del uso de las tecnologías digitales, lograr esa transferencia de conocimiento, y recurrir con ese propósito y de manera que la desarrolle y fortalezca. Es por ello la importancia de conocer cómo se da y como logran fortalecer y adquirir conocimientos para el manejo de las herramientas tecnológicas que permiten adquirir dichas competencias sin tener un respaldo pedagógico y metodológico que permita el logro de este.

Es por eso por lo que es de suma importancia reflexionar la inserción de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ya que a lo largo de la última década se ha dado un cambio en la educación, produciendo un gran impacto en el sistema educativo, esto es una realidad y hoy es un factor de desarrollo en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, participar en la creación, uso y consumo de la información constituye que la educación sea una condición previa para el uso de los medios y no una acción secundaria.

MARCO REFERENCIAL

Es importante reconocer que las TIC han traído modernidad en las transformaciones sociales y uno de los autores como Giddens et al. (1996) que centra su investigación sobre la sociedad contemporánea tomando como referencia la teoría de la estructuración que nos habla de la creación de sistemas sociales y su reproducción; en el cual el análisis se centra en la estructura y todos los agentes que se involucran sin dar prioridad en específico a alguno de ellos, es decir su análisis va enfocado a como los seres humanos van construyendo su propia historia, a través de las

prácticas sociales que intervienen como productores, reproductores y transformadores de dicha sociedad. Es importante señalar que esta teoría ofrece entender las relaciones entre la estructura social y la acción humana, adentrarse a en la dualidad que se da entre el individuo y la sociedad y la correlación entre el sujeto y el objeto.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2018 (DGESuM, 2018), tiene esta dualidad a través de una serie de elementos a considerar para comprender cuál es el camino que recorren los estudiantes para fortalecer sus competencias generales y profesionales, para ello se debe considerar la malla curricular, en la cual se cuenta con cuatro trayectos formativos: Bases teórico metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos, eliminando ya en éste plan el trayecto formativo Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, más sin embargo en su perfil de egreso marca dos competencias, una general “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”. Y la profesional la vincula en una de las unidades de competencia “Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente. (DGESuM, 2018).

La importancia de adquirir las competencias que deben de tener al egresar nuestros estudiantes es importante conocer la Cibercultura de cada una de ellas, ya que, actualmente la sociedad está viviendo una etapa de transición y esto está transformando todo de un modo acelerado ya que se está dando el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información y el conocimiento. Se está dando un nuevo paradigma y dejando atrás conceptos y modelos tradicionales para dar cabida a un nuevo orden (Cervantes Galván, 2007).

Los factores culturales son puntos prácticos y que tienen una estructura en la sociedad de la información, es por eso la importancia de analizar el concepto de “Cibercultura” ya que engloba precisamente a este elemento de la sociedad de la información. El término de “Cibercultura” lo podemos referir en términos generales a la cultura nacida de la aplicación de las nuevas TIC en medios de comunicación como el Internet (Avogadro, 2007). Es entonces que este concepto ha sido planteado por varios autores, ejemplo de ello es Ríos (2006, p. 126) donde compara y hace una análisis de comportamiento entre estudiantes de instituciones públicas como privadas; Castells (2001) realiza una conceptualización desde lo social y enfocado a la cultura digital basado en los estratos culturales que permite observar al sujeto involucrado: la cultura de los *hackers*, la cultura de las comunidades virtuales y la cultura empresarial; Lévy (2007) define la Cibercultura como un conjunto de elementos como son las técnicas materiales e intelectuales,

prácticas, actitudes, formas de pensar y valores que se van desarrollando de manera conjunta en el crecimiento del ciberespacio.

Para Lévy (2007) percibe diferentes grados de Cibercultura como un proceso general de cambio en las formas de comunicación en las distintas comunidades, por lo cual se debe establecer la posibilidad de definir niveles o estadios de cultura digital. Las concibe como propias de las sociedades y se centra en el acceso, uso y aplicación de las tecnologías digitales y esto genera la forma en que fluye la información, comunicación y conocimiento, promoviendo la administración y organización propia de la información, la investigación y producción de esta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los objetivos que plantea actualmente el Plan de estudios 2018 es el logro de las competencias Genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, es que se requiere tener habilidades en específico en dos competencias: “utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica y emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente” (DGESuM, 2018). Pero dentro del plan de estudios no hay trayectos formativos o cursos que permitan el aprendizaje y fortalecimiento de la cibercultura a través del uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) que permitan el fortalecimiento y logro del perfil de egreso. Es por eso por lo que una de las preocupaciones actuales del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes es, crear y fortalecer las competencias genéricas y profesionales de sus alumnos y en específico el del uso de las tecnologías digitales, lograr esa transferencia de conocimiento, y recurrir con ese propósito y de manera que la desarrolle y fortalezca. Es por ello la importancia de conocer como ellas logran fortalecer y adquirir conocimientos para el manejo de las herramientas tecnológicas que permiten adquirir dichas competencias sin tener un respaldo pedagógico y metodológico que permita el logro de este.

Uno de los problemas que tienen los estudiantes, es que no existe un diagnóstico que permita dar cuenta sobre las habilidades o alfabetismo digital con que cuentan los que ingresan a la carrera en el CRENA. Es por eso que es necesario

que las nuevas generaciones se apliquen y conozcan la cibercultura que prevalece entre ellos, ya que actualmente la sociedad está viviendo una etapa de transición que lo está transformando todo de un modo extraordinariamente acelerado (Cervantes Galván, 2007). . Se está viviendo el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y el conocimiento, con esto se abre un nuevo paradigma para dejar los conceptos y modelos tradicionales para dar lugar a un nuevo orden. Ante este panorama, es necesario responder las siguientes interrogantes

¿Cómo enfrentan los docentes y estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, los retos de formación profesional en una era digital?

¿Cómo es la formación profesional, en el uso de las TICs, de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar del CRENA?

¿De qué manera la cibercultura de los estudiantes se utiliza para el fortalecimiento de su formación profesional?

Para ello se plantea los siguientes objetivos:

Identificar cuáles son los procesos de formación profesional en la licenciatura en educación preescolar del CRENA.

Describir cómo se dan los procesos de formación profesional en el uso de las TICs de las estudiantes licenciatura en educación preescolar del CRENA.

Analizar los cambios de la cibercultura que emergen con relación en la formación de los estudiantes durante su formación profesional.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación, se realizará un análisis desde etnografía digital de tipo cualitativo, aunque eventualmente se hará un ejercicio cuantitativo para caracterizar socioeconómicamente a los participantes de la investigación. La etnografía nos permitirá el abordaje de las comunidades y culturas creadas a través de interacción social mediada por una computadora. Este tipo de estudio puede contribuir a la resignificación de los procesos pedagógicos y de formación docente, para hacerlos más coherentes con las nuevas formas de vida social y educativa.

Es importante mencionar que para este estudio estaremos enfocados en los tres primeros niveles que son el acceso a las TIC, uso de las TIC que nos menciona Levy y el tercero que es la apropiación de las TIC basado en los niveles de apropiación

de las Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica. Este tipo de etnografía nos permitirá el abordaje de las comunidades y culturas creadas a través de interacción social mediada por una computadora, para indagar ¿de qué manera la cibercultura de las estudiantes del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes las utiliza para el fortalecimiento de su formación profesional?

DESARROLLO

Los resultados que hoy se presentan, son una parte del proceso de investigación más amplio y profundo. Lo que hoy se presenta, se obtuvo a través de una encuesta en línea (<https://forms.gle/HKTQL6smnrjPZrv97>) a 30 alumnas de la licenciatura en Educación Preescolar del cuarto semestre en el ciclo escolar Semestre B 2020_2021

Se sujetaron a un análisis inicial de carácter descriptivo basado en estudio de asociación entre las dimensiones de cibercultura por el modelo propuesto por Lévy usando como referentes las dimensiones de acceso a las Tic, Uso de las Tic y Empoderamiento con las Tic.

Seguimos un modelo de cibercultura estudiantil, donde se tomaron en cuenta el acceso a las TIC, el uso de las TIC y el empoderamiento con las TIC.

RESULTADOS

Se analiza los resultados del diagnóstico sobre la percepción de las estudiantes con respecto a la cibercultura. Como ya señalé, 100% de las encuestadas, son estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en educación preescolar del Plan de Estudios 2018 del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. En el apartado de la encuesta “Datos Generales”, podemos identificar que el 100% de las encuestadas son de sexo femenino. Lo cual sigue siendo un referente que denota la feminización de la carrera. En cuanto al aspecto de la edad, un 40% tiene 19 años, 40% tiene 20 años, 10% cuenta con 21 años, el 6.7% tiene 22 años y el 3.2% 24 años.

Será necesario profundizar en las diferencias de edades ya que eso permite comparar comportamientos en cuanto el uso, acceso y empoderamiento que le dan las alumnas a las tecnologías.

La primera dimensión, que habla sobre el acceso a las TIC, nos permite percibir diferentes grados de cibercultura, y eso permite también identificar las formas de comunicación que se dan dentro de las distintas comunidades. Esto a su vez, posibilita definir niveles o estadios de cultura digital. Es por eso por lo que se les preguntó si contaban con un equipo de cómputo y si tenían acceso a Internet y la mayoría (93.3%) de las alumnas encuestadas cuentan con ello y a su vez tienen acceso al servicio de Internet en casa. Y los lugares donde más se conectan es en casa con un 96.7% y lugares donde menos se conectan es en un cibercafé con un 6.7%. con este resultado me permite identificar que hace falta conocer su entorno social, familiar y económico de las alumnas para conocer las causas por las que no todas tienen acceso a la red.

La segunda dimensión es el uso de las TIC, esta fue importante abordarla ya que como sabe el perfil de egreso, tiende a la enseñanza basada en competencias, como el uso y apropiación de las TIC que genera una nueva realidad, donde se propicia nuevos ambientes de aprendizaje, y formas de construir el conocimiento y, en especial, una readecuación del papel de los docentes y de los estudiantes para el escenario de la cibercultura (De Lima y Do Nascimento, 2013, p. 149). En este aspecto, se encontró que el 70% de las alumnas utilizan las TIC para tareas académicas, mientras que consultar y compartir información por gusto para ampliar conocimientos sobre el tema solo el 26.7% lo hace siempre. En cuanto respecta el uso del Internet como herramienta para el desarrollo académico las alumnas tienen claro esto, y de acuerdo con Barruso y Mingorance (2005), el uso del Internet plantea numerosas ventajas para alumnos y docentes, ya que permite reforzar, complementar y mejorar su aprendizaje, permitiendo que logren autorregular su propia formación, desarrolla las habilidades que requiere el alumno para su práctica educativa y refuerza el aprendizaje de los alumnos. Es importante señalar que el 100% del sistema operativo que manejan las alumnas es Windows, pero podemos mencionar que solo el 6.7% predominó en esta población el sistema operativo Mac de la marca Apple, probablemente por los altos costos para su adquisición hacen justificable este resultado. Otro punto interesante es abordar el uso de las redes sociales y de acuerdo con Reig y Vélchez (2013), se vive en la era de la hiperconectividad, y esto hace evidente que el uso de las redes sociales por parte de nuestras alumnas aumenta día tras día de forma acelerada. Ejemplo de ello es que todas las alumnas tienen cuenta de redes sociales y que se les da un uso variado como por ejemplo el 93.3% lo ocupa para socializar, el

76.7% lo ocupa para obtener información. Otra de las plataformas que les parece creativa y donde se puede trabajar de manera colaborativa es Google Suite ya que utilizan las herramientas de Google documento, presentaciones y Drive con mayor frecuencia. Es importante también saber cómo se da el aprendizaje con herramientas digitales como es el vídeo y es aquí donde podemos vincular lo que menciona González et al (2011) sobre las TIC, una alternativa para ampliar la zona de desarrollo próximo de la teoría de Vygotsky cuando se utiliza un vídeo educativo ya sea para aprender o enseñar, la zona de desarrollo próximo se refiere al nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del material digital. Y aquí podemos observar que el compartir un tutorial/vídeo para apoyo personal solo algunas veces lo realizan el 43.3% y el 20% nunca lo han hecho, toman cursos en línea el 70% y el 50% son de carácter académico. Otro punto es el aprendizaje en red cuando interactúan en redes sociales o páginas web se da en un 50%.

Tercera dimensión Empoderamiento de las TIC, debido a la difusión de Internet, como un aliado en el crecimiento de las TIC, ahora se tienen posibilidades infinitas para la obtención e intercambio de información y de recursos didácticos (Morales et al 2015). En ese sentido, educar en el siglo XXI es sinónimo de trabajo digital, uso de las tecnologías en el aula, pero además el empoderamiento que dan estas herramientas para lograr aprendizajes y habilidades digitales. Perrenoud (2007) si queremos “utilizar las nuevas tecnologías”, no solo es manejarlas sino se debe tener conocimientos básicos de las mismas. Es poderlas explotar y empoderarse en el uso de estas. Dentro de los puntos que se rescatan en este apartado de la encuesta se analizó la búsqueda de información en Internet el 90% consulta varios sitios y solo selecciona una, el 50% lee el documento completo que seleccione para realizar su tarea. Esto indica que solo realizan búsquedas de información sin realizar un análisis reflexivo.

CONCLUSIONES

La cibercultura de las alumnas tiene que ver con el logro de las competencias profesionales en el uso de las TIC en su proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de su perfil de egreso de las estudiantes normalista y que se debe alcanzar

según lo menciona los Planes y Programas de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2018).

Es así como hoy en día las TIC son herramientas que se requiere en el ámbito educativo, y es importante que los alumnos tengan un grado de Cibercultura aceptable para lograr sus competencias docentes para su perfil de egreso.

Dentro de la apropiación de las TIC fue importante analizarlo desde una dimensión pedagógica, didáctica, reflexiva de cómo las alumnas utilizan en torno al papel que las tecnologías juegan en la construcción de conocimiento y desarrollo social para la obtención de sus competencias profesionales para el logro de su perfil de egreso.

Por tanto, analizando cada una de las dimensiones abordadas en el cuestionario que se aplicó a las alumnas se llega a la conclusión

El 93.3% cuentan con un equipo de cómputo.

Solo el 6.7% de las encuestadas no cuentan con acceso a Internet en casa y tienen que hacer uso de cibercafés o lugares públicos donde ofrecen conectividad gratuita.

El cuestionario tiene áreas de oportunidad ya que hace falta conocer su entorno social, familiar y económico de las alumnas para conocer las causas por las que no todas tiene acceso a un equipo de cómputo o conexión a Internet.

Se encontró que el 70% de las alumnas utilizan las TIC para tareas académicas.

Mientras que consultar y compartir información por gusto para ampliar conocimientos sobre el tema solo el 26.7% lo hace siempre.

El 100% del sistema operativo que manejan las alumnas es Windows, pero podemos mencionar que solo el 6.7% predomino en esta población el sistema operativo Mac de la marca Apple, probablemente por los altos costos para su adquisición hacen justificable este resultado.

El 100% de las alumnas tienen cuenta de redes sociales, pero solo el 76.7% lo ocupa para obtener información.

Utilizan plataformas como Google Suite, donde el 66.6% utilizan Google documento, 56.6% Google presentaciones y 43.3% Google Drive.

El compartir un tutorial/vídeo para apoyo personal solo el 43.3% comparte y el 20% nunca lo han hecho.

Toman cursos en línea, pero solo el 50% son de carácter académico.

El aprendizaje en red cuando interactúan en redes sociales o páginas Web se da en un 50%.

Realizan búsqueda de información en Internet el 90% consulta varios sitios y solo selecciona una.

El 50% lee el documento completo que seleccione para realizar su tarea.

El saber utilizar bien Internet y las computadoras para el 65.1% es imprescindible para poder desarrollar mis competencias profesionales.

Fue importante saber que solo el 7.94% de las alumnas tienen los conocimientos sobre las posibilidades que le ofrecen las TIC para enriquecer su formación docente.

Queda claro que se tiene que trabajar con las alumnas en su perfil de egreso sobre todo en la adquisición del uso de las TIC desde su pedagogía y didáctica, donde se vaya dando una orientación de aprendizaje de manera permanente, que sea inclusiva y crítica, para lograr consolidarse como prosumidores del conocimiento al conocer y promover las TIC en las aulas.

REFERENCIAS

- Avogadro, M. (2007, febrero). Glosario de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Razón y Palabra*, 55.
- Barruso, B. y Mingorance, A. (2005). El papel de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria. I Congreso Internacional Campus Red, Bilbao, 25 y 26 de enero de 2005.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Areté.
- Cervantes Galván, E. (2007). *La sociedad del conocimiento. Oportunidades y estrategias*. Trillas.
- De Lima, M. y Do Nascimento, S. (2013, julio-diciembre). Web 2.0: plataforma para la reconfiguración de la educación en la cibercultura. *Alteridad: Revista de Educación*, 8(2), pp. 144-154.
- DEGESuM (2018). Planes de Estudio. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., Beck, U. & Berliain, J. (Comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos.
- González, A., Rodríguez A., Hernández D. (2011). *El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana*. Educ. Med Superior.

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, JM, & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Bit de píxel. Revista de Medios y Educación*, (46), 103-117.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado el 28 de septiembre del 2010 de <http://books.google.com.mx>
- REIG, D., VÍLCHEZ LF (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro
- Ríos, R. (2006). Brecha digital entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. *Telematique*, 5(2).
- UNESCO (2012). *Fácil guía 1: Cultura y nuestros derechos culturales*. Secretaría de Cultura, Artes y Deportes de Honduras.

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Tomás Alfredo Moreno de León
Esperanza de León Arellano
María de Lourdes Rodríguez Vázquez

RESUMEN

La evaluación del proceso de enseñanza es crucial para medir la efectividad de las estrategias docentes. Sin embargo, en el contexto de esta investigación, la falta de un proceso de evaluación docente y de instrumentos validados sistemáticamente plantea preocupaciones sobre la credibilidad de las investigaciones. Por consiguiente, este estudio se propuso validar un instrumento para medir de manera rigurosa el desempeño docente en una escuela normal federal de educadoras. Se empleó el Coeficiente V de Aiken (V) para la validación de expertos, considerando la evaluación de 10 de ellos. Un instrumento con 30 reactivos fue evaluado, y solo el 33.3% (10 reactivos) fueron considerados válidos tras el análisis de los expertos. Este trabajo pretende mitigar el riesgo de sesgo y mejorar la credibilidad en futuras investigaciones relacionadas con la evaluación del desempeño docente.

Palabras clave: Práctica Docente, Evaluación Académica, Evaluación Cuantitativa, Evaluación de Cursos, Evaluación de Profesores.

Correos electrónicos: t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx;
e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx;
ml.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx

Institución: Escuela Normal Federal De Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda"

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se compone de dos secciones principales. En la primera sección, que aborda el desarrollo del trabajo, se aborda la problemática relacionada con la falta de instrumentos validados para evaluar el rendimiento de los docentes en escuelas normales. Asimismo, se describe y argumenta la elección de la metodología implementada en este estudio. Junto a ello, se reportan los resultados del proceso de validación del instrumento. Por último, en la segunda sección, la destinada a las conclusiones, se discuten las implicaciones y futuros estudios de esta línea de investigación. De esta forma, el presente estudio aporta a la investigación en educación superior al proporcionar herramientas validadas por el método científico. Con ello se busca tener una mejor opinión acerca de los desempeños docentes.

DESARROLLO

Problematización

Todo proceso de enseñanza requiere una evaluación para conocer el grado de efectividad de las estrategias docentes aplicadas. Sin embargo, en el contexto de la presente investigación, no se cuenta con un proceso de evaluación docente ni de instrumentos que hayan sido validados sistemática y rigurosamente (Moreno-de-León y Luis-Valladares, 2022). Realizar un procedimiento de evaluación docente sin instrumentos validados puede contribuir a aumentar el riesgo de un sesgo y falta de credibilidad en investigaciones científicas (López, Avello, Palermo, Sánchez y Quintana, 2019). Ello representa un problema para la medición del desempeño docente para cualquier institución de educación superior. Junto a ello, la selección de la muestra ha representado un problema en los procesos de evaluación del desempeño docente (Moreno-de-León y Luis-Valladares, 2022). En una institución con 300 estudiantes distribuidas en 16 salones de 30 alumnas en promedio, la selección de la muestra debería seguir procedimientos rigurosos como, por ejemplo, desde el enfoque cualitativo podría ser muestreo por conveniencia, intencional, cuotas o bola de nieve (Hernández, 2021). O bien, desde

un enfoque cuantitativo el muestreo estratificado, muestreo probabilístico o no probabilístico (Argibay, 2009).

Antecedentes teóricos

Al respecto de la evaluación del desempeño docente existen varios tipos de modelos. En la siguiente tabla se presentan algunos de los más relevantes.

Tabla 1.

Modelos de evaluación del desempeño docente

Modelo	Descripción
Modelo centrado en el perfil del maestro.	Enfocado en un listado de lo que debería tener o ser un excelente docente.
Modelo centrado en los resultados obtenidos.	Enfocado en los resultados de los estudiantes frente a una prueba.
Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.	Enfocado en el desempeño durante las sesiones de clases impartidas.
Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión acción.	Enfocado en el autodiagnóstico de éxitos y fracasos al dar clase.
Modelo basado en la satisfacción del estudiante.	Enfocado en la opinión de quienes reciben los servicios profesionales de los docentes.

Fuente: Adaptado de Gálvez Suarez y Milla Toro (2018), Mazón-Ramírez, Martínez-Stack y Martínez-González (2009) y Moreno-de-León y Luis-Valladares (2022)

En el marco de este estudio, se ha decidido optar por el modelo basado en la satisfacción del estudiante.

Problema de investigación

Concretamente, el problema de investigación radica en que si bien la literatura especializada recomienda emplear instrumentos validados (López et al., 2019) y procedimientos de muestreo adecuados (Hernández, 2021; Argibay, 2009), el contexto del presente estudio no cuenta con los requerimientos metodológicos necesarios para diagnosticar rigurosamente el desempeño docente (Moreno-de-León y Luis-Valladares, 2022).

Objetivos

Frente a esta problemática, este trabajo busca contribuir con el objetivo de validar un instrumento para medir rigurosa y sistemáticamente el desempeño docente en una escuela normal federal de educadoras.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo instrumental. Estos estudios se caracterizan por analizar rasgos psicométricos, generación de nuevos tests o; como en el caso del presente estudio, validación de tests (Ato et al., 2013).

Muestra

La muestra fue constituida por diez expertos. Siguiendo las recomendaciones de Ecurra (1988, p. 108) “para el caso de contar con 10 jueces, se necesita el acuerdo de por lo menos 8 de ellos para que a un nivel de $p < .05$ el ítem sea considerado como válido”. En la siguiente tabla se detallan los rasgos relevantes de los expertos para los efectos de este estudio.

Tabla 2.

Descripción de la muestra

Experto	Último grado de estudios	Especialidad	Años de experiencia docente
Experto 1	Maestría	C. Biológicas	40
Experto 2	Maestría	Metodología de la Enseñanza	15
Experto 3	Doctorado	Psicoterapia Gestalt Infantil	32
Experto 4	Maestría	Enseñanza del inglés como lengua extranjera	24
Experto 5	Doctorado	Metodología de la enseñanza	40

Experto	Último grado de estudios	Especialidad	Años de experiencia docente
Experto 6	Maestría	Docencia (Psicología educativa)	15
Experto 7	Doctorado	Psicología educativa	10
Experto 8	Maestría	Administración educativa	1
Experto 9	Maestría	Enseñanza del inglés como lengua extranjera	5
Experto 10	Doctorado	Metodología de la enseñanza	12

Fuente: elaboración propia.

Los expertos cuentan con un promedio de 19.4 años de servicio docente ($DS = 13.97$); de los cuales, el 40% tiene grado de doctorado y 60% grado de maestro.

Instrumento

El instrumento de validación se muestra en la siguiente tabla. Específicamente, el instrumento cuenta con dos secciones, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Instrumento de validación

Perfil académico
Último grado de estudios: _____ _____.
Especialidad: _____ _____.
Años de servicio frente a grupo: _____ _____.
Instrumento de validación
Instrucciones: Este instrumento es para validar los reactivos de una prueba que busca evaluar habilidades docentes. Quienes usarán este instrumento son estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar de primero, segundo, tercero y cuarto año. Para que realice la dictaminación, se le pide que valore del 1 al 5 en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones de la tercera columna respecto de los reactivos de la segunda columna. <i>Considere que el número 1 representa "no estoy de acuerdo" y el número 5 representa "estoy de acuerdo".</i>

Domino	Reactivo	Valoración
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	¿Explica de manera clara los objetivos de aprendizaje?	
	¿Domina el contenido que enseña?	
	¿Da a conocer los criterios de desempeño para la realización de cada una de las actividades?	
	¿Propone ejemplos y ejercicios donde se establece la relación entre la teoría y la práctica educativa?	
	¿Involucra a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de los contenidos del curso?	
	¿Proporciona los recursos bibliográficos para trabajar los temas y contenidos?	
	¿Es flexible frente a las circunstancias que se presentan durante el semestre?	
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	¿Presenta el plan de clase de manera clara y bien estructurada?	
	¿Da a conocer los objetivos y las competencias de la unidad de aprendizaje que se está trabajando?	
	¿Explica los contenidos del curso en forma transversal relacionándolos con otros cursos de la malla curricular?	
	¿Toma en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes al inicio de las sesiones de trabajo?	
	¿Las situaciones de aprendizaje que propone están ajustadas al nivel y necesidades de las alumnas y son realmente significativas?	
	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?	
	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?	
	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?	
	¿Califica de manera imparcial y da a conocer los resultados de manera oportuna?	

Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	¿Asiste regular y puntualmente a clase?	
	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?	
	¿Promueve una motivación positiva para el aprendizaje indagación y búsqueda de información?	
	¿Favorece el trabajo en equipo y la cooperación para la enseñanza mutua?	
	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?	
	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?	
	¿Genera respuestas asertivas ante el incumplimiento o rompimiento de las normas de convivencia establecidas?	
	¿Resuelve las dudas de las alumnas sobre las actividades a realizar de manera oportuna?	
Uso de tecnologías	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?	
	¿Explora las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza?	
	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?	
	¿Proporciona explicaciones y sugerencias del uso de aplicaciones o softwares que beneficien el aprendizaje de sus alumnas?	
	¿Emplea organizadamente alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?	
	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?	

Fuente: elaboración propia basado en Moreno-de-León, T y Luis-Valladares, M. (2022)

En la primera sección, Perfil académico, se solicita información acerca del último grado de estudios, especialidad y años de servicio frente a grupo. En la segunda sección, Instrumento de validación, se proporcionan las instrucciones de uso del instrumento. Posteriormente, se muestran tres columnas: 1) Dominio, 2) Reactivo y 3) Valoración.

Procedimiento

El procedimiento de esta investigación tuvo seis fases, tal como se muestra aquí:

Diagnóstico del instrumento vigente para la evaluación docente.

Diseño de instrumento de validación.

Recolección de validación de expertos.

Sistematización de datos derivados de la validación.

Interpretación de los datos.

Rediseño de instrumento para la evaluación docente.

En la primera fase se identificó el instrumento habitualmente implementado en el contexto educativo. Se determinaron las áreas de oportunidad en donde resaltó la necesidad de hacer una validación cuantitativa de acuerdo con las necesidades de la institución (Moreno-de-León y Luis-Valladares, 2022). En la segunda fase se diseñó el instrumento de validación que se mostró más arriba en la Tabla 3 siguiendo las recomendaciones de Ecurra (1988); considerando cinco jueces con opción múltiple de donde la calificación mínima fue 1 y la calificación máxima fue 5 (Penfield y Giacobbi, 2004). Una vez que se tuvo el instrumento, en la tercera fase, se procedió a recolectar las calificaciones de los expertos. Para ello, se imprimió el instrumento de la Tabla 3 y se les entregó a los expertos. Cada uno de ellos respondió individualmente el instrumento. Subsecuentemente, se recolectaron los instrumentos y se ingresaron a una calculadora de coeficiente V de Aiken (<https://bit.ly/3GNdgDK>). Después se organizaron las respuestas de los expertos tanto los valores arrojados por la calculadora. El conjunto de datos se sistematizó en un documento de Excel (ver Anexo 1: <https://bit.ly/3Ix8Py4>). Para identificar cada reactivo, a cada uno se le dio un código tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Codificación de dominios y reactivos

Domino	Código	Reactivo
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-1	¿Explica de manera clara los objetivos de aprendizaje?
	POPE-2	¿Domina el contenido que enseña?
	POPE-3	¿Da a conocer los criterios de desempeño para la realización de cada una de las actividades?
	POPE-4	¿Propone ejemplos y ejercicios donde se establece la relación entre la teoría y la práctica educativa?
	POPE-5	¿Involucra a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de los contenidos del curso?
	POPE-6	¿Proporciona los recursos bibliográficos para trabajar los temas y contenidos?
	POPE-7	¿Es flexible frente a las circunstancias que se presentan durante el semestre?
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-1	¿Presenta el plan de clase de manera clara y bien estructurada?
	PDPA-2	¿Da a conocer los objetivos y las competencias de la unidad de aprendizaje que se está trabajando?
	PDPA-3	¿Explica los contenidos del curso en forma transversal relacionándolos con otros cursos de la malla curricular?
	PDPA-4	¿Toma en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes al inicio de las sesiones de trabajo?
	PDPA-5	¿Las situaciones de aprendizaje que propone están ajustadas al nivel y necesidades de las alumnas y son realmente significativas?
	PDPA-6	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?
	PDPA-7	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?
	PDPA-8	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?
	PDPA-9	¿Califica de manera imparcial y da a conocer los resultados de manera oportuna?

Domino	Código	Reactivo
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-1	¿Asiste regular y puntualmente a clase?
	PAAPA-2	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?
	PAAPA-3	¿Promueve una motivación positiva para el aprendizaje indagación y búsqueda de información?
	PAAPA-4	¿Favorece el trabajo en equipo y la cooperación para la enseñanza mutua?
	PAAPA-5	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?
	PAAPA-6	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?
	PAAPA-7	¿Genera respuestas asertivas ante el incumplimiento o rompimiento de las normas de convivencia establecidas?
	PAAPA-8	¿Resuelve las dudas de las alumnas sobre las actividades a realizar de manera oportuna?
Uso de tecnologías	UT-1	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?
	UT-2	¿Explora las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza?
	UT-3	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?
	UT-4	¿Proporciona explicaciones y sugerencias del uso de aplicaciones o softwares que beneficien el aprendizaje de sus alumnas?
	UT-5	¿Emplea organizadamente alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?
	UT-6	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?

Fuente: Elaboración propia.

Para interpretar los datos, en la quinta fase, se emplearon los criterios de Ecurra (1988). Particularmente, se recurrió a un criterio cuantitativo en el que se requiere que los 10 expertos muestren la misma opinión, es decir, solo aquellos reactivos que obtuvieron 1.00 ($p < .01$) se consideran válidos. En la última fase, una vez que se identificaron los reactivos válidos, se culminó el proceso en rediseñar el instrumento de evaluación docente considerando únicamente estos reactivos validados.

RESULTADOS

Principal aporte a la línea de investigación

De los 30 reactivos evaluados por los expertos, solo 10 reactivos (33.3%) fueron seleccionados como válidos en el Coeficiente V de Aiken (V), tal como se observa en la Tabla 5. Concretamente, los reactivos validados con un valor de $p = 0.001$ son PDPA-6, PDPA-7, PDPA-8, PAAPA-2, PAAPA-5, PAAPA-6, UT-1, UT-3, UT-5 y UT-6. La evaluación completa de los expertos se puede apreciar en el Anexo 1 (<https://bit.ly/3Ix8Py4>).

Tabla 5.

Resultados de validación considerando el Coeficiente V de Aiken (V)

Domino	Código	Reactivo	Afirmación	V°
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-1	¿Explica de manera clara los objetivos de aprendizaje?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.73
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-2	¿Domina el contenido que enseña?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.70
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-3	¿Da a conocer los criterios de desempeño para la realización de cada una de las actividades?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.98
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-4	¿Propone ejemplos y ejercicios donde se establece la relación entre la teoría y la práctica educativa?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.95
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-5	¿Involucra a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de los contenidos del curso?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.75

Domino	Código	Reactivo	Afirmación	Vº
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-6	¿Proporciona los recursos bibliográficos para trabajar los temas y contenidos?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.80
Prepara y organiza el proceso de enseñanza	POPE-7	¿Es flexible frente a las circunstancias que se presentan durante el semestre?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades de <i>preparación y organización del proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.60
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-1	¿Presenta el plan de clase de manera clara y bien estructurada?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.90
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-2	¿Da a conocer los objetivos y las competencias de la unidad de aprendizaje que se está trabajando?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.93
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-3	¿Explica los contenidos del curso en forma transversal relacionándolos con otros cursos de la malla curricular?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.90
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-4	¿Toma en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes al inicio de las sesiones de trabajo?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.95
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-5	¿Las situaciones de aprendizaje que propone están ajustadas al nivel y necesidades de las alumnas y son realmente significativas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	0.90
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-6	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.	1.00

Domino	Código	Reactivo	Afirmación	Vº
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-7	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza de un docente.</i>	1.00
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-8	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza de un docente.</i>	1.00
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	PDPA-9	¿Califica de manera imparcial y da a conocer los resultados de manera oportuna?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza de un docente.</i>	0.98
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-1	¿Asiste regular y puntualmente a clase?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.</i>	0.90
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-2	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.</i>	1.00
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-3	¿Promueve una motivación positiva para el aprendizaje indagación y búsqueda de información?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.</i>	0.98
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-4	¿Favorece el trabajo en equipo y la cooperación para la enseñanza mutua?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.</i>	0.85
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-5	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.</i>	1.00

Domino	Código	Reactivo	Afirmación	V ^o
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-6	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para promover ambientes adecuados para el aprendizaje de un docente.	1.00
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-7	¿Genera respuestas asertivas ante el incumplimiento o rompimiento de las normas de convivencia establecidas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.	0.90
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	PAAPA-8	¿Resuelve las dudas de las alumnas sobre las actividades a realizar de manera oportuna?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.	0.88
Uso de tecnologías	UT-1	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del Uso de tecnologías de un docente.	1.00
Uso de tecnologías	UT-2	¿Explora las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.	0.93
Uso de tecnologías	UT-3	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del Uso de tecnologías de un docente.	1.00
Uso de tecnologías	UT-4	¿Proporciona explicaciones y sugerencias del uso de aplicaciones o softwares que beneficien el aprendizaje de sus alumnas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.	0.95
Uso de tecnologías	UT-5	¿Emplea organizada alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del Uso de tecnologías de un docente.	1.00

Domino	Código	Reactivo	Afirmación	V ^o
Uso de tecnologías	UT-6	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del Uso de tecnologías de un docente.	1.00

° Coeficiente V de Aiken (V).

De esta forma, el instrumento final resultó de la forma en que se muestra en la Tabla 6. Destaca el hecho de que, de acuerdo con la opinión de los expertos, ninguno de los reactivos del dominio *Prepara y organiza el proceso de enseñanza* tuvo una validación perfecta, es decir, de valor $p = 0.001$.

Tabla 6.
Versión final de los reactivos validados

Domino	Reactivo	Afirmación
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.

Domino	Reactivo	Afirmación
Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Emplea organizadamente alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>Uso de tecnologías</i> de un docente.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, tres reactivos del dominio *Promueve y dirige el proceso de aprendizaje* y *Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje* fueron validados de manera perfecta. Por su parte, el dominio *Uso de tecnologías* alcanzó cuatro reactivos validados.

CONCLUSIONES

En conclusión, se puede decir que el presente trabajo ha logrado cumplir con el objetivo de reportar la validación de un instrumento para medir rigurosa y sistemáticamente el desempeño docente en una escuela normal federal de educadoras. Concretamente, se han logrado validar 10 de los 30 reactivos de un instrumento que no había sido sometido a evaluación científica (Moreno-de-León y Luis-Valladares, 2022). Sin embargo, aún resta cubrir dos problemáticas de orden metodológico: 1) el pilotaje y 2) el muestreo. Ahora que se tiene un instrumento validado es necesario realizar un proceso de pilotaje (Santacruz y Domínguez,

2021; Moreno-de-León, Hernández y de León, 2022). Por otro lado, se requiere calcular adecuadamente una muestra probabilística donde la población (o universo) es finito (Otzen y Manterola, 2017). O bien, también se puede optar por un muestreo estratificado (Tipton et al., 2014). Una vez que estos dos procedimientos también se hayan validado, se podrá contar con un instrumento que recolecte información confiable y permita medir de una manera más certera la realidad educativa del contexto.

REFERENCIAS

- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Escurra, M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Gálvez Suarez, E., & Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y representaciones*, 6(2), 407-429. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002#:~:text=Muestreo%20por%20conveniencia%3A%20La%20muestra,que%20establecen%20criterios%20a%20seguir.
- López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S., & Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011

- Mazón Ramírez, J. J., Martínez Stack, J., & Martínez González, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la educación superior*, 38(149), 113-140. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n149/v38n149a6.pdf>
- Moreno-de-León, T., & Luis-Valladares, M. (2022). *Reporte Técnico De Investigación Educativa. Evaluación Docente Ciclo Escolar 2021-2022 Semestre "B"*. Escuela Normal Federal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda". <https://bit.ly/3uuJn4j>
- Moreno-de-León, T., Hernández, K., & de León, E. (2022). Comprensión narrativa multimodal y hábitos de lectura en tutores de niños pertenecientes a la educación preescolar. *Reflexiones en Investigación Educativa* (pp. 487-498). CRETAM. <https://bit.ly/3TGwZtt>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Santacruz, M. G. A., & Domínguez, L. G. (2021). Pilotaje del instrumento desarrollado para un estudio sobre emociones en cursos en línea. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 33(81), 131-156. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1108>
- Tipton, E., Hedges, L., Vaden-Kiernan, M., Borman, G., Sullivan, K., & Caverly, S. (2014). Sample selection in randomized experiments: A new method using propensity score stratified sampling. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 114-135. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.831154>

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mireya Rubio Moreno
Gloria Castro López
Griselda Samayoa López

RESUMEN

El presente es un reporte parcial de investigación, su propósito es la descripción de la formación de competencias investigativas en estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de Sinaloa, ya que, este aspecto es fundamental en la formación inicial de docentes, porque la investigación educativa desde y para los docentes, es esencial en su ser y quehacer profesional. Es un estudio de corte mixto, las técnicas de recolección de datos son análisis de documentos y observación participante y registro. Resultando que, los alumnos prefieren temas de problemáticas identificadas en su práctica docente, de alta tendencia en el ámbito de lenguaje y comunicación, y de la educación socioemocional, presentan en sus avances de investigación, marcadas dificultades en la cuestión metodológica, así como en la búsqueda de información en fuentes confiables (bases de datos, repositorios institucionales, etc.), también, reconocen limitaciones para redactar textos académicos como tesis o informes. Evidentemente, es grande el reto en la formación de competencias investigativas desde la formación inicial, pues implica intensificar la habilitación de los formadores de docentes en esto e impulsar una

Correos electrónicos: ayerimireya1972@gmail.com;
castrolopezglo@gmail.com; grisdag@hotmail.com

Institución: Escuela Normal de Sinaloa

cultura de aprecio por la investigación educativa, intensificando espacios diversos para socializar resultados parciales y finales de investigación.

Palabras clave: Formación de investigadores, competencias, investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

La competencia para la investigación educativa en la educación normal está incluida en el perfil de egreso, y se espera que varios trayectos formativos y cursos desde el primer semestre puedan aportar a su desarrollo y consolidación, pero es a partir del quinto semestre que se ve de manera formal y rigurosa en el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE) y se fortalecen y se aspira a consolidar en el séptimo y octavo semestre. Por lo que, es un tema fundamental en la formación docente. Este trabajo precisamente, se centra en recuperar información relevante del proceso formativo teórico y metodológico para la investigación educativa en cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI).

DESARROLLO

La competencia para la investigación educativa debería ser considerada una de las más destacadas en la formación inicial de docentes en educación normal, sin embargo, no es así. Solo un pequeño porcentaje de los profesores formadores se conciben como docentes investigadores y menos aún forman parte de grupos, cuerpos y/o redes de investigación en el campo educativo. Cuando la realidad es que todos los docentes de educación normal deben estar bajo esta lógica de ejercicio profesional. En este sentido, los procesos de formación de competencias para la investigación involucran a todos los profesores de la institución, ya que todos están implicados en procesos de formación teórica y

metodológica para indagar sobre las áreas de desarrollo de los niños, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, problemáticas éticas, socioemocionales, por mencionar algunos aspectos de la formación docente, amén de lo que implica el proceso de titulación en el último grado con la elaboración de alguna de las modalidades: tesis, informe de práctica profesionales o portafolio. El curso medular para recuperar lo aprendido en el transcurso de la formación docente en cuanto a la investigación y asentar las bases para conocer y comprender no sólo la importancia de ésta sino de los aspectos que la conforman como enfoques, métodos, técnicas, instrumentos, sujetos y escenarios de investigación, es HBIE, situado en el quinto semestre, pero es realmente en cuarto grado en el proceso de elaboración de su trabajo de titulación donde se debe materializar todo lo aprendido en acompañamiento de un asesor que tenga perfil afín a la temática seleccionada, al concluir el séptimo semestre se programa un coloquio para presentación de avances de investigación, evento donde se pone a consideración y valoración de varios asesores lo logrado hasta este momento, con la asistencia de alumnos de tercer grado de la LEPRI para que aprendan de sus compañeros, ante esto vale cuestionar: ¿qué competencias investigativas han desarrollado los estudiantes de cuarto grado hasta este momento?, ¿qué dificultades presentan para realizar investigación educativa?, ¿qué retos tienen en su formación de competencias para la investigación?

Por lo que, el propósito central de este estudio es la descripción de la formación de competencias investigativas en los estudiantes de cuarto grado de la LEPRI, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS).

Competencias investigativas y formación docente

Desde que aparece explícitamente la investigación educativa en los planes de estudio para la formación de docentes, se hace indispensable la habilitación de los docentes formadores en las competencias investigativas para poder contribuir al desarrollo de las mismas en sus estudiantes. Que éstos comprendan su importancia, alcances, medios, beneficios, etc., y que se vayan identificando y situando poco a poco como docentes investigadores desde su formación inicial.

Pero, ¿qué son las competencias? Investigadores como Levy-Leboyer (1997), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Tobón (2006), Díaz Barriga (2006), Caurcel y Morales (2008), y Gimeno et al. (2011) han abordado este tema, con similitudes

y diferencias en sus planteamientos, pero aquí se parte de señalar que las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras” (Levy-Leboyer, 2003, en Ollarves y Salguero, 2009, p. 121).

En una definición más amplia, las competencias implican:

un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, comportamientos, actitudes, valores y otros atributos, que adecuadamente combinados frente a una situación laboral, predicen un desempeño superior en un determinado puesto de trabajo; por lo tanto tienen un componente individual que se demuestra y componente organizacional que se manifiesta a través de la productividad, calidad o innovación -atributos que- favorecerían significativamente el desempeño de sus miembros en su labor investigativa y por consiguiente, en nuestras actividades de docencia y extensión; generando mayor compromiso e identidad organizacional. (Ollarves y Salguero, 2009, p. 122)

Lo anterior, se refiere a las competencias en general, pero lo que más importa en este trabajo es precisar cuáles son las competencias investigativas que se requieren, sobre todo para atender la misión profesional de formar en el ámbito de la investigación a futuros profesores de educación básica, como se especifica en sus planes de estudio. Por ejemplo, en los planes de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria en México, se señala que durante el proceso de titulación (séptimo y octavo semestres), donde éstos elaboran su trabajo de titulación que puede ser en modalidad de informe de prácticas profesionales, tesis o portafolio de evidencias, que tienen como base la investigación, y el estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la Escuela Normal y por el maestro de la escuela primaria en donde realiza su práctica profesional.

Esto obliga a escuelas normales del país a focalizar la atención en la preparación de los futuros maestros para la formación de competencias para la investigación, y por supuesto cuidar los perfiles profesionales de quienes acompañen a éstos durante ese proceso de titulación y de aquellos docentes que asignan en los cursos que brindan las primeras bases para el desarrollo de técnicas e instrumentos de investigación; el desarrollo de competencias debe formar parte de la gestión de recursos humanos en toda institución para concretar la competencia individual de sus integrantes, lo que definitivamente contribuiría a fortalecer la cultura organizacional a través del desempeño profesional de sus miembros.

Si bien es cierto que desde el año 2009 con la llegada del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), antes PROMEP, a las escuelas normales del país, los maestros empezaron a incursionar en procesos de investigación

agrupándose en cuerpos académicos, sin tener éstos la habilitación para ello, poco a poco se fueron dotando de las herramientas necesarias tanto de manera individual como colectiva. El proceso no fue para nada sencillo; requirió de esfuerzo, tiempo, sacrificio, dinero y más para ir logrando su habilitación. Las diversas implicaciones del proceso fueron generando que muchos maestros abandonaran el camino de la investigación quedando cada vez menos involucrados en ello, lo que tuvo como consecuencia que en las escuelas normales se cuente con una mínima parte de su planta docente con esta habilitación de competencias investigativas.

Cabe mencionar que con los cambios que se han venido suscitando en los planes de estudio para las escuelas normales de 2011, 2018 y recientemente de 2022, en su enfoque se coloca en el centro del hacer a la investigación y el diálogo de saberes, señalando que desde las perspectivas socioconstructivista y sociocultural en éstos se plantea la implementación de aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos, así como la detección y análisis de incidentes críticos, mismos que requieren del desarrollo de habilidades investigativas en quienes atenderán la formación de los estudiantes. Es conveniente precisar que en el plan de estudios 2022 ya mencionado, no hay una referencias propiamente a las competencias sino más bien a dominios, saberes e indicadores, lo cual hace alusión a las capacidades a desarrollar en los docentes y no a competencias. Sin embargo, como este trabajo refiere a una de las últimas generaciones formadas bajo el enfoque de competencias, en este trabajo se usa ese término que por exigencias, tendencias o convicción genuina va dejando paso a otros términos más acordes al enfoque educativo humanista actual de la educación en México.

El docente debe identificar las problemáticas que encuentra en el aula y la escuela, y para eso requiere desarrollar competencias investigativas, para que pueda observar, cuestionar, interpretar, argumentar, proponer alternativas, y por supuesto escribir sobre esa experiencia para compartir con otro sus hallazgos, sus saberes, sus logros o fracasos. En este sentido, los formadores de docentes deben tener las competencias investigativas que pretenden desarrollar en sus estudiantes, pero ¿Qué tan cercanos estamos los formadores de formadores en el manejo de estas competencias investigativas?, más aún si analizamos la realidad que impera en nuestro país, donde según Lozano (2016)

Existe una presencia corporativa del sindicato muy importante en estas instituciones que propicia el ingreso de personas que no necesariamente tienen un perfil profesional idóneo para el desarrollo de las funciones como

formadores de formadores. Lo anterior se evidencia una vez que se sabe que en el ámbito nacional el 82.7% de estos profesores tienen el nivel académico de licenciatura, aun cuando no todos tengan título; 33% tienen estudios de posgrado y en muy bajo porcentaje estudios de licenciatura inconclusos, o sólo estudios de normal cuando ésta tenía un carácter de educación media. (pp. 4-5).

Aún con esas circunstancias, independientemente de cómo se haya ingresado a ser formador de formadores, una vez en esa situación es imperdonable que no se asuma esa responsabilidad con ética y de manera profesional; viendo a la investigación como un camino para lograrlo, y si se quiere que el aprendizaje de la investigación sea significativo, hay que investigar, *se aprende a investigar, investigando; con el acompañamiento de otro, mejor aún si esos otros tienen las competencias para hacerlo*. Se requiere ejercitar tanto en los formadores sin experiencia en investigación como en los futuros docentes, las competencias de experiencias vinculadas a la observación, la comprensión, el análisis, la producción de ideas, la flexibilidad, el desarrollo de organización e integración de conocimientos y tecnologías sobre el interés de investigación; además del involucramiento en situaciones que les permitan comprender los componentes empíricos, teóricos y metodológicos relacionados con los hechos de investigación. Lo que indiscutiblemente, dará una elevada calidad de competencias para la investigación en la formación inicial de docentes, tan necesarios para explicar, comprender y transformar la realidad actual, compleja y diversa, donde la incertidumbre, el caos, el cambio, son una constante.

Aprender a investigar investigando

Para Aular de Durán et al., (2009), en la formación de un docente como investigador debe construir, deconstruir y reconstruir caminos hacia lo científico, es decir, debe llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de indagación de las problemáticas identificadas tanto en la educación como en su práctica docente. Los futuros docentes deben comprender y aprender significativamente a hacer investigación de su misma práctica, para poder realizar una docencia-investigación, deben poseer conocimientos, habilidades, destrezas sobre todo para cuestionar, registrar; tener desarrollados procesos cognitivos de sintetizar, observación, análisis, razonamiento, reflexión, argumentación, tener capacidad de sorprenderse, del uso de la tecnología, de escribir, producir y comunicar; contar

con una actitud de apertura, reconocimiento a la otredad, el desarrollo de un pensamiento crítico, entre otras, tal como lo mencionan los propósitos de su curso de HBIE en los diferentes planes de estudio. En este curso situado en el quinto semestre, señala como propósito que el estudiante normalista:

se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico. Coadyuva en la mejora de la práctica educativa a partir de los avances de la ciencia. Además, contribuye a la construcción fundamentada de marcos explicativos y comprensivos de los fenómenos educativos que abordan. (SEP, 2018, p. 5)

Para lograr este propósito es que se revisan enfoques de la investigación educativa, así como métodos, técnicas e instrumentos de investigación, búsqueda de información en diversas fuentes de textos científicos y académicos. Un producto relevante en este curso es precisamente, la elaboración de un protocolo de investigación que recupera todos los aspectos trabajados en el curso. Desde ese momento se puede observar la curiosidad de los futuros docentes por algunos temas o problemas detectados en sus prácticas profesionales y otros de la educación en general o de la formación docente.

Ya en el séptimo semestre se espera que los alumnos recuperen o elaboren nuevos protocolos de investigación o de intervención, junto con una carta de motivos para hacer saber a la Comisión de Titulación de la institución sobre qué temas o problemas educativos desean investigar y poder asignar el asesor más pertinente.

Algunos de los alumnos del séptimo semestre conservarán su interés en los temas trabajados en el curso de HBIE, y otros más encontrarán en su práctica profesional en las escuelas primarias y sus grupos asignados nuevos temas o problemas a investigar y/o intervenir. La tendencia más fuerte desde el plan 2012 es al informe de prácticas profesionales más que a la tesis, y muy pocos optan por el portafolio de evidencias. Así que el método de la investigación acción es el que más predomina en los trabajos de titulación. ante esto, las escuelas normales deberían poner especial atención a formar sólidamente las competencias investigativas de sus docentes con este enfoque teórico-metodológico.

METODOLOGÍA

Es una investigación de tipo mixto, los sujetos de investigación son estudiantes del séptimo semestre de la LEPRI, de la ENS. Se usan el análisis de documentos y observación y registro. Para el análisis de documentos se retoman los 124 trabajos de titulación para ver tendencias en modalidades de titulación, temáticas y grados escolares. Y para una valoración más profunda se realiza la observación y registro de los logros, dificultades y retos de 10 estudiantes sobre su experiencia en el coloquio de avances investigación presentados en una de las mesas.

RESULTADOS

Se tiene acceso a los documentos enviados a la Comisión de titulación por los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, para dar cuenta de sus avances y de participar en el quinto coloquio de investigación que organiza la institución por quinto año consecutivo. Se analizó la información, que a continuación se organiza en tablas para su análisis. En la tabla 1 se muestra la tendencia de los participantes según el género.

Tabla 1

Distribución por género

Género	Femenino	Masculino	Total
Cantidad	101	23	124
Porcentaje	81.452%	18.548%	100%

Nota: Creación propia.

Se observa que la predominancia del género femenino se sigue presentando. En la tabla 2, se optó por organizar a los futuros docentes según los grados escolares en los que se encuentran ubicados en su práctica profesional.

Tabla 2*Distribución por grados escolares en los que se sitúan los trabajos de titulación*

Grado	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	No específica	Total
Cantidad	27	20	19	12	15	13	18	124
Porcentaje	21.774%	16.129%	15.322%	9.677%	12.096%	10.483%	14.516%	100%

Nota: Creación propia.

Lo anterior da cuenta que una cantidad de estudiantes se encuentran ubicados en los primeros tres grados escolares, destacando primer grado. Lo que tiene clara relación con los temas de investigación seleccionados donde en la tabla 3 y tabla 4 se puede apreciar la tendencia a el campo formativo de lenguaje y comunicación, sobre todo en lo referido a el proceso de alfabetización inicial y dificultades en la escritura, lectura y comprensión lectora.

Tabla 3*Temáticas de investigación*

Materia	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Valores	Motivación	Inclusión	Educación socioemocional	otros	Total
Cantidad	66	11	3	6	9	8	18	3	124
Porcentaje	53.225%	8.870%	2.419%	4.838%	7.258%	6.451%	14.516%	2.419%	100%

Nota: Creación propia.

Aunque los temas de español tienen una presencia fuerte, también educación socioemocional y matemáticas tienen un lugar importante en la selección de los estudiantes.

Tabla 4*Área temática con más preferencia*

Temática	Alfabetización inicial	Escritura	Lectura	Comprensión lectora	Expresión oral	Total
Cantidad	20	27	8	10	1	66
Porcentaje	30.303%	40.909%	12.121%	15.151%	1.515%	100%

Nota: Creación propia.

En la tabla 4 se ve la tendencia a menospreciar los temas de expresión oral. Y se resalta la escritura, donde los estudiantes refieren preocupación sobre aspectos de la producción de textos y dificultades en la ortografía de los niños sobre todo de segundo y tercer grado. Mientras que en la tabla 5 se ve la marcada tendencia a seleccionar el informe de prácticas profesionales como modalidad de titulación, aunque la modalidad de tesis también tiene una preferencia importante. No así el portafolio de evidencias. Lo importante a resaltar que esta diversidad de modalidades les da la oportunidad a los estudiantes de explorar en diverso métodos, enfoques, técnicas e instrumentos de investigación, y por supuesto de desarrollar sus competencias investigativas de observar, cuestionar, describir, explicar, argumentar, innovar, etc.

Tabla 5*Modalidades de titulación*

Modalidad	Tesis de Investigación	Informe de Prácticas Profesionales	Portafolio de Evidencias	Total
Cantidad	32	90	2	124
Porcentaje	25.806%	72.580%	1.612%	100%

Nota: Creación propia.

En cuanto a los resultados de la observación y registro se encontró en relación a los logros, dificultades y retos, lo siguiente:

a. Logros en las competencias investigativas

En general, tienen curiosidad e interés por una temática de estudio, y el intento de plantear y construir un problema de investigación. Los alumnos prefieren temáticas relacionadas con su práctica docente, y tienden a la intervención.

Son capaces de plantear preguntas de investigación tanto central como las secundarias. Aun que algunas están muy generales.

Los intentos para identificar los conceptos básicos relacionados con los temas de investigación, así como las teorías o autores que explican la temática de estudio.

La iniciativa de caracterizar el enfoque de investigación acorde con la temática de estudio y la selección de determinado método. El enfoque es preferentemente el cualitativo, seguido del enfoque mixto. De igual manera, los métodos cualitativos seleccionados son: las historias de vida, los estudios de caso, la fenomenología y la etnografía en el caso de la modalidad de tesis. Para el caso de la modalidad de informe de práctica profesional la recomendación metodológica es la investigación acción.

Varios de los estudiantes presentan habilidad para búsqueda de información en diversas fuentes y la utilización de recursos de citación del APA, así como la elaboración de las referencias.

b. Dificultades en las competencias investigativas

No son capaces de construir el planteamiento del problema resaltando la normatividad vigente y su constante con las realidades educativas de los salones de clase de las escuelas primarias.

Presentan dificultades en la concreción de las preguntas puesto que la mayoría plantea preguntas teóricas y no preguntas de investigación.

Casi la mayoría de ellos, en la construcción de los supuestos de investigación tienen confusión y dificultad. Es en lo que reflejan mayor problema.

Algunos presentan serias dificultades para la selección del método de investigación, así como de las técnicas e instrumentos.

Algunos estudiantes muestran poca dedicación a la exploración y búsqueda de antecedentes de sus temas de investigación, así como la selección de estudios relacionados con sus temas de investigación para construir el estado del arte.

Varios presentan dificultades en la comunicación y trabajo colaborativo con sus asesores del trabajo de titulación.

c. Reto en la formación de las competencias investigativas

Requieren capitalizar los saberes teóricos y metodológicos estudiados en el curso de HBIE; pues con el paso de los semestres los contenidos abordados en el quinto semestre casi desaparecen y les cuesta mucho trabajo la concreción de su proyecto y desarrollo de la investigación. Sus asesores deben de apoyarlos en eso.

Necesitan desarrollar mayor disciplina para establecer rutinas de trabajo que permitan vivir cada etapa del proceso de la investigación y concluir con productos concretos acordes a los diferentes capítulos o apartados de sus trabajos de investigación.

Urge que el proceso de asesoría se lleve con mayor frecuencia y efectividad donde tanto los alumnos como los maestros establezcan y cumplan metas

y compromisos a favor de la formación de competencias comunicativas que abone por mucho al perfil docente requerido.

En general, prefieren temas relacionados con las problemáticas identificadas en su práctica docente, de alta tendencia en el ámbito de la educación socioemocional, además presentan en sus avances de investigación, marcadas dificultades en la cuestión metodológica, así como en la búsqueda de información en fuentes confiables (bases de datos, repositorios institucionales, etc.), también, reconocen limitaciones para redactar textos académicos formales como tesis o informes, y en el proceso de asesoría.

CONCLUSIONES

El interés de los estudiantes en sus temas de investigación es genuino. Parten la mayoría de una preocupación en las dificultades de aprendizaje y desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.

Requiere desarrollar más sus competencias metodológicas para que su trabajo cobre mayor coherencia y solides. También el fortalecimiento de sus competencias teórico, conceptuales requieren atención.

Es importante valorar e impulsar la curiosidad y las habilidades de observar, registrar, diseñar instrumentos de investigación de los estudiantes en todo su trayecto formativo, para que al llegar a cuarto grado investigar sea una experiencia que los apasione y los fortalezca como docentes investigadores.

Evidentemente, es grande el reto en la formación de competencias investigativas desde la formación inicial, se requiere la habilitación de los formadores de docentes en esta área para que los cursos y otras actividades académica relacionados directa e indirectamente con el desarrollo de habilidades para la investigación educativa estén bien atendidos. Por lo que, es necesario impulsar también una cultura de aprecio por investigación educativa, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, e intensificando espacios diversos para socialización de resultados parciales y finales de investigación, que promuevan el aprendizaje en comunidad.

REFERENCIAS

- Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Revista Laurus*, 15 (30), 138-165. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651007.pdf>
- Caurcel, M. J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Guías de trabajo.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Gimeno, J., Pérez, A.I., Mertínez, J.B. y Álvarez, J. M. (2011). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Ediciones Gestión.
- Lozano, A. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-136.pdf>
- Ollarves, L. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 118-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- EP. (2012). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP.
- SEP. (2018). Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria. SEP.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la Educación Superior*. Editorial ECOE.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Juan Manuel Torres Delgado
Arturo Aguilar Villegas
Pedro Martín Ávila Luna

RESUMEN

A la pregunta de investigación: “¿Cuál fue tu experiencia en el proceso de construcción del objeto de estudio a partir de los estudios de doctorado?”, los participantes responden con sus procesos subjetivos, tanto personales, institucionales como científicos a través de la técnica de la entrevista. Con la evidencia empírica se dio cuenta de que prevalece en la construcción de objetos de estudio una cuestión didáctica, una actitud, un elemento, un proceso, destacándose la división entre objetos teóricos y abstractos. Los temas se destacan por su multiplicidad de variantes; sin embargo, no existe una clara ruptura entre tema y objeto.

Durante el proceso de construcción se descubrieron rasgos de frustración, se sienten perdidos, les cuesta trabajo aterrizar en la práctica. Algunos hallazgos permiten vislumbrar que no es fácil elaborar una tesis en la perspectiva del constructo del objeto, se hace más fácil apelar a formalidades institucionales, es difícil manifestarse a sí mismo a través de la academia, pues prevalece lo anecdótico.

Palabras clave: construcción, objeto de estudio, investigación, teoría, práctica.

Correos electrónicos: jm.torres.delgado@hotmail.com;
a_aguilav25@seg-gto-gob.mx; p_avilalnx8@seg-gto.gob.mx
Institución: Escuela Normal Oficial de León

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación se concibe como un tratado teórico con pretensiones de validez en la práctica. No abarca sendas definiciones, paradigmas, modelos, técnicas, exégesis, hermenéuticas o fenomenologías específicas. Ni siquiera demostrar por qué investigar. No hay intención polémica, simplemente contiene un deseo pedagógico-didáctico, sobre todo en el caminar de un *practicum* reflexivo.

La pregunta de investigación que lo guía es: ¿Cuál fue tu experiencia en el proceso de construcción del objeto de estudio de tu tesis de doctorado? Cada participante debió expresar aquello que fue particularmente significativo en su trayecto de investigación. En este sentido, el propósito fundamental de este análisis ha sido proponer algunos criterios centrales en el seno de la comunidad normalista como una acción cotidiana entre los actores de la investigación y la docencia. Las respuestas se fueron convirtiendo en compromiso intelectual bajo el cual se actualiza y reactualiza el sentido de la formación de formadores a través del diálogo, la pregunta, la crítica y la reflexión. El resultado de las respuestas en cuestión abona a los muchos esfuerzos académicos que quieren calar hondo en la relación docencia- investigación, investigación-docencia. En este sentido, el propósito fundamental de este análisis ha sido proponer descubrir criterios centrales en el seno de la comunidad normalista como una acción cotidiana entre los actores de la investigación y la docencia.

Los destinatarios del presente trabajo son los estudiantes de licenciatura y posgrado en su necesidad de ser orientados, acompañados, tutorados a propósito de sus procesos de producción de conocimientos en el campo de la investigación educativa. Ha querido proponerse una especie de didáctica de la investigación. El referente empírico fueron los particulares procesos, prácticas y estrategias en el quehacer científico.

La población de estudio reconoce que la investigación es un modo de vida, desde donde organizan cada uno de sus ámbitos de cotidianidad, coinciden en reivindicar el oficio más allá de los conceptos, de la simple descripción o partes de la investigación bajo el *slogan* estructura de la investigación, etapas o fases de la misma. Evitar el fraude comprobado: las formas decimonónicas no aumentan el número de personas que investiguen, ¡realmente!, manifiestan casi de manera común que existen más las personas que atienden las formas de

operación de la investigación que no las que atiendan las formas de construcción de objetos de investigación.

El trabajo da cuenta no a dónde llegaron los doctores estudiados, sino qué pasó en su camino científico. Se recuperan testimonios, vías, obstáculos, retrocesos, logros, desafíos, tensiones, re-construcciones identitarias y aprendizajes logrados durante ese recorrido. Lo valioso es que se descubren estrategias de construcción de la investigación concerniente al ser humano de carne y hueso, a su biografía, a su trayectoria académica.

Desarmando el rompecabezas en torno a la construcción del objeto de estudio

El objeto de estudio es la *res*, el fenómeno, la cosa a la que se enfoca el proceso de investigación, respecto del cual se formula una tesis de quién se ha de demostrar algo y sostener hallazgos. El tipo de objeto de estudio es de naturaleza muy concreta como es el acontecimiento, el factor, el elemento, todos tangibles y observables. Por ejemplo, una didáctica, una actitud, una intervención, un proceso. Se evidenciaron también objetos teóricos o abstractos, es decir, fenómenos o eventos intangibles y no observables de manera directa, inferidos o derivados de hechos sociales compuestos por conjuntos informativos, por ejemplo, la personalidad, la inteligencia emocional, la planeación, la cultura, la salud, las percepciones, las representaciones sociales, en mucho se privilegian imaginarios de la ciencia (Díaz, 2008).

Luego entonces, el que investiga queda marcado por sus intereses y valores personales, nadie puede investigar lo que no le apasiona. La investigación es un constructo que involucra todo lo que la persona es, sus interpretaciones, lo que ve, lo que escucha. La forma de investigar depende de su propio yo, sus experiencias, su pasado, sus grupos de referencia, sus creencias, su disposición, su compromiso con las causas estudiadas, y es así tanto para las llamadas investigaciones cuantitativas o cualitativas. No hay que investigar lo que el asesor o tutor quiere, mucho menos a partir de un autor famoso por muchas ediciones que haya impreso de su metodología de la investigación, es más reconocible y favorable apelar a las experiencias escolares (Dubet y Martucelli, 1998).

La investigación, en este sentido, no deja de ser una estrategia de aprendizaje, un mecanismo o proceso imprescindible de cualquier acto de conocimiento; promueve la capacidad para aprender no sólo en el presente y en un sentido convencional, sino algo mucho más valioso y trascendente, aprender la forma de aprender.

El proceso de construcción del objeto de estudio no es lineal, no exento de altibajos que entrelaza capacidades, complejidades, interacciones mediadas por marcos culturales y normativos. “Las miradas que observan a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio personal de la mirada que mira a las miradas” (Galindo Cáceres, 1996).

Por su parte, el problema al contener el objeto de estudio se refiere a todo aquello que teniéndolo por delante se le ha creado un obstáculo, un vacío de información. El problema refiere un desconocimiento o falta de datos al respecto de un objeto. Entendiendo los obstáculos como problemas de intervención o prácticos, porque para su solución se requiere transformar la realidad, para resolver una situación conflictiva o bien, para crear una situación nueva (García, 2008).

De entre los desafíos conviene vencer los prejuicios y nociones previas a través del equilibrio, la depuración, el desarrollo de categorías y la pertinencia del constructo. Por ejemplo, hay que convencerse que no existen tres paradigmas, sólo dos: el cuantitativo y el cualitativo. En lenguaje investigativo: la persona es científicamente subjetiva y subjetivamente científica. No existe, pues, un método único, para investigar (Kosik, 1967).

Según Schütz y Natanson (2010) como autores los investigadores se consideran cabalmente implicados en el proceso de construcción con tal de aprehenderlo a partir de su situación vital o *Sitz im leben*, asocian lo encontrado con su mundo.

Los procesos de construcción ordinariamente son diferenciados, estrechamente vinculados con el capital cultural (Pierre Bourdieu), pero sobre todo en relación al acompañamiento del asesor y los requerimientos institucionales. Al no ser lineal la investigación hay necesidad de replantear durante el proceso la pregunta de investigación inicial, hasta convencerse que la estructura que se logra con el *corpus* teórico dispone las implicaciones en la práctica.

Durante el periodo de construcción fueron vertiendo dimensiones personales, grupales e institucionales relacionados con cada contenido y de cara a sus propias competencias. Prevalcieron las condiciones y naturaleza de la vida cotidiana (2009). Crearon, por decir, un puente entre el objeto de estudio, el problema de investigación, con la dimensión metodológica, teórica y analítica.

A propósito de la inteligencia emocional, hay que echar mano del entusiasmo para sistematizar cada una de las tareas, la reflexión crítica y valerse de cierta vigilancia epistémica para entender las exigencias institucionales, los estilos de cada asesor, recibir retroalimentación y abrirse al diálogo de calidad cuyos factores son la legitimidad, la socialización, la visión común, un código común y la evaluación final (Acosta, 2012).

El arte de generar conocimiento mediante la construcción del objeto de estudio

Para la población estudiada la manera de construir el objeto de estudio es mediante la creatividad, no bajo el estricto, rígido esquema teórico, epistemológico y metodológico dictado por la ciencia perenne. Conlleva procesos de re-socialización que desordena los conocimientos traídos desde la licenciatura, la maestría hasta el doctorado, congrega y altera las capacidades, habilidades, actitudes, condiciones de vida, los vínculos afectivos. Es como un sumergirse en el sí mismo (Paul Ricoeur) bajo el cobijo de un estilo institucional.

Durante la construcción del objeto de estudio reconocen que existe frustración debida al tiempo que transcurre desde el inicio hasta el fin. Frecuentemente aísla, pone a prueba, pero también enseña y hace fuerte para resistir. La sensación primera es “como de quién está perdido”, pero se “reencuentra uno”, más menos pronto. Sobre la marcha se van tomando decisiones para aprender el oficio de investigar. Sólo se aprende practicando. Aunque a veces, desanima la figuración de incompetencia personal en el momento concreto de investigar (Torres, 2021).

El arte generador de conocimiento es por definición, enseñar hasta contagiar una pasión, como ya lo señalaba Juan José Arreola (citado por Delgado y Primero, 2008), adecuar su idea al oficio de investigar, sería así: el ejercicio de investigar se traduce en una construcción de la pasión. Ahora bien, cabe plantear si ¿La pasión se construye o surge? Iniciaron con mucha pasión y el trajín de la vida cotidiana, les llevó frecuentemente a la procrastinación.

La historia personal, la vida de quien investiga, con sus intereses, sus motivaciones, sus aspiraciones, sus temores, sus angustias, sus deseos, sus valores, tendrán influencia al momento de iniciar el constructo de su objeto de estudio.

Dice alguno “Hay que aterrizar las ideas pues se trata de un ejercicio académico exigente”. No se parte de una tabula rasa, se inmiscuye el autoconocimiento de los propios límites, prejuicios y supuestos primerizos. Le sigue un proceso reflexivo y autocrítico. El avance “es calmado”, en él se suman aspectos intelectuales, corporales y emocionales.

Consideran que revisar la literatura a la mano, no tanto hasta agotar la existente, permite asumir nociones, conceptos, autores, paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos, en otros términos, posibilita construir el problema, decidir los aspectos metodológicos y trabajar en la argumentación y sistematización de experiencias. El diálogo constante y sonante con los autores es factor determinante durante toda la investigación.

La mayoría coincide en mirar la investigación como una realidad muy atractiva e interesante, un tanto apasionada, a veces agotadora. También puede ser difícil para mantener una relación de pareja. Hay que perseverar hasta sentir la emoción del descubrimiento y la satisfacción de conducir una investigación.

Cada autor, de su objeto de estudio recupera lo que ha creído de mayor utilidad en relación a su proyecto, pregunta o problema de investigación, pone en juego la capacidad de anticipación donde no caben las fórmulas añejas recetarias sobre metodología de la investigación, nadie tiene el camino asegurado. Imagina el carácter potencial de la información encontrada, las nociones, conceptos, categorías de análisis o recursos metodológicos tenidos al alcance, todo con tal de mantenerse vinculado a su propio objeto de estudio.

Asimismo, el autor intuye lo que pudiera revelar cada material encontrado, a la manera de un *puzle*, elabora matices, configuraciones, estructuras, relaciones, a veces de manera ambigua y confusa. Revisa meticulosamente hasta armar las coordenadas de cada trabajo con tal de construir una especie de topografía de investigación mediante atajos, rodeos; identifica aproximaciones teóricas, prácticas, plantea supuestos hipotéticos, deambula por senderos desconocidos sin tener certeza de por medio. Enorme dificultad les causó el trabajo al tener que valerse de un enfoque o método para abordar su objeto de estudio.

La transición compleja del qué hacer al cómo hacerlo les significó re-configurar sus ideas iniciales pues incorporar nuevos conocimientos a los ya asumidos debía pasar por un proceso hermenéutico lento y un diálogo mínimo pero de calidad entre asesor-asesorado.

La mayoría de los doctores recurrieron a fuentes documentales, hemerográficas, entrevistas, cuestionarios, encuestas (o combinación de las anteriores), revisaron registros estadísticos. En su conjunto, fueron constantes, dicen, en buscar dónde y cuándo hacerlo; se requirió constancia e iniciativa personal para buscar en lo impreso como en lo virtual o en el encuentro personal.

Al iniciar cada búsqueda hubieron de leer mucho, según lo afirman, para posteriormente empaparse del estudio de campo, la categoría contexto es la pieza clave de sus discursos. Decidieron un contexto que les era totalmente afín, personal y profesionalmente, lo llevaron consigo, lo discutieron, inclusive lo amaron hasta el momento de alcanzar el grado de doctor. Sus dificultades más sobresalientes en su inserción al campo lo fueron la negativa a ser entrevistados, la falta de autorización para observar, la indisponibilidad de tiempo de los informantes clave, pero a pesar de ellas no se presentaron vacíos de información, supieron solventar la ausencia de información. Se habla de vacíos de información como problemas de investigación o de conocimiento, cuando para

solucionarlos es imprescindible realizar una búsqueda de información (García, 2005, cita a Bunge, 1985 p. 195).

La aproximación a las personas entrevistadas u observadas les significó una experiencia rica en aprendizaje y sentimiento de auténticos investigadores educativos; fueron conscientes de la empatía, la atenta escucha, comunicación, sensibilidad, interpretación, comprensión, por lo que hasta ya recomiendan tener mucha paciencia para llevar a cabo la recopilación de evidencia empírica, sobre todo subsumieron el sentido de adaptación a las circunstancias.

En sus análisis e interpretación de resultados sobresale su idiosincrasia. Cada autor generó sus propias estrategias, aunque fuese una actividad en soliloquio, sin embargo, para compensarlas, es cuanto más se acercaron al asesor porque reconocen que toda actividad colectiva es una forma fresca de compartir miradas, fortalezas y descubrir debilidades. Por lo que aceptaron recibir retroalimentación.

Fueron elaboradas matrices de interpretación, clasificaciones, esquematizaciones temáticas, planes de análisis para cruzar variables, estructuraron categorías, recuperaron hilos argumentativos. La mayoría trabajó a la antigua, aun cuando sabían de la existencia del programa SPSS *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), cuya plataforma ofrece un sistema avanzado de análisis, una amplia biblioteca de algoritmos para el análisis textual, extensibilidad de código abierto, integraciones con *big data* e implementación sin interrupciones en aplicaciones complejas.

En general les costó trabajo hilvanar y poner en diálogo las evidencias empíricas con sus referentes teórico-metodológicos sin perder de vista que estaban construyendo su objeto de estudio a partir de una pregunta de investigación. El trabajo hermenéutico sigue costando trabajo pues debido a él tuvieron que discernir sobre lo que hay que escribir y lo que podía quedar fuera, entre lo superfluo y lo riguroso.

La mayoría de los procesos de construcción de objetos de estudio dependió, en mucho, de las circunstancias y motivaciones conscientes e inconscientes, hasta de factores fortuitos y circunstanciales. Sin embargo, de entre lo más destacable se descubre la motivación como estudiante y la disponibilidad del asesor.

No fue raro encontrarse con quienes destacan la enorme relevancia social de su tema, argumentando que no se ha estudiado lo suficiente ni en la región, ni en el mundo por lo que inmediatamente acceden a elaborar un marco teórico a partir del *habitus* de Pierre Bourdieu o la identidad narrativa de Giddens, para finalmente dedicarse a construir el objeto de estudio desde el conocimiento de sentido común. Olvidan que antes que atenerse a tal o cual autor es preferible

recopilar estudios previos, para verificar qué se ha estudiado ya, distinguir fuentes y técnicas utilizadas. Esta es la manera de entrarle a la construcción del objeto de estudio después de iniciar fortuitamente. Sin embargo, continúan sosteniendo que la investigación es una empresa eminentemente social.

Un alto porcentaje de entrevistados no quita el dedo del renglón acerca de que la investigación ha de tener implicaciones en la práctica, de lo contrario, carecería de sentido, inclusive en muchas ocasiones la realidad se impone, es decir, asumen sus compromisos teóricos y prácticos conscientes o inconscientes que como autores sustentan con variados elementos y estructuras; también se evidenció que reducen la cuestión práctica a solamente responder la pregunta ¿cómo hacerlo?

El proceso de construcción del objeto de estudio roba tiempo a todo, a la academia, a la pareja, los hijos, el sueño, los fines de semana. Es una tarea que obliga a ver todo a través del lente temático elegido; que demanda cuanto antes quedarse solo al caer la noche o que las visitas se retiren para adentrarse en la lectura o redacción de las ideas conducentes que rebotan aquí y allá dentro de la cavidad craneana. O que por la noche provoca insomnio hasta obligar a levantarse para escribir una frase, una palabra, una idea que se proseguirá una vez aparecido el sol.

Los involucrados con la investigación están de acuerdo en mantener una cuestión fundamental para iniciar, proseguir hasta finalizar una investigación: ¿Para qué se investiga?

Nadie omite la presencia de crisis sobre el sentido de su investigación, los *iceberg* de la duda, la desilusión están por doquier. Cada quién es el responsable de la razón de su investigación. Recomiendan caer en la cuenta de saber bien a bien, a quién le va a interesar el tema investigado, más allá de la titulación que razón de existir posee el constructo en cuestión, probablemente no sirva ni le interese a alguien, pero la propia fascinación por investigar nadie la elimina.

Todos coinciden que el contexto define. Ahora se entiende por qué sus trabajos versan sobre ambientes de aprendizaje, inteligencia emocional, uso de las TIC, TAC, TEP, TICCAD, sistema educativo mexicano, nueva escuela mexicana, COVID-19, representaciones sociales, filosofía de la educación, lenguajes y comprensión lectora, pensamiento crítico, política educativa, gestión de las emociones, síndrome de Burnout, disciplina, convivencia, curriculum, perspectiva de género, didácticas y pedagogías específicas, financiamiento, calidad de la educación, inclusión educativa, intervenciones de todo tipo.

La construcción de un objeto de estudio comienza con una aproximación metodológica del mismo. Se pule ese objeto de estudio revisando los antecedentes científicos del problema tanto para distinguir las aristas hasta el momento

abordadas, como las formas de trabajarlas. Significa poseer la capacidad de ser moldeable al discurso, no hace investigación quien se aferra como león rugiente buscando a quién devorar a sus propias ideas o certezas, siempre hay que estar dispuestos a nuevas formas de concebir la totalidad totalizante del mundo (Kosik, 1967).

La construcción del objeto de estudio es una cuestión de trabajo académico: aquello que se hace, el modo de realización, las dificultades, los bloqueos, las interrupciones, los rodeos, los saltos hacia adelante, hacia atrás, *stop*, volver a empezar, procrastinación, tentaciones, seducción de autores novedosos, salidas falsas, puertas cerradas, obsesiones, terquedades, los odios expresos, las envidias, las rencillas, los oportunismos. Por no referir otras minucias de atrocidades: investigación a la moda, investigaciones por encargo, cero financiamiento, concentrarse en impactos y repercusiones, servicios al cliente... justifique, informe... cuántos, cuántos, cuántos... dónde están su estado del arte, por qué cambió de tema... no quiera hacer una torre de marfil... ¿Podría proponer a partir de su tema?... ¿Con que otras investigaciones podría relacionarse?... ¿Dónde va a exponer sus resultados?...

El proceso de construcción del objeto de estudio, como la vida, la realidad, es inacabado, nunca se arriba a interpretaciones universales; las abundantes significaciones influyen en él, tales como los mitos, los rituales, las creencias, lo nombrable e innombrable, los tipos de discursos y hasta los metarrelatos (Lyotard, 2005).

Cada uno de los autores doctores se adhiere a una forma de interpretación, a veces lo hacen en su acepción más simple: explicar lo oscuro, lo oculto mediante la escucha y la mirada. Lo que sienten, piensan y valoran entra en juego en su trabajo de investigación.

Algunos manifestaron conocer varios códigos y símbolos que les ayudan a interpretar, por lo que su trabajo no es lineal, más bien dialéctico; ponen entre dicho la palabra, el lenguaje corporal, las opiniones, las actitudes, las imágenes, por lo que se involucran cada uno de sus procesos subjetivos. Así pues, en cada interpretación requirieron construir una mirada que les posibilitara ver más allá de lo manifiesto y explícito, hasta descubrir su propia postura ideológica.

Hasta aquí, se ha podido vislumbrar que quien investiga no es un sujeto abstracto, más bien concreto, de carne y hueso que parcialmente trabaja en investigación y nunca agota la realidad. El sujeto accede a su realidad que no es la realidad, lo hace a partir de su entorno cultural, más ampliamente denominado *habitus*, parte de una situación de cotidianidad, quizás inquietado por la situación de incertidumbre contemporánea. Sobre ello pregunta a través de su obje-

to de estudio, se descubre como crítico, constructivista, tradicional, innovador, conservador, político, apolítico, moral, ético, de izquierda, de derecha, místico. De aquí retoma los insumos con los que va construyendo su objeto de investigación, elige el método o decide la perspectiva metodológica.

Finalmente, el grupo de doctores está más o menos de acuerdo en mantener y/o recuperar cada una de las principales fuentes de apoyo, a saber, asesor o director del trabajo de construcción del objeto de estudio, el tiempo dedicado a la obtención del grado académico. Sus fuentes principales de apoyo fueron el programa académico de cada doctorado con sus principios curriculares, acompañamiento de compañeros (pares académicos), seminarios de discusión, participación en redes académicas interinstitucionales, apoyo de docentes participantes en el programa académico, apoyo afectivo de familiares y amigos, movilidad académica así como círculos de lectura de avances de investigación.

CONCLUSIONES

Llegados hasta aquí se corrobora que el proceso de construcción del objeto de estudio es complejo, no por ser arte, un oficio a aprender y practicar, sino porque el autor habla a través de él, contribuye a multiplicar las representaciones que abren su cauce hacia resignificaciones y reinterpretaciones del mundo, como lo diría Wrigth Mill (2010) lo que falta es “imaginación sociológica”.

Los análisis que fueron compartidos mediante el instrumento de investigación (entrevista no estructurada) no fue sino ideológico. No les fue fácil llevarlos a cabo, les fue difícil de interpretar dada su complejidad, pero aun así fueron construyendo su objeto.

Se recuperaron recuerdos de los respondientes, ninguno rememora huellas o sueños como señales para convertirse en investigadores. A veces, la investigación tiene una connotación al estilo del Mito de Sísifo, ese personaje muy astuto pero desgraciado, condenado por Zeus a empujar eternamente una enorme roca hasta lo alto de una pendiente, en cuanto con la roca arriba a la cumbre, nuevamente caía al fondo, debido a su enorme peso. Así que Sísifo debía cada vez empezar de nuevo. Así es la investigación, varios comienzos, infinidad de rutas trazadas, aparición de nuevos principios. Se arriba algunas veces, por ejemplo, en

el momento de la culminación de la licenciatura, la maestría o el doctorado, pero siempre se regresa al origen.

Los análisis que fueron compartidos mediante el instrumento de investigación (entrevista no estructurada) no fue sino ideológico. No les fue fácil captarlos, les fue difícil de interpretar dada su complejidad, pero aun así lo fueron construyendo.

Llama la atención haber encontrado la confusión entre la categoría tesis con el documento final válido, aceptado como insumo para el examen que abre la posibilidad para después de aprobarlo obtener el grado académico.

Como se pudo comprobar, no se pretendió presentar diferentes corrientes científicas ni los matices y distinciones entre autores sobre cada uno de los quehaceres del proceso de construcción del objeto de estudio. El objetivo fue más modesto: disponer de una matriz heurística que contribuya y apoye para identificar y describir aunque sea brevemente la naturaleza de lo que sucede en la investigación educativa. Así, se podrá configurar, en su integridad, el paquete de saberes prácticos, estrategias, habilidades y destrezas indispensables a la hora de construir un objeto de estudio; de no ser así, cuando menos para tener la capacidad de señalar que “El emperador va desnudo”.

REFERENCIAS

- Acosta, G. R. (2012). *El diálogo como objeto de estudio*. ITESO.
- Galindo Cáceres, G. J. (Coord.) (1996). *La lucha de la luz y sombra. Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.
- Delgado, R.J.M. y Primero, R.L.E. (2008). *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. UPN/Colegio Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Díaz, E. (2008). *La ciencia y el imaginario social*. Paidós.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1988). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Gadamer, H.G. (1988). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- García, C.F. (2005). *La tesis y el trabajo de tesis*. Spanta.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Grijalbo.
- Lyotard, F. (2005). *La posmodernidad explicada a los niños*. Gedisa.
- Schütz, M. G. Natanson, M. (2010). *El problema de la realidad social* (Vol I). Amorrortu.
- Torres, D. J.M. (2021). *Trama y urdimbre de la investigación educativa. Aspectos metodológicos, cíclicos y sociales*. Inédito.
- Wright, M. G. (2010). *La imaginación sociológica*. FCE.

LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE ESCUELAS NORMALES COMO OBJETO DE ESTUDIO. A MÁS DE UNA DÉCADA DE SU CONFORMACIÓN

María Guadalupe Siqueiros Quintana
Alba Elisa Ruiz Ayala
Yazmín Guadalupe Soto Medina

RESUMEN

A 14 años de la conformación de los cuerpos académicos (CA) en escuelas normales (EN), se realiza un análisis cuantitativo de lo que se ha investigado sobre estos en los últimos 10 años. De manera general, se seleccionaron 30 documentos que presentan información importante sobre este objeto de estudio. Se realiza un análisis cuantitativo acerca de cuándo, dónde y cómo se ha investigado sobre estas agrupaciones. Entre los principales hallazgos se destaca que del 2017 al 2019 se produjo el 50% de estos documentos; el tipo de publicación que más se realiza sobre estos grupos es ponencia; se encontraron cinco estudios realizados a nivel nacional y cuatro específicamente en el estado de México; y la metodología con la que más se ha indagado este objeto de estudio es a través de lo cualitativo en 72% de estos documentos. Como principal reto se plantea el considerar este tipo de análisis para seguir construyendo conocimiento que ayude al fortalecimiento de estos cuerpos académicos.

Palabras clave: cuerpos académicos, investigación educativa, escuelas normales.

Correos electrónicos: m.siqueiros@creson.edu.mx;
atera714@gmail.com; y.soto@creson.edu.mx

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

INTRODUCCIÓN

En América Latina, los grupos de investigación son todavía un actor y un objeto de estudio que luchan por ser más reconocidos (Sime Poma, 2017). Como actor son una agrupación con ciertas funciones definidas y como objeto de estudio existe el interés de la comunidad científica por comprender y explicar lo que pasa con estos grupos desde diversas perspectivas. En este caso, el interés de este estudio se ha centrado en considerar a los cuerpos académicos como objeto de estudio, es decir, conocer la cantidad de investigaciones que se han realizado sobre estos grupos de investigación que se han conformado en instituciones formadoras de docentes.

En este documento, primeramente, se plantea a grandes rasgos el contexto nacional de los cuerpos académicos en Instituciones de Educación Superior (IES) en México. En este sentido, se presenta la cantidad de cuerpos académicos por área de conocimiento y se especifica la cantidad de estos en el área de Educación, Humanidades y arte, que es el ámbito en la que se inscriben casi la totalidad de los CA de escuelas normales. A partir de este contexto surge el interés de conocer e indagar sobre las investigaciones que se han realizado acerca de estas agrupaciones y se establecen cuatro preguntas que orientaron esta investigación.

Posteriormente, se describe la metodología utilizada para la búsqueda y selección de los 30 documentos que fueron las unidades de análisis para conocer las variables en las que se profundiza. Seguidamente, se explican los resultados en términos de los años y tipo de publicaciones, contexto o lugar en el que se ha investigado y las perspectivas metodológica y fuentes de información que se han utilizado.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se ha llegado a partir del análisis realizado. El principal aporte de este tipo de estudios en la línea de investigación en la educación superior es que se centra en una de las figuras que está recobrando cada vez mayor protagonismo en el desarrollo institucional de las escuelas normales, sobre todo porque entre sus funciones se encuentra el realizar investigación de manera colegiada y centrada en el campo educativo.

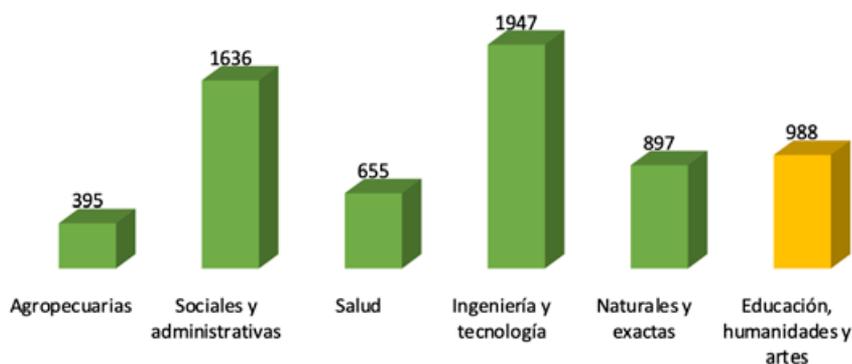
De ahí la relevancia de conocer qué producción está surgiendo a partir de ese conocimiento y así se pueda tener mayores posibilidades de crecimiento y desarrollo de las instituciones formadoras de docentes y del perfil profesional de los profesores investigadores a través del fortalecimiento de sus cuerpos académicos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de tipo Superior surgió desde 1996 con el objetivo de profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo de las Instituciones de Educación Superior y fortalecer la investigación tanto de manera individual a través del otorgar el Reconocimiento de Perfil Deseable, como de manera colectiva mediante el registro de cuerpos académicos. Trece años más tarde, en 2009, comenzaron a participar las escuelas normales en la conformación de cuerpos académicos. Desde entonces a la fecha se han incorporado en esta dinámica. El PRODEP establece seis áreas de conocimiento en las que se pueden adscribir cada cuerpo académico que se registre con la finalidad de que desarrollen sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Figura 1

Cuerpos académicos por área de conocimiento de PRODEP en IES



Nota. Datos obtenidos de la página de PRODEP (2022).

Como se observa en la figura 1, de los 6518 cuerpos académicos conformados en las instituciones de educación superior, la mayor cantidad de estos la ocupa el área de Ingeniería y tecnología con 1947 CA, seguidamente el área de Sociales y administrativas con 1636 CA y en tercer lugar se encuentra el área de Educación, humanidades y arte con 988 CA.

De estos últimos, el 72% de CA se ubican en el subsistema de Universidades Públicas Estatales y Afines; mientras que el 23% están adscritos a alguna de las diversas escuelas normales del país, incluyendo dentro de este subsistema a los

centros regionales de formación docente y centros de actualización del magisterio. El otro 5% de CA del área de Educación, humanidades y artes se encuentra distribuido entre las Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos y Universidades Interculturales.

Figura 2

Porcentaje de CA por IES en el Área de Educación, humanidades y artes



Nota. Datos obtenidos de la página de PRODEP (2022).

Como se observa en la Figura 2, la investigación en el campo de la educación que se produce a través de algún cuerpo académico, aproximadamente la cuarta parte se realiza en las escuelas normales del país a través de sus cuerpos académicos. Por otra parte, es importante resaltar también que de los 233 CA de escuelas normales el 99.6% de estos están inscritos en el área de Educación, humanidades y artes, y solo un CA está en el área de Sociales y administrativas (PRODEP, 2022).

Específicamente, en cuanto a la distribución de los cuerpos académicos de escuelas normales estos se encuentran a lo largo y ancho del país en 28 de los 32 estados de la República mexicana. Los estados que no cuentan con este tipo de agrupaciones son Oaxaca, Yucatán, Nayarit y Querétaro.

Figura 3*CA de EN por estados de la República mexicana*

Nota. Distribución realizada a través de la consulta de la página de PRODEP (2022).

Como se observa en la Figura 3, la mayor cantidad de CA académicos se encuentran en el Estado de México con 32, en Zacatecas con 23 y en Chihuahua con 20. Se destaca también que existen 10 cuerpos académicos consolidados (CAC) que se encuentran en los estados de Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Sinaloa, Zacatecas, San Luis Potosí, Michoacán y Guerrero con un CAC cada uno y el Estado de México con dos.

Ante este panorama, existe la posibilidad de realizar una revisión e indagar sobre las investigaciones que se han realizado para conocer este objeto de estudio, específicamente en el contexto de las escuelas normales. Las preguntas de investigación que se dan respuesta con este análisis son las siguientes: ¿En qué año ha habido un mayor número de publicaciones acerca de los CA? ¿Qué tipo de publicaciones se han realizado sobre cuerpos académicos de escuelas normales? ¿En qué estados de la república se han realizado estudios sobre sus CA? ¿Desde qué perspectivas metodológicas se han investigado este tipo de agrupaciones?

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es a través de la revisión documental. Se presenta un análisis cuantitativo de 30 documentos encontrados en diversas fuentes. Las variables analizadas en estos documentos fueron años de publicación, tipo de publicación, contexto investigado y metodologías empleadas al investigar sobre cuerpos académicos.

La búsqueda se realizó de octubre a diciembre del 2022, tanto en memorias de congresos como en Google académico, así como en algunas bases de datos como Scielo, EbscoHost, Dialnet. Los términos principales de búsqueda fueron cuerpos académicos y escuelas normales, principalmente. El periodo se limitó a los últimos 10 años, es decir, del 2013 al 2022.

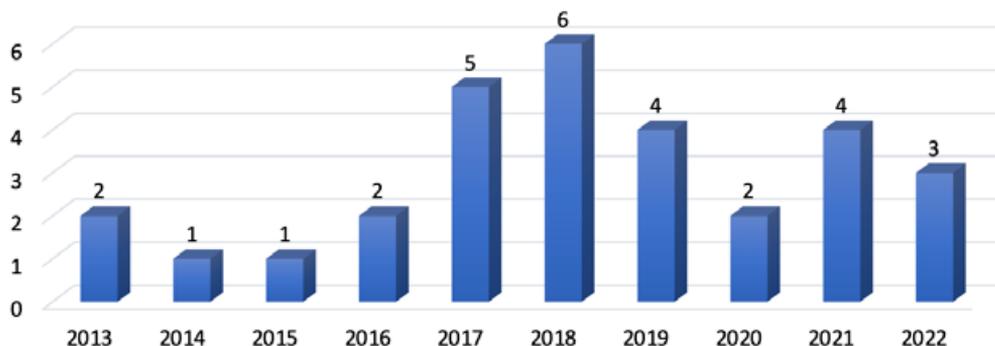
Primeramente, se buscaron en las memorias de dos de los principales congresos nacionales en educación. El primero se trata del Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en sus memorias del 2013, 2015, 2017 y 2019. El segundo es el Congreso Nacional de Investigación sobre educación normal en sus memorias del 2017, 2018, 2019 y 2021. Después se procedió a la búsqueda en las bases de datos antes mencionadas.

RESULTADOS

Durante 10 años, del 2013 al 2022, las producciones que se han realizado sobre los cuerpos académicos de las instituciones formadoras de docentes han tenido alzas y bajas en relación con las cantidades de investigaciones producidas por año como se puede observar en la Figura 4.

Figura 4

Años de publicaciones sobre cuerpos académicos de escuelas normales



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 30 documentos.

De acuerdo con la Figura 4, se puede identificar que en los primeros cuatro años se obtuvieron entre una y dos productos, pero es en los años del 2017 al 2019 donde hubo un incremento, contemplando que subieron más del 100% su producción. De igual forma, se observa que el 50% de los productos totales se realizaron en este periodo. En el año 2020 tuvo una baja con dos producciones y de nuevo volvió a subir en el año 2021 y 2022, pero sin alcanzar los niveles de los años anteriores.

Tipo de publicaciones realizadas sobre los CA

Hay diversas investigaciones sobre los cuerpos académicos, en cuanto al tipo de publicación se constata que las publicaciones se organizan en Memorias de Congresos a través de ponencias; el porcentaje más alto de este fue en las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), con un 39% de las publicaciones. Y el 21% en los Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Por lo tanto, se puede mencionar que más del 50% de aportaciones sobre los cuerpos académicos se difunden en congresos a través de la publicación de ponencia.

Otro tipo de publicación son los artículos de revistas, siendo un 32% lo que arrojan los resultados. Algunas de las revistas que han publicado las investigaciones son Revista Electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE), Revista Científico Pedagógico (Atenas), entre otras.

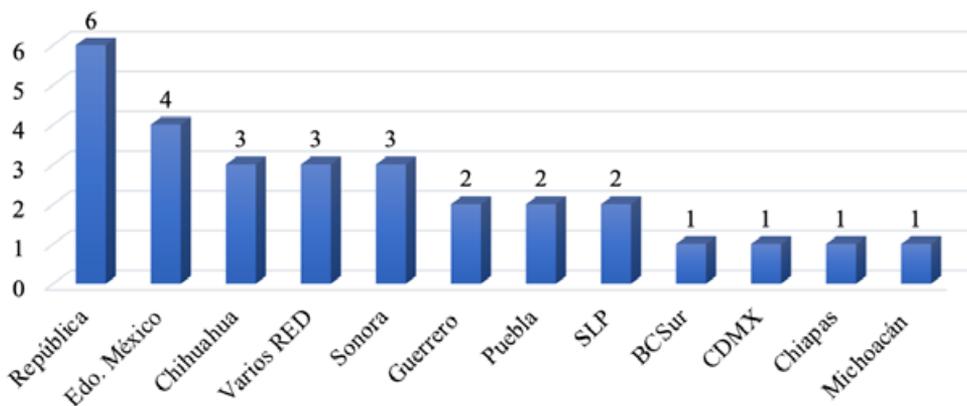
Por último, se mencionan los Capítulos de libros, con un 11%, los cuales se publican en Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional, en Investigar con y para la sociedad y en Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior. Todo esto muestra que quienes investigan o comparten experiencias sobre sus cuerpos académicos se enfocan más en publicar dentro de los congresos y poco en producir libros o artículos de revista.

Estados de la República mexicana que ha investigado sobre sus CA

Otra parte de la investigación se enfoca en identificar los estados de la república en los que han investigado en relación con los cuerpos académicos; según el análisis realizado, los resultados muestran que se ha investigado en 10 estados de la república de los 28 que cuentan con, al menos, un CA.

Figura 5

Entidades federativas en los que se han investigado



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 30 documentos.

De acuerdo a lo que se observa en la Figura 5, se hace mención en los contextos en los que se ha realizado investigación sobre cuerpos académicos, arrojando que el Estado de México es el que mayormente tiene investigaciones con cuatro aportaciones (Ávalos Rogel et al., 2018; Benítez Galindo, 2017; Ortega - Díaz y Hernández - Pérez, 2016; y Velázquez Trujillo et al., 2021), Chihuahua (Cruz Pallares

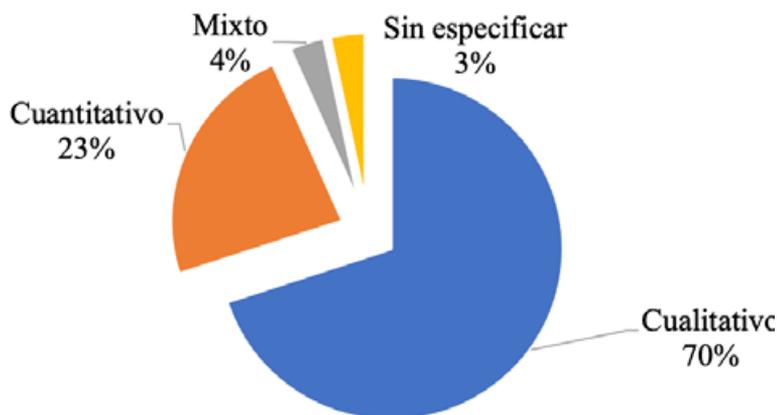
et al., 2013; Cruz Pallares y Aguilar Davis, 2018; y Cruz Pallares y Sánchez Contreras, 2019) y Sonora (Mungarro Robles et al., 2022; Peña Ortiz et al., 2021; y Yañez Quijada et al., 2014) son los estados con un número similar de investigaciones sobre cuerpos académicos, teniendo como resultado tres en cada estado.

Con dos están los estados de Guerrero (Ordoñez Robles et al., 2022; y Salmerón Mosso, 2018), Puebla (Loza Jiménez et al., 2017; y Loza Jiménez y Gaeta González, 2022) y San Luis Potosí (Peña Álvarez, 2019; y Pérez Reyna et al., 2017). Así como Baja California Sur (Romero Navarro y Aguilar Bastida, 2017), Ciudad de México (Aguilera Moreno et al., 2021), Chiapas (Ruíz González et al., 2019) y Michoacán (Calderón Gil et al., 2018) con el menor número de investigaciones sobre cuerpos académicos, siendo esta solo una. Con lo anterior se puede observar que varía el número de aportaciones según la entidad, donde el estado que más aporta cuenta con cuatro y con uno el estado que menor producción realizó, en relación con el tema.

De manera general, también se encontró que ha habido investigaciones que abarcan todos los CA de la República Mexicana con seis investigaciones que hay a nivel nacional (Bringas Benavides et al., 2015; Siqueiros Quintana et al., 2018; Siqueiros Quintana, 2019; Siqueiros Quintana et al., 2020; Siqueiros Quintana y Vera Noriega, 2020; Siqueiros Quintana et al., 2021) y Varios sobre alguna RED de estos cuerpos académicos (Cruz Pallares et al., 2013; Cruz Pallares y Perdomo, 2016; y Cruz Pallares y Aguilar, 2018), incluyendo las vinculaciones del estudio entre algunos estados participantes, los cuales son tres de este tipo de estudio; por ello se observa que hay trabajo realizado entre cuerpos académicos.

Metodología e instrumentos utilizados en las investigaciones sobre CA

Toda investigación debe contar con un enfoque para poder delimitar cómo se realizará el estudio, es por ello que se buscó la información con relación a la metodología utilizada al investigar a estas agrupaciones, es decir, si se han estudiado desde la perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta. También se revisó la información sobre el tipo de instrumentos de recolección de datos.

Figura 6*Perspectivas metodológicas que se han utilizado*

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 30 documentos.

La Figura 6 hace referencia a las metodologías e instrumentos de los que hacen uso quienes han investigado los cuerpos académicos de las escuelas normales. La metodología que alcanza el mayor uso es la cualitativa, con un 70% y con menos de la mitad del porcentaje se encuentra la cuantitativa con el 21%. Se encontró que la mixta es poco utilizada por los investigadores con el 4% en los estudios. Con estos datos, se puede decir que hay gran diferencia en los diseños de investigación, teniendo la perspectiva cualitativa como la de mayor preferencia y la mixta como una metodología muy poco utilizada.

Por último, se encontró que los instrumentos o fuentes de información utilizados para conocer sobre los CA para el rescate o recopilación de la información son los datos de PRODEP, entrevista y encuesta, diario de campo, notas, datos del proceso de registro y expedientes, observación, relatorías, bitácoras y mensajerías.

CONCLUSIONES

Después de realizar la revisión documental de las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, se pueden obtener algunas conclusiones que permiten aportar al estado del arte y brindar algunas recomendaciones para futuras investigaciones en el tema. Según los resultados obtenidos, solo se ha investigado 10

estados del país, por lo que se considera necesario ampliar esta el análisis descriptivo y documental hacia los 28 estados que tienen cuerpos académicos en sus instituciones con la intención de conocer las aportaciones que estos brindan y el tipo de producciones que realizan acerca de ellos.

Se constata que no se ha dejado de investigar sobre estos cuerpos académicos a lo largo de los últimos 10 años, incluidos los años de pandemia; al inicio se empezaron con pocas publicaciones, teniendo un alza entre el 2017 al 2019, con más del doble de lo que ya se había trabajado. Esto se puede relacionar con la oportunidad que se ha brindado a los cuerpos académicos a través de espacios como CONISEN.

Hasta la fecha y en los resultados analizados se puede encontrar que los cuerpos académicos se han preocupado por publicar sus investigaciones a través de tres medios principalmente, Congresos, Artículos de revistas y Capítulos de libros; siendo los congresos el medio más utilizado para exponer lo investigado. Este dato es importante destacar, y considerando que son los propios integrantes de cuerpos académicos quienes mayormente producen o estudian a estas agrupaciones, es importante sugerir de acuerdo con los lineamientos para la evaluación de los cuerpos académicos un mayor impulso a la producción académica en libros, revistas indexadas y otros medios que cuenten con mayor rigurosidad académica, ya que de ello depende transitar en los diferentes niveles de evaluación. Esto indicaría, hasta cierto punto, un mayor grado de madurez y calidad de sus investigaciones (Vessuri, 2007).

Como se mencionó anteriormente la metodología mayormente utilizada por los cuerpos académicos es la cualitativa, y es interesante conocer la perspectiva de los participantes y el análisis que se efectúa a través de ello, pero sería factible que la investigación cuantitativa y mixta se expandiera con el objetivo de encontrar un equilibrio y poder aprovechar todo lo que ofrece cada uno de los diseños en las investigaciones, así como también tener la oportunidad de que los datos cuantitativos permitan generalizar los resultados estadísticamente.

Los instrumentos que se utilizan por los cuerpos académicos para la obtención de resultados fueron variados, apareciendo los datos de PRODEP, entrevistas y encuestas, diario de campo, notas, datos del proceso de registro, expediente, observación, relatorías, bitácoras y mensajería. Con relación a esto, se considera que, además de la selección pertinente para hacer uso del instrumento que más ayude a la obtención de información, es necesario que estos se diversifiquen o se realicen estudios mixtos en donde más de un instrumento pueda reforzar la información obtenida.

Se considera que para ampliar la producción académica es indispensable generar políticas educativas que permitan mejorar los apoyos y las condiciones de los cuerpos académicos en cuanto al tiempo otorgado para la investigación como se tiene en otros sistemas de educación superior, visualizando que las investigaciones que se generan se puedan extender y aprovechar todos los recursos, para lograr que cada cuerpo académico genere investigación de una forma equilibrada y sustantiva, implementando todos los recursos que brindan las diferentes metodologías.

Una de las principales limitaciones de este tipo de estudio es que solamente se analizó la parte cuantitativa, por lo tanto, de los documentos revisados aquí, hace falta profundizar en aspectos cualitativos en cuanto a los temas, resultados y conclusiones que se plantean en estas investigaciones sobre cuerpos académicos. Asimismo, se hace necesario investigar más acerca de qué están haciendo los cuerpos académicos y de esta manera se generen espacios de reflexión que permitan visualizar cuáles son las necesidades y áreas de oportunidad que necesitan afianzarse para su avance.

REFERENCIAS

- Aguilera Moreno, M., Rafael Ballesteros, Z. y Lozano Andrade, I. (2021). Ser miembro de un cuerpo académico en una escuela normal: sentidos y tensiones. *Atenas*, 3(55), 38-53. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/52/82>
- Ávalos Rogel, A., Aguilera Aguilar, A. y Gutiérrez Álvarez, E. (2018). Comunidades de aprendizaje como sujetos colectivos: el caso de los cuerpos académicos. [Ponencia]. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, Aguascalientes, México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P408.pdf>
- Benítez Galindo, L. (2017). La conformación y consolidación de cuerpos académicos. Una alternativa para la generación o aplicación innovadora de conocimientos y calidad de la docencia en las escuelas normales [Ponencia]. *1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/3/C061216-I047.docx.pdf>

- Bringas Benavides, M. del R., Pérez Mejía, J., & Vázquez Martínez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 199–210). <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen1.pdf>
- Calderón Gil, E.B., Rubio Pantoja, L. y Naranjo Rincón, B. (2018) Redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial [Ponencia]. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, Aguascalientes, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/6/P935.pdf>
- Cruz Pallares, K.A., Guzmán Ramos, S. A., Loya Márquez, A., & Rivera Rascón, S. A. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México Resumen. *Revista Iberoamericana para la Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10, 1–20.
- Cruz Pallares, K.A., y Aguilar Davis, V. (2018). Políticas educativas en la formación de Cuerpos académicos y redes de colaboración en escuelas normales. *UNIVERSITA CIENCIA Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, 6(19), 89–101. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10041432>
- Cruz Pallares, K.A. y Perdomo Lajas, K.C. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica*, 3(6), 1-13. <https://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105/148>
- Cruz Pallares, D.A y Sánchez Contreras, A. (2019) Una experiencia en la formación de investigadores del Cuerpo Académico BCENELUB-CA -3 [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1587.pdf>
- Loza Jiménez, M. G., & Gaeta González, M. L. (2022). Cuerpos académicos en escuelas normales: la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (33), 128–146. <https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2410>
- Loza Jiménez, M.G., López González, I. y Merino Loza, C.A. (2017). Evaluación del desarrollo de los cuerpos académicos de una escuela normal en el estado de Puebla: retos hacia la consolidación [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0908.pdf>
- Mungarro Robles, G. del C., Siqueiros Quintana, M.G. y Arce Casillas, N. (octubre, 2022) Análisis de la producción científica y la participación de integrantes

- de un cuerpo académico de una escuela normal del estado de Sonora. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 5(5), 3402-3414. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf
- Ordoñez Robles, N., León Rodríguez, C. y Guerrero Nava, D. (2022) La profesionalización: estrategia para fortalecer las competencias investigativas en los cuerpos académicos. En S.E. Tovar Calzada, H. Santillana Romero y C. Guzmán Ramírez. *Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior* (pp.141-158). Pie Rojo Ediciones.
- Ortega - Díaz, C., y Hernández - Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai*, 12(ISSN 1665-0441), 295–303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Peña Álvarez, N.L. (2019) Condiciones institucionales en la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en la escuela normal (el caso de San Luis Potosí) [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Playas del Rosarito, Baja California, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P476.pdf>
- Peña Ortiz, L., Siqueiros Quintana, M.G. y Álvarez Nájera, L.A. (2021) Análisis multirreferencial del nombre y líneas de investigación de cuerpos académicos (CA) de escuelas normales de Sonora [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1411.pdf>
- Pérez Reyna, L. A., Moreno Grimaldo, M. S. y De la Cruz Méndez, G. (2017). Formando cuerpos académicos en una escuela normal, aprendizaje institucional. (problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla) [Ponencia]. *1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H012.docx.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (2022). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP, página oficial. Consultada en diciembre de 2022. <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- Romero Navarro, M.S. y Aguilar Bastida, L. (2017) Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales [Ponencia]. *1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf>

- Ruíz González, E., Campos Saldaña, R.A. y Gamboa Cárcamo, A. L. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. En: Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. <https://ru.iiec.unam.mx/4815/>
- Salmerón Mosso, N.M. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. *PAG Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1–12. <https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750/1063>
- Sime Poma, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de La Educación Superior*, 46(184), 97–116. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.002>
- Siqueiros Quintana, M.G. (2019) Factores asociados a la productividad científica de cuerpos académicos de las escuelas normales en México. [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3140.pdf>
- Siqueiros Quintana, M. G., & Vera Noriega, J. A. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 31, 71–94. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2702/4559>
- Siqueiros Quintana, M.G., Vera Noriega, J.A. y Mungarro Robles, G del C. (2018) Evolución de las normales ante PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos [Ponencia]. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, Aguascalientes, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P104.pdf>
- Siqueiros Quintana, M.G., Vera Noriega, J.A. y Mungarro Matus, J.E. (2021) Diseño y validez de constructo de un modelo de medida para la productividad científica e innovación en cuerpos académicos de escuelas normales. [Ponencia]. 4to. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, Sonora, México. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1529-615-Ponencia-doc-.pdf>
- Siqueiros Quintana, M. G., Vera Noriega, J. A., & Cruz Pallares, K. A. (2020). Factores asociados a la innovación en cuerpos académicos de escuelas normales en México. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 6(1), 10–29. https://www.researchgate.net/publication/349334842_Factores_asociados_a_la_innovacion_en_cuerpos_academicos_de_escuelas_normales_de_Mexico

- Velázquez Trujillo, H., Leyva Venegas, M. del R. y Reyes Mejía, B. (2021) Cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos [Ponencia]. 4to. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, Sonora, México. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5568-3223-Ponencia-doc-.pdf>
- Vessuri, H. (2007). The training of researchers in Latin America and the Caribbean [La formación de investigadores en América Latina y el Caribe]. Presentado al seminario regional Políticas de investigación y enseñanza superior para transformar a las sociedades: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. España. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001542/154242m.pdf>
- Yañez Quijada, A. I., Mungarro Matus, J. E., y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales: entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). https://www.researchgate.net/publication/332720378_Los_cuerpos_academicos_de_las_Escuelas_Normales_entre_la_extincion_y_la_consolidacion_-_PDF

EL CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO DE LA LECTURA

Efrén Viramontes Anaya
Vera Lucía Ríos Cepeda
María Manuela Valles Ornelas

RESUMEN

Esta investigación se realiza en una escuela primaria urbana de la región centro sur del estado de Chihuahua, México, con el objetivo de indagar lo que ofrece el contexto familiar para el desarrollo de la lectura y la correlación existente entre estos dos elementos. También se indaga sobre las diferencias del impacto de su desarrollo según el género de los integrantes del grupo. La metodología es cuantitativa, basada en una encuesta que contiene preguntas tipo Likert, se realizan procesamientos descriptivos, de correlación y de análisis de t de student de muestras independientes. Los resultados se inclinan a que no existen diferencias en el desarrollo de la lectura entre hombres y mujeres del grupo y que los contextos familiares son tan similares que no se correlacionan con el progreso de la competencia lectora de los alumnos del grupo.

Palabras clave: lectura, contexto familiar, familia, nivel socioeconómico.

Correos electrónicos: efren8000@hotmail.com;
vera.ricep@gmail.com; nellyvalleso@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad tanto académica como social, por lo que cobra importancia para el aprendizaje de los niños, además de ser el vehículo que les permite descubrir, comprender temas de su interés, aprender temas escolares y de la vida cotidiana.

La investigación es de tipo cuantitativa para descubrir si el contexto tiene influencia en el desarrollo de la lectura de los niños. Este trabajo fue realizado durante el ciclo escolar 2022- 2023 en una escuela primaria federalizada de una ciudad de la región centro sur del Estado de Chihuahua, ubicada en un contexto urbano. Se desarrolló en el transcurso de la pandemia, en la etapa de regreso a clases presenciales, en la modalidad híbrida.

El problema planteado para esta investigación implica indagar sobre la relación entre las características del contexto familiar y el desarrollo de la lectura, el objetivo general es: Establecer la influencia del contexto familiar en el desarrollo de la lectura en una escuela primaria federal. Las preguntas secundarias fueron ¿qué relación tiene la dimensión acciones alfabetizadoras en el hogar con el desarrollo de la lectura?, ¿qué relación tiene la dimensión Materiales de lectura con la del el Desarrollo de la lectura? y ¿qué relación tiene la dimensión Apoyo de los padres de familia con el Desarrollo de la lectura?; también se indaga sobre la identificación significativa de la diferencia de los niveles de lectura entre los niños y las niñas del grupo.

Se parte del supuesto de que el conocimiento que se tiene del contexto familiar de los estudiantes de primaria ayuda al docente a tomar en cuenta los recursos materiales que tienen en el ámbito de sus hogares, como revistas, libros, periódicos, folletos; y los tecnológicos, como la computadora, el teléfono inteligente y la televisión. También se identifican aportes de tipo humano, como el acompañamiento y apoyo de los miembros de familia en los procesos escolares que desarrollan los niños, así como las características o habilidades académicas que se ponen en juego, derivadas de las indicaciones que los docentes dan a los familiares de los estudiantes, como de los perfiles escolares, profesionales y laborales que están presentes en las familias y que pueden influir de manera directa o indirecta en el aprendizaje de los niños.

La primera prueba de hipótesis que se realizó consistió en comprobar si existe correlación entre dos variables: contexto familiar y promedio en lectura, se planteó de la siguiente manera:

H1: Existe correlación entre las variables contexto familiar y promedio en lectura

H0: No existe correlación entre las variables contexto familiar y promedio en lectura

La segunda prueba de hipótesis planteó la comparación del promedio en calificaciones entre hombres y mujeres:

H1= Existe diferencia entre la calificación promedio en la lectura de hombres y mujeres

H0 =No existe diferencia entre la calificación promedio en la lectura de hombres y mujeres.

Los aportes de la investigación se dirigen principalmente en la formación docente inicial y continua de quienes están interesados en mejorar sus prácticas de enseñanza y desarrollo de la lectura en la escuela primaria, con base en los insumos que se desprenden de este trabajo.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

Una de las teorías que explica el tema de la alfabetización inicial es la que propone Teberosky, A.(s/f), la alfabetización inicial se desarrolla en tres perspectivas teóricas: constructivista, cognitiva y socio constructivista, que se basan en metodología experimental y cuantitativa, ya que muestra el proceso que lleva el niño desde su punto de vista hacia su ámbito sociocultural.

Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979) identificaron las fases de evolución en las que el niño va analizando, generando hipótesis de la información que hay a su alrededor; se fundamenta en Bizama-Muñoz, (2020) quienes afirman que la lectura y escritura son una práctica social, en donde se considera importante la relación que el niño tiene con el contexto familiar, como el primer ambiente en el que trabaja el niño la lectura, para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Bajo esta perspectiva cognitiva, en el aprendizaje inicial se interponen dos subprocesos que son: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras.

El procesamiento fonológico, es donde el lector tiene la capacidad de unir las palabras y descifrar qué es lo que comunica ese texto, el reconocimiento de

palabras se considera como la habilidad que tiene el lector para procesar la información, esto depende de la amplitud del vocabulario del lector que le permite comprender dichas palabras. Frith (1985) (como se citó en Cotto, et al., 2017) indica que los niños pasan por etapas y en cada una de ellas utiliza diferentes métodos para descifrar y darle sentido a la lectura; sin embargo, explica los procesos que desarrollan los niños para escribir y leer, y menciona que para leer ellos se graban los logotipos de las cosas y lugares familiares.

Para los constructivistas la lectura, la escritura y el lenguaje no se desarrollan simultáneamente, sino de manera independiente a temprana edad, el aprendizaje tiene como base la interacción social, aquí es donde se pone en práctica la habilidad del padre para estar como mediador entre el niño y la lectura, por ejemplo, cuando el padre le pide al niño que le lea un cuento en voz alta, cuando le piden que lea un anuncio publicitario.

Sin embargo, Jiménez, (2014) expresa que las lecturas compartidas poseen efectos sobre la información por descifrar, el significado del concepto que se menciona, esto los motiva a leer, en cambio cuando los niños memorizan los cuentos, los anuncios publicitarios, pueden desarrollar sus propios conceptos sobre lo escrito, aprender letras, signos de puntuación. Otra de las teorías que explica las propuestas de alfabetización inicial es el enfoque denominado enseñanza directa, donde se deben adquirir las habilidades fonológicas, estas son útiles para el aprendizaje de la lectura y escritura y lo esencial es desarrollar la habilidad del lenguaje mediante los sonidos (fonemas). Otro enfoque es el del lenguaje integral, en este se desarrolla lengua escrita se da de manera natural, ya que cualquier niño aprende a hablar, aunque no se le enseñe precisamente a hablar, sino que lo aprende porque está rodeado de personas que lo hacen para comunicarse.

En lo que corresponde a la influencia familiar en la lectura, se rescatan las aportaciones de Castillo, Viramontes y Gutiérrez (2017) y León y Collahua (2016), quienes establecen la importancia de los elementos del contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización, concretamente en lo referente a la lectura, destacando elementos importantes como: eventos de lectura desarrollados por los familiares, materiales de lectura existentes en casa, uso de las tecnologías, nivel académico de los padres, familiares que se encuentran cursando procesos escolares formales y número de miembros de la familia y su participación en el apoyo de las actividades escolares de los alumnos, (Martínez, Torres y Ríos, 2020) debido a que su éxito escolar tiene como base a la participación académica, económica, emocional y de seguridad.

METODOLOGÍA

Este estudio se realiza bajo el paradigma postpositivista; por tanto, a partir del soporte y la visión de este paradigma se atiende el objeto de estudio: la influencia que tiene el contexto familiar en la lectura, ya que este tema de la lectura no solo es importante en tiempos regulares, sino que destaca un interés mayor en tiempos de pandemia, puesto que los niños y niñas pasan más tiempo en sus hogares compartiendo con sus familias.

Desde la estructura del enfoque cuantitativo se recopiló información con el método de la encuesta para comprobar las hipótesis utilizando la medición numérica para así ver los diversos patrones que repiten los niños. Se opta por este enfoque porque es de aplicación masiva y permite asignar un número a las variables y percibir como afecta el contexto en la lectura, ver cómo los padres de familia aportan información de sus hijos y los contextos en los que viven, en relación con la lectura (López y Fachelli, 2015), es importante resaltar que en las técnicas cuantitativas entre mayor sea el número de respuestas obtenidas, mayor validez tienen los resultados.

Para el desarrollo del método de encuesta, se creó el instrumento en un formulario enviado a través de un enlace electrónico a los padres de familia, ya fue complicado interactuar directamente con los padres o tutores, como el trabajo se implementó por WhatsApp se envió el link desde la plataforma Google Drive; un número de categorías de cinco respuestas, las cuales se clasifican en: nunca, a veces, regularmente, casi siempre y siempre, mediante la escala de Likert (López y Fachelli, 2015).

Se optó por seleccionar la participación de todos los 328 alumnos, para obtener información a través de los padres de familia de la escuela primaria para tomarlos como población de estudio, con 328 respuestas de la encuesta, se utilizó la muestra no probabilística debido a que se seleccionó la primaria en la cual se practicaba, con los padres que quisieron o pudieron responder la encuesta.

Se realizó una descripción cuantitativa por medio de análisis descriptivo de frecuencias absolutas y relativas en tablas y gráficas que ilustraron los resultados preliminares de la investigación. Se efectuaron procesamientos estadísticos de correlación para la variable que representa el desarrollo de la lectura en los niños y las variables derivadas del contexto familiar, como el número de personas que ejecutan actividades académicas en el hogar, los que le apoyan en las tareas, la cantidad de materiales de lectura que se tienen en la casa, nivel académico de

los padres de los alumnos y el puntaje de elementos del contexto familiar. Por último, se efectuó una prueba de t de Student, para establecer si existen o no diferencias entre los promedios del aprendizaje de la lectura entre los niños y las niñas de la escuela primaria.

RESULTADOS

De las 328 padres encuestas a familia que aportaron información de igual número de alumnos, un 50.9% del estudiantado fueron mujeres y un 49.1% hombres, cuyas edades se encuentran entre los seis a los catorce años, el 0.9% de la población encuestada se encuentra en extraedad, por lo que se presume que algunos de ellos han repetido algún grado escolar, ingresaron con más de seis años o suspendieron sus estudios en algún momento para luego reincorporarse.

Nivel socioeconómico

El nivel socioeconómico, parte de la variable del contexto familiar, se piensa que es importante para los logros académicos, de acuerdo con León y Collahua (2016), que aplica también al desarrollo de la lectura y al rendimiento académico en lo general, una de las características del contexto familiar es el nivel socioeconómico, 74.4% de la población encuestada se considera a nivel socioeconómico medio, el 19.5% nivel bajo, 4% nivel medio alto, 1.2% nivel alto y solamente un 0.9% a nivel socioeconómico muy bajo, si se parte del supuesto de que entre más alto es su nivel socioeconómico mayor es la posibilidad que tienen para obtener artículos de lectura e incluso para el alimento, ya que es fundamental para el aprendizaje de los niños, se estima que la mayoría de los alumnos no tendría problemas para que sus padres sufraguen los gastos que implica cursar la escuela primaria o para contar con los materiales y condiciones necesarias para sus estudios. Aunque esta situación podría ser mejor si la mayoría de las familias pertenecieran a la clase alta, o peor si fueran de la clase baja.

Miembros de la familia

El número de miembros de una familia es un dato a considerar; una familia numerosa podría tener más dificultades económicas y de atención a los hijos, cuando son más integrantes rinde menos el dinero y tienen menos posibilidades de comprar lo necesario para el desarrollo de las actividades académicas, el control que tienen los padres de familia hacia los hijos es menor, menos tiempo libre, la mayor parte del tiempo se lo pasan trabajando para tener el sustento de la casa y esto hace que descuiden a los niños, tal vez los niños aquí si leen sin la supervisión de sus padres pero esto hace que lean cosas que no son apropiadas para su edad y aquí ya no sería fructífera la lectura (Serrano, 2003).

El 43.9% de las personas encuestadas tiene cuatro integrantes de la familia, lo cual se considera que es un buen número; por lo regular, son papá, mamá y dos hijos; el 26.5% son cinco integrantes en la familia, el 12.2% son seis, el 9.5% son tres, lo cual aquí se cree que es adecuado, si son los dos padres de familia y un hijo, ya que aquí toda la atención de los dos padres de familia es para el único hijo, el 3.7% son siete, el 3.4% son dos y el 0.9% son ocho, lo cual aquí se cree que viven con abuelos, tíos y hasta primos, esto permite que el aprendizaje del alumno puede ser menor, debido a que son muchos integrantes de la familia y no le brindan la atención necesaria al estudiante para que potencien todas las habilidades del alumno.

Miembros de la familia que están estudiando actualmente

El 44.2% de los hogares tienen dos hijos en la escuela, esto hace que sea un aspecto positivo, ya que les genera confianza e interés en la escuela, el 22.6% cuenta con uno, el 22.0% con tres, el 10.1% con cuatro y el 0.6% posee cinco que estudian actualmente, con esto se puede llegar a la conclusión de que los miembros que se encuentran estudiando, en la mayoría, son hermanos de los alumnos de la escuela primaria federal José Reyes Baeza Terrazas y sus hermanos están cursando sus estudios en esa misma primaria.

Mari et al. (2012) hacen evidente que, si los miembros de la familia realizan actos de lectura, esto podría tener influencia o motivación para los niños que están en casa; si ven a algún miembro de la familia que está realizando alguna tarea, que está leyendo, ello incentiva al alumno que haga lo mismo. La mayor parte de la conducta humana se aprende de la observación de las conductas que desenvuelven

otras personas, viéndolos, así como un modelo a seguir; es por ello que la familia o personas cercanas a ellos tienen una gran influencia en las actitudes frente al aprendizaje y la escuela.

Nivel académico de los padres del alumno

El nivel académico de los padres es una parte central, es un componente esencial para los estudiantes, determina las habilidades, valores y conocimientos respecto a la educación formal y prácticas educativas, además que tienen un vocabulario más formal y más amplio. El nivel educativo de las madres tiene una mayor relevancia, los niños pasan la mayor parte del tiempo con ellas, también cabe destacar que en ocasiones ambos padres tienen que trabajar y ahí ya no es tanto el tiempo que conviven.

El 61.9% de los padres del alumno solamente estudiaron hasta la secundaria, el 29.9% hasta la preparatoria, el 5.8% hasta la universidad, el 1.8% hasta la primaria y el 0.3% no estudió ningún grado escolar. Como se puede observar, la mayoría de los padres de familia de la escuela primaria estudió hasta la secundaria, esto puede tener una influencia en la educación de dichos alumnos de la escuela, ya que ellos podrían no sentir tanta motivación por seguir más allá de la secundaria. Sobre esto podría suceder, por un lado, que los alumnos piensen que no les pueden exigir sus padres algo que ellos no hicieron o no hacen, por otro lado, puede presentarse lo contrario, que los padres se preocupen porque sus hijos obtengan mayores niveles académicos que ellos, o mejores condiciones para cursar sus estudios académicos.

Miembros de la familia que leen algo en casa

El contexto familiar es el más adecuado para incentivar a los niños en el gusto por la lectura, cuando ellos comienzan a hablar, leer, decir lo que piensan, están entrando a la etapa de alfabetización, pero también los padres deben estar conscientes que los niños llevan un proceso de aprendizaje, que es por pasos y que cada uno va desarrollando habilidades diferentes. Los padres o algún miembro de la familia deben comenzar leyéndoles cuentos por las noches diariamente, o textos que sean de su agrado para que sean experiencias gratificantes y que los hagan desarrollar su imaginación.

Los miembros de la familia es una parte fundamental para los niños, generalmente tienen a una persona la cual admiran mucho por alguna razón, en ocasiones tienden a repetir patrones, por ello es importante que vean que los miembros de su familia están interesados en la lectura, en la figura 7 se observa que el 65.9% a veces lee algo, el 18.9% regularmente lee, el 6.4 casi siempre, el 5.5% nunca y el 3.4% siempre, aquí se puede reflexionar que son muy pocos los miembros de la familia que leen siempre, esto trae por consecuencia que más de la mayoría de los alumnos lea a veces.

Como ya se mencionó anteriormente, la familia tiene una influencia muy grande en los pequeños del hogar, los hermanos mayores cumplen un papel importante para los pequeños, ya que, si los ven realizando alguna tarea, o leyendo, los motivan para que realicen sus tareas escolares pendientes. A continuación, en la figura 8 en la que se muestra el porcentaje de los miembros de la familia que realizan actividades escolares en casa, el 34.8% de los miembros de la familia realizan actividades escolares en casa siempre, el 24.1% regularmente, 18.6% casi siempre, el 15.9% nunca, y el 6.7% a veces realiza actividades en casa, lo que arrojó de resultados es muy bajo, lo que significa que, parece que los alumnos casi no tienen motivación en su hogar para realizar tareas.

Frecuencia con la que los padres de familia les compran a sus hijos todos los materiales escolares que necesitan

Los materiales escolares son importantes debido a que esto es esencial para el desarrollo de las actividades escolares de los niños, es penoso para el niño estar pidiendo todos los días materiales prestados para realizar sus trabajos, o simplemente no realizarlos por la vergüenza de pedir prestado y comiencen a señalarlo sus propios compañeros por no llevar materiales. Los niños deben de ir totalmente equipados a la escuela, o contar en casa con todos los materiales necesarios para tener una mejor experiencia de aprendizaje, esto puede hacerlos sentir más motivados y emocionados, y contribuye a mejorar las calificaciones, la creatividad, el aprendizaje, la relación con los compañeros. No llevar los materiales a la escuela o no tenerlos en casa, puede hacer que se sientan frustrados y les dificulte la resolución de las lecciones, por fortuna existen diversos materiales que se acomodan al presupuesto de cada familia.

Respecto a esto, sólo el 0.3% de la población encuestada le compra materiales siempre a sus hijos, el 26.2% casi siempre, 9.1% regularmente, 40.5% a veces y el

23.8% nunca, lo cual les dificulta a los niños el realizar los trabajos que se les encargan en la escuela, pero este porcentaje también tiene que ver en el contexto en el cual se encuentra ubicada la escuela, en qué nivel socioeconómico se encuentran.

Frecuencia con la que ha conseguido o comprado libros, cuentos o cualquier otro tipo de texto para leer

La frecuencia con la que los padres de familia les compran o consiguen libros, cuentos o cualquier otro tipo de texto para leer puede influir en el aprendizaje, debido a que si los padres les llevan libros para leer ellos se van a motivar, o si ven a los padres leyéndolos es motivación para ellos, porque tienen la intriga de saber de qué tratan los textos. Al respecto, el 61.3% los padres hacen casi siempre, el 18.6% nunca, 8.8% regularmente, 7.3% a veces y el 4.0% siempre lo cual es un buen número el que casi siempre les compran textos para leer a sus hijos.

Número de materiales en casa

Antes de la era tecnológica virtual las personas tenían que leer físicamente los textos, en hoy en día, con la tecnología existen muchas herramientas para practicar la lectura, sin embargo, existe todavía la opción de lectura en revistas, cuentos y otros portadores de textos.

Sobre esto, se indagó que el 22.9% de la población que se encuestó cuenta con tres materiales de lectura en casa, el 19.8% cuenta con cuatro, 14.9% con 2, 14.5% con cinco, el 11.6% con seis, el 9.1% con 1, el 4.0% con siete, el 2.4% con ocho, el 0.9% con nueve y el 0.3% con 10 materiales, lo que se puede observar es cómo va disminuyendo el número de personas que tiene más materiales en casa.

Familiares que les leen cuentos o cualquier otra lectura a los niños

No se encontró evidencia suficiente respecto al impacto que tiene la lectura que hacen los familiares, sin embargo, el hecho de participar en eventos lectores es sustentado por Mari et al. (2012), en el sentido de que quienes más participan en los actos lectores, tienden a desarrollar una mejor lectura, por ello se considera que leerles cuentos a los niños por las noches tiene beneficios como favorecer

el pensamiento analítico y reflexivo, la estimulación del desarrollo intelectual, aprendizaje de más palabras, el fomento a la lectura y el amor por los libros, se tiene la idea de que el niño se siente feliz por convivir con los padres o familiares que le están dedicando tiempo al leerle un cuento, es por ello que la lectura puede ser un elemento que une y fortifica los lazos familiares.

Con información del cuestionario aplicado se logró rescatar el porcentaje de familiares que les leen cuentos o cualquier otra lectura a los niños quedando de la siguiente manera: el 66.8% les leen a veces, el 14.3% regularmente, 9.8% nunca, 7.3% casi siempre y el 1.8% siempre.

Apoyo de la familia en el desarrollo de la lectura y número de personas que participan

Es importante que los padres estén involucrados en casa con el proceso alfabético de los niños, es por ello que, si desean que crezca como un gran lector, los acompañen en ese proceso, que muestren una gran motivación para los niños diciéndoles que ellos pueden, que van leyendo cada vez mejor, las palabras de aliento de los progenitores son muy satisfactorias para ellos.

En los resultados de la indagación se pudo observar que el 33.8% de los padres de familia regularmente apoyan a sus hijos en el desarrollo de la lectura, el 27.4% a veces, el 19.5% siempre, el 18.6% casi siempre y el 0.6% nunca, lo que se permite percatar que es muy poco el porcentaje de padres que *no apoyan* a sus hijos y que la mayoría sí los apoyan, aunque no siempre, pero sí con cierta regularidad.

Con respecto al número de personas que apoyan a los niños en sus actividades escolares en sus hogares, se puede observar que el 57.6% de la población encuestada solo una persona ayuda al alumno, el 27.4% dos, el 12.8% tres y el 2.1% cuatro, lo que quiere decir que la mayoría de los alumnos son apoyados solamente por un miembro de la familia.

Puntaje del contexto familiar alfabetizador

El contexto familiar es lo primordial en el desarrollo de los niños ya que ahí es donde pasan la mayor parte del tiempo desde que son pequeños y antes de entrar a la escuela, el puntaje del contexto arroja un 62 de frecuencia puntaje alto (19.02%), 100 con puntaje bajo (30.68%) y 164 (50.3%) con puntaje medio, con lo que se advierte que la mayoría de la población de la escuela primaria se consideran en un contexto familiar alfabetizador a nivel medio.

Pruebas análisis de correlaciones de variables del contexto familiar y promedio en lectura

En la primera prueba de hipótesis de correlación que se realizó fue entre las variables Contexto familiar y Promedio en lectura, para ello se planteó como regla de decisión lo siguiente:

Si el valor de alfa es menor que 0.05, entonces se rechaza la H_0 .

Si el valor de alfa es igual o mayor que 0.05, entonces **NO** se rechaza la H_0 .

Resultados:

Tabla 1

Coefficiente de correlación entre contexto familiar y promedio en lectura

		Puntaje de contexto familiar	Decisión
Promedio de calificaciones en la lectura	Correlación de Pearson	.041	No se rechaza la H_0
	Significatividad (bilateral)	.457	
	N	326	

Fuente. Elaboración propia.

Conclusión o interpretación:

Como alfa es mayor que .05 no se rechaza la hipótesis nula. Esto implica que el contexto familiar de los alumnos no influye en la calificación de la lectura o en el desarrollo de la misma, por ello se piensa que existen otras variables que determinan el desarrollo de la lectura en estos niños.

La fuerza de correlación de .041 es muy baja o mínima, según lo establece Hernández Fernández y Baptista (2014), además de que el nivel de significatividad, o p valor, es de .457, lo que implicaría que si se considerara válida la correlación se tendría una confianza de sólo el 54.3% y un margen de error de 45.7%, lo que no es aceptable.

En la tabla 2, se muestra la prueba de todas las variables que corresponden al contexto familiar y arrojó como resultado que el p valor de todas fueron mayores que .05, por lo tanto, se rechazaron las hipótesis nulas, sin embargo, esto implica que realmente no existen diferencias marcadas en los contextos de los niños con respecto al nivel de impacto en el desarrollo de la lectura.

Tabla 2

Correlaciones de variables de interés de la investigación con el rendimiento académico en la lectura

	Lectura en casa de periódico, revistas, libros, etc.	Actividades escolares realizadas en casa por cualquier familiar.	Actos de lectura en casa	Número de materiales en casa	Apoyo de los padres de familia
Coefficiente de correlación	0.055	0.028	0.004	0.003	-0.005
Sig. (bilateral)	0.321	0.609	0.948	0.961	0.935
N	328	328	328	328	328
Decisión	No se rechaza la Ho.	No se rechaza la Ho.	No se rechaza la Ho.	No se rechaza Ho	No se rechaza la Ho

Fuente. Elaboración propia.

Prueba de dos muestras independientes de t de Student

La segunda prueba de hipótesis se hizo por medio de la t de Student de muestras independientes, comparando el promedio de calificaciones entre hombres y mujeres:

H_1 = Existe *diferencia entre* la calificación promedio en la lectura de hombres y mujeres

H_0 = No existe *diferencia entre la calificación promedio en la lectura* de hombres y mujeres

Regla de decisión:

En el análisis de las comparaciones entre el un promedio de calificaciones establecido entre hombres y mujeres, se tiene la siguiente regla de decisión:

Si el valor de alfa es menor que 0.05, entonces se rechaza la H_0 .

Si el valor de alfa es mayor o igual que 0.05, entonces no se rechaza la H_0 .

Resultados:

Tabla 3
Comparación de promedio de hombres y mujeres

Variable	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Promedio de calificaciones	Mujer	167	8.6587	.93636	.07246
	Hombre	161	8.6646	.98707	.07779

Tabla 4
Comparación de promedio de hombres y mujeres, prueba t de Student

Asunción de varianzas	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	.342	.559	-.056	326	.956	-.00591	.10621	-.21485	.20302
No se asumen varianzas iguales			-.056	323.419	.956	-.00591	.10631	-.21506	.20323

Conclusión e interpretación:

Como alfa en mayor que .05, se rechaza la Ho, por lo tanto, se no existe evidencia para establecer que haya diferencia entre los niveles de desarrollo de la lectura de los niños y las niñas de la escuela primaria.

Se llegó a la conclusión que no hay diferencias en el contexto, en los hombres y las mujeres, nivel económico, tal vez porque los maestros en tiempos de pandemia están siendo más condescendientes con los alumnos y están poniendo calificaciones aprobatorias y altas, esto puede ser un factor que está influyendo en la estandarización de calificaciones, independientemente de su capacidades y habilidades para leer.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación cuantitativa fue establecer la influencia del contexto familiar en el desarrollo de la lectura en una escuela primaria, lo cual permitió conocer que el promedio de calificaciones, el desarrollo de la lectura y el desempeño académico en general no se ve afectado por el contexto familiar en el que se encuentran los niños. En las pruebas de hipótesis se dejó ver que el contexto familiar no influye determinantemente en las calificaciones de los alumnos, es por ello que se hipotetiza que existen otras variables que lo afectan, esto es posible porque los docentes son más flexibles con las valoraciones de los niños, aunque no avancen lo suficiente, les otorgan una evaluación aprobatoria, porque en tiempos de pandemia los docentes no pueden reprobar a los alumnos, son indicaciones de la SEP, según lo establecido en el Diario oficial de la federación (2021), en el acuerdo 22/06/2021.

La primera dimensión que se analizó fue la *relación que tiene las características del contexto familiar con el desarrollo de la lectura*, por lo cual el nivel socioeconómico, el número de miembros de la familia, los hermanos mayores que están en la escuela y el nivel académico de los padres; influyen en el aprendizaje del niño, porque como se sabe, durante la pandemia los niños fueron figura sustancial en los procesos educativos a distancia, en esto, el nivel académico de los mismos es un indicador que influye en el apoyo en la enseñanza de los alumnos

En lo que respecta al nivel socioeconómico y el número de miembros de la familia son factores que van de la mano, ya que si el nivel socioeconómico es bajo y si aunado a ello son muchos los miembros de la familia existen más gastos lo que trae como consecuencia que el dinero no alcance para cubrir las necesidades de todos los miembros (Serrano 2003).

La segunda dimensión analizada fue la *relación que tienen las acciones alfabetizadoras en el hogar en el desarrollo de la lectura*, sobre ésta se llegó a la conclusión que los miembros de la familia tienen un papel fundamental por ser ejemplo de alfabetización para incentivar a los niños en el gusto por la lectura, los resultados arrojaron que la mayoría de los encuestados leen a veces en casa y sólo un 34.8% realizan actividades escolares en casa siempre.

La tercera dimensión analizada fue la *relación que tienen los materiales de lectura con el desarrollo de la lectura*, los resultados muestran que son muy pocos los padres de familia los que les compran a sus hijos los materiales que necesitan, la ausencia de dichos materiales impide que los niños realicen los trabajos escolares que

se les solicita, la mayoría de las personas encuestadas mencionan que sólo cuentan con los libros que se les otorgan en la escuela y eso no los motiva tanto, ya que algunas lecturas se revisan durante la clase, es por eso que no les llama la atención leerlas en casa de nuevo.

La cuarta dimensión analizada fue la relación que tiene el *apoyo de los padres de familia con el desarrollo de la lectura*, en la cual, por tiempos de pandemia, los padres tienen una gran influencia, porque hoy más que nunca el papel en el apoyo en la educación de los niños es relevante; ya que es donde los niños pasan todo el día y si los niños no los ven leer entonces ahí ya no hay motivación por parte de los padres de familia.

La mayor aportación de este tema y de la investigación, es el instrumento de la encuesta además de los resultados de correlación entre el promedio y el contexto familiar, brindando un campo de estudio práctico que posibilite al docente buscar estrategias para que los alumnos le tomen amor a la lectura, ya que se vio que el contexto familiar no parece tener tanta influencia en la alfabetización en el desarrollo de la lectura. Tampoco se detectaron diferencias significativas en el desarrollo de la lectura entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Bizama-Muñoz, G.-F.-G. C. (2020). Comprensión de lectura de textos informativos de carácter científico en escolares. *OCNOS*, 68-79.
- Castillo S., M., Viramontes A., E. y Gutiérrez, F. M. (2017). Elementos contextuales del hogar en la alfabetización inicial. *Revista de Educación Básica*, 27-38. Disponible en: https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Basica/vol1num1/Revista_de_Educacion_Basica_V1_N1_4_3.pdf.
- Cotto E., Montenegro R., Magzul J., Maldonado S., Orozco F., Hernández H., y Rosales, L. (2017). La enseñanza de la comprensión lectora. Guatemala: USAID. Obtenido de La enseñanza de la comprensión lectora.
- Diario Oficial de la Federación (2021). *Acuerdo 22/06/2021*. Secretaría de Gobernación de México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compreension_lectora_2017.pdf
- Jiménez P., E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y que relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65-74.
- León, J. y Collahua Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. En: Desigualdad económica; Desigualdad social; Calidad de la educación; Contexto socioeconómico; Rendimiento escolar; Perú. Grade. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserrendimiento_JL_35.pdf.
- López R. P. y Fachelli S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marí S., M. I.; Gil, M.D.; Ceccato, R.; Cano E., M. C.; Cisternas R., Y. (2012). Los hábitos lectores familiares en el inicio de la lectura: RAN y otros procesos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2012, pp. 185-193. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Martínez, I., Torres, M. y Ríos, V. (2020). *El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico*. Ie. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 11.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645448005>.
- Serrano, E.D. (2003). Economía de la familia: una aplicación empírica del modelo unitario para Colombia. *Cuadernos de Economía*, XXXI(38), 151-177.
- Teberosky, A. (s.f.). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Monográfico*, 42-45.
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 62-82.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Maricruz Trejo López
Francisco Félix Arellano Rabiela

RESUMEN

Uno de los principales problemas en educación básica es la falta de estrategias para la atención a la diversidad e inclusión educativa. El presente estudio tuvo como objetivo proponer a la evaluación auténtica como estrategia para atender esta problemática. El regreso a clases, después de la contingencia sanitaria, mostró que no había estrategias claras, para atender a la diversidad y la inclusión educativa. Del mismo modo, se continuó usando un modelo de evaluación tradicionalista con un enfoque homogeneizador, en el que los factores sociales económicos familiares y psicológicos nuevamente se dejaron de lado. La metodología de esta investigación fue cualitativa de tipo descriptivo, con un diseño que toma elementos de la etnografía. Los resultados preliminares demostraron que la evaluación auténtica es una estrategia para atender a la diversidad e inclusión educativa. Una evaluación auténtica basada en una enseñanza situada implica una movilización de saberes y el poder identificar estudiantes con necesidades diversas. Se concluyó que evaluar en contextos reales basados en aprendizajes reales, con tareas situadas, permite dar cuenta no solo de la adquisición, sino de la movilización y aplicación de distintos tipos de

Correos electrónicos: mar.trel246@aefcm.nuevaescuela.mx;
farellanorabiela@aefcm.gob.mx

Institución: Jardín de Niños Teocalli;
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

saberes en escenarios socioculturales diversos. Ello permite dar atención a la diversidad e inclusión educativa.

Palabras clave: Atención a diversidad, educación inclusiva, evaluación formativa, educación básica.

INTRODUCCIÓN

En educación básica hay pocas estrategias para atender a la diversidad e inclusión educativa. Las docentes siguen implementado estrategias de enseñanza aprendizaje globalizadoras y homogeneizadoras. Del mismo modo, la evaluación sigue siendo de forma tradicionalista donde solo se da una rendición de cuentas a los padres de familia, de tipo administrativo.

Esta investigación pone al centro la atención a la diversidad e inclusión educativa, como lo propone la actual política educativa y la Nueva Escuela Mexicana. Para ello, se requiere innovar y cambiar la forma en que se evalúa en educación básica. La propuesta es que la evaluación se centre en los tres momentos de la misma: diagnóstica, formativa y sumativa.

Con ello la aportación de esta investigación fue proponer el uso de una evaluación auténtica en educación básica como estrategia para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Es decir, evaluar en contextos reales, con una enseñanza situada y tareas auténticas que permitan solucionar problemas que le hagan sentido a cada niña, niño y adolescente que curse la educación básica.

DESARROLLO

La contingencia sanitaria por SARS-COV-2 hizo más evidente las carencias del sistema educativo mexicano y las distintas problemáticas en las que coincidían las comunidades educativas de nivel básico, que se vieron afectadas por los factores socioeconómicos, familiares, de salud, lo que requirió de diseñar e implementar estrategias para atender las necesidades educativas que presentan los educandos.

Los factores antes mencionados fueron observados y recuperados como evidencias a través de entrevistas y cuestionarios elaborados en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar. La información anterior se complementa con los testimonios de docentes en distintos contextos de los tres niveles de educación básica, que se observaron a través de diversas plataformas virtuales en las que se presentaron entrevistas, conferencias, debates, ponencias y textos académicos, con respecto a la evaluación auténtica, inclusión y la diversidad y las necesidades educativas del contexto en las comunidades educativas, lo que lleva al hecho de que:

En México, la crisis educativa se percibe desde mucho antes de la pandemia: exclusión educativa, rezago, abandono y bajos niveles de aprovechamiento son, cuando menos, el diario acontecer dentro de las aulas de las instituciones públicas del país, mientras que, por otro lado, se encuentran la apatía docente, la fatiga laboral, el descontento general y la sobrecarga de funciones administrativas (Navarrete et al., 2020, p. 164 citado por Rodríguez Calderón, 2022, p. 75)

Las circunstancias del contexto educativo, propiciaron que los docentes hicieran uso del catálogo de contenidos, propuestas, herramientas y tipos de instrumentos, para lograr procesos y desarrollo de competencias de cada uno de los educandos. Estrategias que, al regreso a las aulas en un sistema híbrido, fueron olvidadas; regresando a un sistema tradicionalista tanto de enseñanza aprendizaje como de evaluación, aumentando el rezago e incluso llegando a la marginación educativa, ante las distintas necesidades y circunstancias que presentan los educandos como individuos; ante este escenario, es de suma importancia retomar la importancia de realizar los ajustes necesarios de manera oportuna y recordar que:

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Solo hay educación cuando un individuo concreto crece y desarrolla al máximo sus potencialidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma paradójica se niegan a la práctica escolar. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos y a las características de los alumnos y alumnas. (...) (Santos, 2020, p. 75).

Con base en lo anterior se hizo necesario plantear una propuesta desde un enfoque de educación inclusiva. La evaluación auténtica permite tener un enfoque holístico, que considera las características, ritmos y factores que influyen en

los procesos de aprendizaje de cada uno de los educandos. Con una evaluación auténtica se atiende a la diversidad, tomando en cuenta las características específicas de los educandos así como las circunstancias del contexto y cómo estas influyen en su proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias que les permitan llevar a cabo un mejor proceso del desarrollo.

Es importante reflexionar acerca de la evaluación auténtica y diferenciada como una estrategia para la atención a la diversidad. Sin embargo, se sigue optando por una evaluación homogénea, que da mayor importancia al resultado y no al proceso, aun cuando se ha comprobado que es necesario evaluar reconociendo las características individuales de los educandos (Ahumada, 2005). Por lo tanto, la evaluación debe considerarse un aspecto ligado a la enseñanza-aprendizaje y como una acción que regula los aprendizajes; que propicia que los educandos aumenten sus niveles de comprensión para garantizar su permanencia. Es decir que la evaluación auténtica debe ser un factor determinante que permita identificar, regular, adecuar y analizar los procesos, necesidades y logros de cada uno de los educandos. Resulta importante retomar aquellos aspectos que caracterizan a la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.

Tabla 1

Paralelo entre el enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Función principal	Calificar o clasificar los aprendizajes	Mejora y orienta a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje
Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o circunstancial
Información requerida	Evidencias concretas de logro de los aprendizajes,	Evidencias y vivencias personales
Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
Momento en el que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza aprendizaje (formativa)
Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al educando	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
Análisis de los errores	Sancionar el error	Reconoce el error y estimula su superación
Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños

Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en el que ocurre el aprendizaje.	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
Equidad en el trabajo	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
Reconocimiento al docente.	Fuente principal de conocimiento	Medidor entre los conocimientos previos y los nuevos

Nota. Tabla retomada de Ahumada (2005, p. 14)

Los procesos educativos y evaluación deben ser analizados ubicándose en un contexto real tomado en cuenta el factor humano desde la diversidad y la inclusión. Lo anterior no sólo ante circunstancias extraordinarias como lo fue la contingencia sanitaria. La educación-evaluación se transformaron y adaptaron las veces necesarias, mientras la educación se llevaba a cabo a distancia y en línea en la que se implementaron una variedad de recursos y herramientas, atendiendo a la diversidad de los sujetos y del contexto al momento de evaluar y esto propició que los educandos se hicieran más conscientes y responsables de su propio proceso de formación. a en función de la diversidad, dejando atrás el paradigma del cómo se ha “evaluado” hasta ahora (Anijovich, 2021).

El docente y los educandos deben reconocerse como parte de esa diversidad al momento de evaluar un aprendizaje, competencia o conocimiento para resignificar, los logros de cada individuo, como afirma Santos (2020): “Hace falta conocer a las personas y conocer los contextos en los que se mueven, hace falta conocer estrategias de intervención y de evaluación...” (p. 76). A través de estrategias que permitiera identificar los avances desde lo individual, para una mejor atención sus distintas áreas de oportunidad por medio de una evaluación auténtica y diferenciada, que de acuerdo con Castillo (2017): “(...) ésta se visualiza como una respuesta que permite contar con el uso de procedimientos específicos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos en cualquier grupo curso y de quienes presenten “necesidades educativas especiales” y con “dificultades específicas del aprendizaje” (p. 2).

Para favorecer el desarrollo integral de los educandos, es necesario implementar y llevar a cabo una estrategia de evaluación pertinente, dejando atrás el paradigma de la evaluación tradicional, lo que requiere de un proceso de reflexión y análisis de las prácticas educativas, pero también de una propuesta situada en la realidad educativa en México, para la implementación de una evaluación auténtica

y diferenciada en función de la diversidad, de los distintos contextos y circunstancias de nuestro país en materia de educación básica.

Lo anterior implica una educación inclusiva con procesos de evaluación que favorezcan y atiendan la diversidad que se presta en un aula. La SEP (2018) refiere que:

La educación inclusiva es aquella que resalta la necesidad de promover una comunidad educativa que reconozca y resignifique la diversidad como parte de una condición permanente, por lo que esta reconoce que lo educandos de nivel básico tienen los mismos derechos, por lo que no debe haber discriminación alguna, es por estos que procura propiciar equidad de condiciones para diseminar las limitantes, de estructura, sociales, normativas, culturales, que pudieran ser una barrera para que lograr el desarrollo de sus aprendizajes (p. 14).

La evaluación diferenciada nace como necesidad de respuesta para trabajar con procedimientos específicos de evaluación adecuados y atender de manera correcta a la diversidad existente dentro del aula de clase.

Figura 1

Ejemplos de Evaluación Diferenciada

Ejemplos para realizar evaluación diferenciada

Reducir la cantidad de texto escrito, privilegiando la imagen.

Entregar claves que abren y activan la memoria de trabajo.

Reducir la extensión de la prueba, ya que se desconcentran fácilmente.

Favorecer la organización del espacio mediante un buen diseño de evaluación (espacio suficiente para escribir, márgenes bien definidos, formato atractivo y legible).

Una evaluación escrita no siempre refleja cuánto aprendió el alumno.

Reducir las unidades temáticas a evaluar ya que la memoria de trabajo es frágil.

Evaluaciones que miden conocimientos y habilidades reducidas a pocas unidades son más exitosas.

Nota: Figura recuperada de Céspedes (2013, pp. 120-121).

De acuerdo con la UNESCO (2005, citado por Díaz Rodríguez, 2017, p. 1):

La Educación Inclusiva es la respuesta a las necesidades de todos los educandos, que los vuelve partícipes en de su aprendizaje, a través de actividades culturales y comunitarias que aminoren la exclusión educativa dentro y fuera del contexto educativo. Responsabilizando al sistema educativo del desarrollo de todos los educandos, implementando los cambios y estrategias pertinentes para lograrlo. En consecuencia, atendiendo a amplitud de las necesidades educativas en el ámbito escolar y fuera en materia de la inclusión. Por lo tanto, la función de distintos actores educativos. (pp. 1-2)

Parra (2010) complementa:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (p. 77).

En consecuencia, la SEP (2018) plantea que “la educación inclusiva es la que mantiene una relación diferente también con la educación de calidad y con la equidad, pues se enfoca en respetar las condiciones, características, necesidades, ritmos, y estilos de aprendizaje de cada individuo” (p. 15).

Por lo tanto, de acuerdo Parra (2010), “una educación inclusiva se constituye a través de un enfoque educativo basado en una evaluación y reflexión de la diversidad como elemento enriquecedor que fortalece y aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece el desarrollo humano de cada uno de los educandos” (p. 77) como individuos que reconocen sus características como fortalezas para el desarrollo de otras competencias propias de quienes los rodean propiciando un aprendizaje multidireccional y holístico, que en el contexto escolar implica que se favorezca una práctica en función de la diversidad tomando en cuenta que:

Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apo-

yos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que le permita el desarrollo integral al estudiante, sin importar sus condiciones. (Soto, 2003, p. 8)

Durante el proceso de evaluación se deben tomar en cuenta los diversos factores sociales, culturales y aquellos propios del sujeto, así como del contexto educativo al momento de diseñar las estrategias pertinentes, con la finalidad de atender a la diversidad de educandos en un aula. La diversidad afirma Arnaiz (2004) es una condición propia del ser humano. Con respeto a sus diferencias individuales mismas que deben ser tomadas en cuenta en el proceso de aprendizaje y por lo tanto de evaluación.

Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997, citado por Arnaiz, 2004, p. 2).

Con relación a lo anterior se puede inferir que la diversidad es un hecho cada vez más evidente en las aulas de educación básica, ésta debe ser atendida en consecuencia y de acuerdo las necesidades de cada educando y miembro de la comunidad escolar, a través de un trabajo colaborativo, lo que implica que tanto docentes como autoridades se involucren, para que puedan comprender y asumir las necesidades del entorno en el que se encuentran, para lograr diseñar e implementar las estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes.

Por lo tanto, este estudio plantea los siguientes objetivos generales y objetivos específicos:

Objetivo general

Proponer una evaluación auténtica en función de la diversidad que resigne los logros individuales de cada uno de los educandos, y de la docente

Objetivos específicos

Analizar cómo se han llevado a cabo los procesos de evaluación en los distintos niveles de educación básica.

Reconocer la importancia de la evaluación auténtica y diferenciada para atender a la diversidad en educación básica, para favorecer el desarrollo individual de los educandos.

La metodología de este estudio fue cualitativa, de tipo descriptivo. El método de esta investigación consideró elementos de la etnografía. De acuerdo con Hernández (2017), los diseños etnográficos buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar historia, geografía y su sistema socioeconómico educativo, político y cultural. Al ser de carácter reflexivo y constructivista, permite interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de quien investiga.

Este estudio se llevó a cabo en tres escuelas de educación básica, contemplando los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La primaria Profesor Efrén Núñez Mata con CCT 09DPR3027P, ubicado calle Querétaro #45, colonia Miguel Hidalgo, CP. 14410, Alcaldía Tlalpan; la escuela Secundaria Técnica 49 con CCT 09DST0049S ubicada en la Avenida Escuinapa S/N colonia Pedregal de Santo Domingo III CP 04379, Alcaldía Coyoacán; y el Jardín de Niños Francisco Márquez, con CCT 09DJN0496X, ubicado en Cerro Gordo Campestre Churubusco CP 4200, Alcaldía Coyoacán.

La selección de los sujetos de investigación se enfocó principalmente en:
Docentes titulares y especialistas.

Años de experiencia de tres o más en educación pública que se encuentren ejerciendo.

De educación básica, con mayor énfasis en el Jardín de Niños Francisco Márquez.

Al abordar los tres niveles de educación básica y ser la institución de práctica, la de mayor apertura y flexibilidad fue el Jardín de niños Francisco Márquez. Por ello, se dio mayor énfasis a este nivel de preescolar y los datos obtenidos de esta institución, por lo que la información obtenida de las instituciones de educación primaria y secundaria fueron de carácter complementario para la investigación.

Tomando en consideración que los sujetos de investigación se conformaron por docentes titulares, especialistas y directivos de los tres niveles educativos de educación básica y, principalmente de preescolar, los instrumentos para recabar información fueron la observación, las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios impresos y formularios Google. Todo ello se apoyó en guías de observación y un registro diario, debido a que esto permitió extraer un sentido más amplio de la realidad del contexto educativo.

Las entrevistas que fueron dirigidas a docentes titulares, especialistas y directivos permitieron obtener información sobre las distintas perspectivas y experiencias de quienes se encuentran en las aulas, así como de quién dirige y está a cargo de la escuela.

RESULTADOS PARCIALES

Los resultados presentados a continuación son de carácter preliminar debido a que esta investigación sigue en proceso.

En todos los niveles, la mayoría de las docentes coinciden que la evaluación la realizan de manera tradicional y como un mero trámite administrativo. Argumentan que es mucha la carga y por ello, no tienen tiempo para evaluar de otra forma.

Sin embargo, las cuatro docentes frente a grupo del Jardín de Niños Francisco Márquez, coinciden en que la evaluación que llevan a cabo es formativa. Sin embargo, las evidencias dadas demuestran que se centran en los resultados, más que en proceso. Se limitan a poner una carita feliz o triste, para medir el desempeño de los educandos. Es por ello que esta investigación propone a la evaluación auténtica como estrategia para atender a la diversidad e inclusión educativa.

La evaluación auténtica es aquella que se realiza de manera continua y permanente, a través de los distintos campos formativos y áreas del desarrollo, por lo tanto, de los aprendizajes esperados, así mismo permite un proceso reflexivo de la práctica educativa, por lo que debe ser permanente, continua, enfocándose a las características de cada uno de los educandos.

Dos de las docentes de educación primaria Efrén Núñez Mata mencionaron que la evaluación auténtica es un concepto reciente para ellas y que aun cuando consideran que el ideal sería poder aplicarla en primaria, debido a la carga administrativa, las exigencias del sistema educativo, el contexto y necesidades de sus educandos, en la realidad educativa de sus instituciones, sólo se asigna una calificación a los educandos. Otras dos docentes de la misma institución refirieron a la

evaluación auténtica como una forma de retroalimentar y mejorar la adquisición de conocimientos, valores, actitudes de los alumnos y de su práctica docente, así como una forma de asignar un valor numérico al desempeño de los educandos

En el caso de la escuela secundaria técnica 49 se cuenta con información únicamente de dos docentes hasta el momento quienes mencionaron que la evaluación auténtica es una forma de valorar el conocimiento, la habilidad, la actitud de nuestros alumnos tomando en cuenta diversos aspectos para una evaluación integral y continua y también es un parámetro que nos ayuda a identificar los niveles de aprendizajes esperados.

Con respecto a la consideración de la propuesta de la evaluación auténtica como una estrategia para atender a la diversidad e inclusión educativa, las cuatro docentes frente a grupo del jardín de niños Francisco Márquez, coincidieron en que es de gran importancia usar esta estrategia, debido a que toma en cuenta a todos y todas de manera individual considerando sus características y necesidades, así como factores que pueden influir en sus proceso.

Sin embargo, ven complicado usar la estrategia. Para lograr esto, ellas coinciden que es necesario considerar las evidencias y aspectos observables de manera puntual para lograr realizar los ajustes pertinentes en la planeación y evaluaciones para atender a la diversidad en el aula.

Las docentes de la primaria Efrén Núñez Mata mencionaron que sería importante poder realizar este tipo de evaluación para reconocer las habilidades de alumnos de forma integral y potencializar su aprendizaje y que no solo exámenes impresos, sino que con la observación, trabajos extra clase, participación y trabajo en clase se puedan conjuntar para lograr una evaluación completa y lograr así una verdadera inclusión educativa.

Finalmente, las dos docentes de la escuela secundaria Técnica 49 consideraron que sería de mucha ayuda usar la evaluación auténtica como una estrategia. Sin embargo, mencionaron que la realidad no les permite llevar a cabo esta estrategia, ya que les requiere y exige como docentes la recopilación de evidencias y marcar parámetros de evaluación para asignar un valor numérico a las evaluación, aun cuando son conscientes de la importancia de que la evaluación se construye y modifica de manera continua de acuerdo a las necesidades del educando de forma individual y de acuerdo a sus características. Ellas perciben que en la realidad esto se logra en pocas ocasiones en su contexto escolar.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis y reflexión de los resultados obtenidos hasta el momento, se concluye que las docentes llevan a cabo una evaluación tradicional y no toman en cuenta la inclusión educativa. Algunas docentes tienen nociones de lo que es la evaluación auténtica, pero no la llevan a cabo por cargas excesivas de carácter administrativo. Sin embargo, sus nociones sobre la evaluación auténtica se limitan a que considera el proceso como parte importante.

La evaluación auténtica va más allá de considerar los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. De contemplar la retroalimentación efectiva y oportuna como el centro para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de los educandos. La retroalimentación individual permite atender a la diversidad e inclusión educativa.

Asimismo, la evaluación auténtica debe ser una estrategia para la atención a diversidad e inclusión educativa, al relacionarse con una enseñanza situada, acorde con la cultura y contexto de los educandos.

Los avances de la investigación realizada, retoman y hacen énfasis en la importancia de una evaluación auténtica y pertinente ante la realidad educativa que se enfrenta en las aulas de educación básica, y la diversidad que existe en ellas en cuanto sus educandos; por lo que se recupera que si bien esta se implementa en la medida de lo posible y de manera consciente en el preescolar, es necesario dar prioridad a algunos procesos y resignificar algunos conceptos, principalmente el que se refiere a una escuela inclusiva, pero sobre todo dar y procurar que se dé continuidad en los niveles de primaria y secundaria.

En consecuencia se observa una inminente necesidad de aminorar la carga administrativa y modificar los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación. No se puede regresar a las mismas prácticas antes de la pandemia, pues si bien ésta fue un parteaguas que mostró que el cambio es necesario y posible, en esta nueva normalidad se debe innovar e incluir a todos..., desde el enfoque de reconocernos como sujetos diversos y con distintas necesidades y desde la perspectiva de la empatía, resiliencia y comprensión, atender a la diversidad en las aulas de educación básica en México.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2021). *La escuela que viene. La educación nos une*. Fundación Santillana. <https://fundacionsantillana.com/entrevista-rebeca-anijovich/>
- Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf
- Castillo, L. (2017). *La evaluación diferenciada en el contexto de la diversidad y adaptación curricular*. Universidad Andrés Bello. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-ev-diferenciada.pdf>
- Céspedes, A. (2013). *Camino a la escuela inclusiva. Trastornos del desarrollo desde Las neurociencias aplicadas a la educación*. https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_escuela_inclusiva.pdf
- Díaz Rodríguez, L. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa*. Comie. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Hernández, R. (2017). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*. 8, 73-84.
- Rodríguez Calderon, D. (2022). Condiciones, voces y percepciones de jóvenes de la UPN durante la pandemia de COVID-19. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (33), 71-88.
- Santos, M. (2020). *Mejora de la orientación*. Universidad de Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7878198.pdf>
- SEP. (2018). *Aprendizajes CLAVE para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Soto, R. (2003). *La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad*. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESPECIALIDAD COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL, EL CASO DE LA ENSM

Odete Serna Huesca
Marleny Hernández Escobar
Cinthia Jessica Sánchez Serrano

RESUMEN

La pandemia por Covid 19 provocó un confinamiento que tuvo repercusiones en todas las actividades. En el área educativa, los programas presenciales debieron ser adaptados para desarrollarlos a distancia con el riesgo de no cumplir con los propósitos establecidos. En este trabajo se describe la investigación realizada sobre los cambios realizados en el programa de una especialidad en una escuela normal. El propósito fue diseñar un plan de acción para transformar de forma innovadora, las actividades de la ECDDP en una modalidad a distancia. Se utilizó el método de investigación acción utilizando la técnica de la observación en diversas modalidades e instrumentos como las videograbaciones, producciones de los participantes y relatorías de las sesiones de evaluación y reorientación del plan. La categoría de análisis fue la innovación con tres subcategorías. Los principales resultados encontrados se relacionaron con la manera en la que se desarrollaron las actividades de aprendizaje en función de las metodologías innovadoras para el diseño de propuestas en diversos niveles de concreción curricular para el desarrollo de los programas de la Especialidad. Se observaron resultados positivos que serán retomados en la reestructuración del programa, a partir de las experiencias obtenidas; es necesario profundizar su análisis.

Correos electrónicos: odete.sernah@aefcm.gob.mx;
marleny.hernandez@aefcm.gob.mx; cinthia.sanchez@aefcm.gob.mx

Institución: Escuela Normal Superior de México

Palabras clave: estudios de posgrado, formación profesional, innovaciones educativas, investigación cualitativa, práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo recupera los principales aspectos de una investigación realizada con uno de los programas de posgrado ofrecido por una escuela normal de la Ciudad de México, considerado innovador por el enfoque y los sustentos que lo fundamentan. Para su operación tiene planteados módulos en los que se integran trayectos formativos que se desarrollan de manera conjunta bajo la conducción de dos docentes con distinta formación que interactúan con los estudiantes de manera constante.

El programa de la Especialidad en Competencias Docentes para el Desarrollo Profesional es un programa profesionalizante que pretende aprovechar la gran diversidad existente en los participantes, en este caso, de la tercera generación. Uno de los sustentos metodológicos es el enfoque socioformativo que plantea la resolución de problemas con el involucramiento de todos los actores educativos para planear alternativas posibles y desarrollarlas de forma conjunta para beneficio de la comunidad de forma sustentable (Tobón et al., 2015). Esto implica necesariamente, priorizar la comunicación horizontal y los conocimientos experienciales de los docentes de educación básica.

Ante los acontecimientos vividos, el reto de trabajar con un programa presencial en modalidad distinta a la original, constituyó un reto, en especial porque, para todos era indispensable promover un diálogo múltiple para no tener algunas de las desventajas en las que se hiciera mayor énfasis en el aspecto tecnológico que en los procesos educativos y al mismo tiempo, las limitaciones de las condiciones de acceso tecnológico que tuvieron los participantes durante el desarrollo de las sesiones.

DESARROLLO

En los discursos políticos se manifiesta que los programas de posgrado en educación deben ser innovadores, lo cual constituye un reto desde su diseño y que además, durante su implementación den cuenta, al menos de manera breve, de las condiciones actuales que sobresalen en torno a aquello que se pretende innovar, en otras palabras, se debe enmarcar y valorizar el conocimiento para alcanzar la calidad educativa con base en las necesidades, demandas y proyecciones sociales (Macanchí Pico et al., 2020).

Hablar de innovación, hace referencia a tres términos relacionados entre ellos, el primero se enmarca en la palabra *invención*, es decir, al proceso intelectual-creativo, por el cual algo ya creado se utiliza de una forma novedosa, el segundo aspecto está ligado a un proceso por el cual una innovación ya existente se integra como elemento del estado cognitivo y conductual de una persona que antes no poseía y por último, se habla de “objeto” o artefacto, que ha sido inventado, contemplado como novedoso independiente del uso o no de éste (Zaltman et al., citado en Margalef Garcia y Arenas Martija, 2006). Pero, cuando se habla de innovación y práctica educativa, se refiere desde la perspectiva de Elmore (1990) a cambios que trastocan al sistema educativo de los distintos niveles: curriculares, de estrategias y enfoques de enseñanza y aprendizaje, de recursos materiales, referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes, a aspectos políticos, sociales y culturales. En otras palabras, a una serie de intervenciones, decisiones y procesos con un grado de intencionalidad y sistematización que pretenden modificar conductas, actitudes, ideas, paradigmas, culturas, contenidos, modelos, procesos y prácticas pedagógicas (Carbonell Sebarroja, 2001).

Dentro de las preguntas que se generan con la anterior investigación, se encuentra, ¿cuál es la relación que se puede establecer entre innovación educativa y cambio educativo? ¿cómo la innovación educativa se encuentra ligada al término reforma? ¿cómo llevar a la práctica la innovación educativa? Para dar respuesta a las interrogantes, se parte de considerar que el cambio implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa (Margalef Garcia y Arenas Martija, 2006). Mientras que la Reforma implica un cambio, una transformación propiciada por la Administración Educativa y que trastoca al sistema educativo, ya sea, en su estructura, en sus fines o funcionamiento. En ocasiones es un cambio a veces impuesto, que sin duda alguna pretende dar respuestas a las demandas y necesidades sociales,

por ende, estamos ante un cambio planificado, las reformas se han asociado y vinculado a objetivos sociales considerados prioritarios, por lo que se pueden presentar reformas educativas (Cox, 2012). Dichas reformas pueden responder al proyecto de educación del gobierno en turno o formar parte de acuerdos con organismos internacionales.

La innovación educativa entonces considera que el cambio es la causa y la reforma es la implementación de ese cambio, por lo que, exige un acercamiento y comprensión del alcance de esta visión y de los factores que actúan para crear condiciones básicas para su concreción (Macanchí Pico et al., 2020); para el caso en particular de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), con el fin de dar respuesta a las políticas educativas relacionadas con la profesionalización de los docentes, principalmente aquéllos que atienden la educación básica se ha implementado en sus programas de posgrado, la innovación educativa, tal es el caso del diseño de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional que desde su creación se estableció como una oferta profesionalizante que brinde una alternativa de formación a partir de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación y elaboración teórica en educación, y promueva una cultura profesional donde la indagación, el análisis y la reflexión son una constante en la práctica educativa (SEP, 2017).

La Especialidad arriba mencionada surgió originalmente, como una de las acciones prioritarias de la Reforma Educativa planteada en la gestión del entonces, Secretario de Educación, Emilio Chuayffet para promover la profesionalización de lo que denominó *docentes noveles* que incluía tanto a los profesionales de reciente ingreso al servicio, así como a aquellos profesores en servicio que no hubiesen tenido formación en las escuelas normales. La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) fue la instancia responsable para diseñar un programa que atendiera las necesidades de docentes que no conocían, sobre todo, los aspectos pedagógicos y didácticos de su práctica profesional. Sin embargo, una vez que se inició con el diseño, se presentaron cambios en el ámbito educativo que llevaron a retrasar la revisión y posterior autorización de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) hoy DGESuM.

Cuando finalmente fue enviada a dictamen de las autoridades, habían cambiado las necesidades existentes por lo se requería modificar la forma de entender y trabajar el currículum; lo que demandaba una sustitución en la forma de entender y producir el conocimiento, cuestionar las certezas, romper con la tradición explicativa y el enfoque reduccionista que llevaban a creer que la realidad se representa en la teoría; es, según Monteiro de Aguiar Pereira (2005) entender

que no es posible una separación entre sujeto y objeto, lo que conduce a cambios fundamentales en la manera de concebir la realidad, el conocimiento y la educación, no hay explicaciones únicas, ni cientificismo simplista, por lo que “una nueva racionalidad surge, situada en la perspectiva de la complejidad; considera al educador como un sujeto que aprende y se desarrolla a lo largo de la vida” (Jacobo García, 1999, p. 28). Asumirse desde esta racionalidad dispone a transformar el pensamiento.

Proponer un programa innovador como la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP), cuyo sustento se enmarca desde el pensamiento complejo (complexus: lo que está tejido en conjunto; el tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico) como estrategia y método para dialogar con la complejidad de la realidad (Tobón, 2013) marca una profunda diferencia con respecto a programas tradicionales, esquemáticos, rigurosos de formación y actualización docente, en los cuales se pondera la reducción o simplificación de los problemas a sus partes, perdiendo la visión sistémica y privilegiando la fragmentación (SEP, 2017). Lo anterior se hace evidente al revisar los planes y programas que abordan de manera aislada los contenidos con una visión limitada sin establecer interrelaciones con otras disciplinas o áreas que permitirían a los estudiantes, identificar los múltiples factores que intervienen en un problema o situación educativa.

Por ende, el diseño de esta especialidad desde una perspectiva compleja, no sólo se dirige a individuos que aprenden, sino a grupos que se comportan como sistemas complejos que se adaptan y reorganizan desde sus contextos mismos, en respuesta a las más diversas situaciones, de acuerdo a sus singularidades, imaginarios, valores, pautas de conducta, entre otros (SEP, 2017, p. 35).

Para el desarrollo de este programa de la Especialidad, la diversidad juega un papel fundamental ya que fortalecerá el trabajo de los estudiantes en la realización de los proyectos socioformativos al enriquecer las formas de solucionar problemas o desarrollar procesos de manera innovadora con la integración de equipos conformados por estudiantes que provengan de escuelas de diferentes modalidades, con contextos y experiencias distintas que enriquezcan el trabajo de los demás participantes y en cada uno de sus módulos de forma permanente.

La Especialidad se había impartido desde el 2018 de manera presencial, desafortunadamente el coronavirus denominado SARS-COVID2, debido a su velocidad de expansión y agresividad, se declaró por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 como pandemia (Arenas et al., 2020), lo cual provocó una readaptación no solo a los cambios de vida, sino en la implementación y desarrollo de los programas de posgrado de la ENSM, siendo los docentes

uno de los grupos sociales que padeció esta transformación, quienes empezaron a desempeñar diversos roles, ante la repentina decisión de continuar a distancia los diversos programas educativos, comprobando así que la magnitud de la tarea permitió hacer uso de los recursos disponibles, tanto físicos como tecnológicos y humanos.

El reto de los docentes ante esta adversidad era cómo dar respuesta a un programa innovador desde la distancia, cómo el docente y la institución podían formar a un sujeto a que aprenda a lidiar con lo indeterminado, con las probabilidades, con la complejidad. Desde esta perspectiva, la clave está en los procesos-prácticas innovadoras desde dentro, desde el interior de las propias escuelas (Margalef García y Arenas Martija, 2006), pues “son ellos los que, en búsqueda de respuestas a las situaciones cambiantes, transforman las escuelas y las prácticas educativas” (Randi y Corno, 2000, citado en Margalef García y Arenas Martija, 2006, p. 21), es decir, la serie de acciones, estrategias, actividades, implicación y compromiso de los docentes que tuvieron que asumir e implementar en tiempos de pandemia, plantearon un problema dadas las condiciones de operación ¿cómo promover la interacción entre los participantes desde el enfoque socioformativo que requiere una participación de diversos actores educativos?. Ante lo expuesto, el objetivo planteado fue el siguiente:

Analizar las condiciones que requiere el programa de ECDDP para ser un programa innovador en la modalidad de educación a distancia.

METODOLOGÍA

Es una *metodología cualitativa*, con el método de investigación acción en el aula (en sentido figurado por las condiciones en las que se desarrolló) entendida como lo plantea Martínez Miguélez (2000):

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica. (p. 31)

Se realizaron las siguientes etapas en el proceso investigativo:

Identificación de un problema

Análisis del problema

Formulación de supuestos

Recolección de información

Categorización de la información

Estructuración de las categorías

Diseño y ejecución del plan de acción

Evaluación de las acciones ejecutadas

Reestructuración del plan en función de los resultados para nueva aplicación

Se utilizó como técnica la observación tanto participativa como la realizada con el apoyo de diversos instrumentos como videgrabaciones y producciones escritas de los estudiantes. Se utilizó también una bitácora de las reuniones entre los conductores del módulo, asesores, comités tutorales y las responsables del posgrado y especialidades fueron insumos importantes en la evaluación y reorientación de las actividades.

Los participantes de la investigación fueron 19 docentes, integrantes de la tercera generación de la ECDDP con las siguientes características: profesores frente a grupo en alguno de los niveles de educación básica tanto en escuelas públicas como privadas, de reciente ingreso a la docencia hasta experiencia laboral de varios años si su formación no fue la docente, por lo que se consideran noveles como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de los participantes de la tercera generación de la ECDDP

Número de docentes	Nivel en el que laboran	Tipo de institución
1	Preescolar	Pública
1	Preescolar	Privada
3	Primaria	Privada
13	Secundaria	Pública
1	Centro de Atención Múltiple	Pública

Se revisó la información a partir de una categoría de análisis que fue la de innovación con tres subcategorías (Tabla 2).

Tabla 2*Categoría y subcategorías de análisis*

Categoría	Subcategorías
Innovación	Actividades de aprendizaje Interacción entre los participantes Diseño del programa

Nota. Aunque se plantean las subcategorías de forma separada, están relacionadas entre sí. Elaboración propia.

Para la estructuración de la categoría se tomó en consideración lo señalado por Martínez Miguélez (2000):

El fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guión o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado. Este modelo, por ello, tiene que estar en máxima consonancia con la naturaleza del fenómeno en estudio, es decir, debe relacionarse con el contexto de contingencias mutuamente interdependientes o hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás: será mejor en la medida en que tenga mayor capacidad para representar la naturaleza cualitativa, estructural, sistémica, ecológica, etc. que caracterice al fenómeno. (p. 35)

RESULTADOS

La ENSM en sus estudios de Posgrados después del SARS-CoV-2 (Covid-19) se vio en la necesidad de seguir realizando actividades de aprendizaje innovadoras, que permiten la difusión de los trabajos que se realizan en los módulos cursados durante la ECDDP, los cuales permitieron formar a un profesional analítico, crítico, reflexivo, creativo e innovador, por ello después de pandemia se continuó con un proceso de enseñanza mixto (presencial y virtual) para realizar las actividades, lo que permitió diseñar y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de las actividades de aprendizaje con los estudiantes de la especialidad, lo cual ocasionaba un impacto en la educación básica por los proyectos de intervención que se implementaban en las escuelas secundarias, como se establece el diseño del programa de la Especialidad, con el fin de crear y diversificar los ambientes

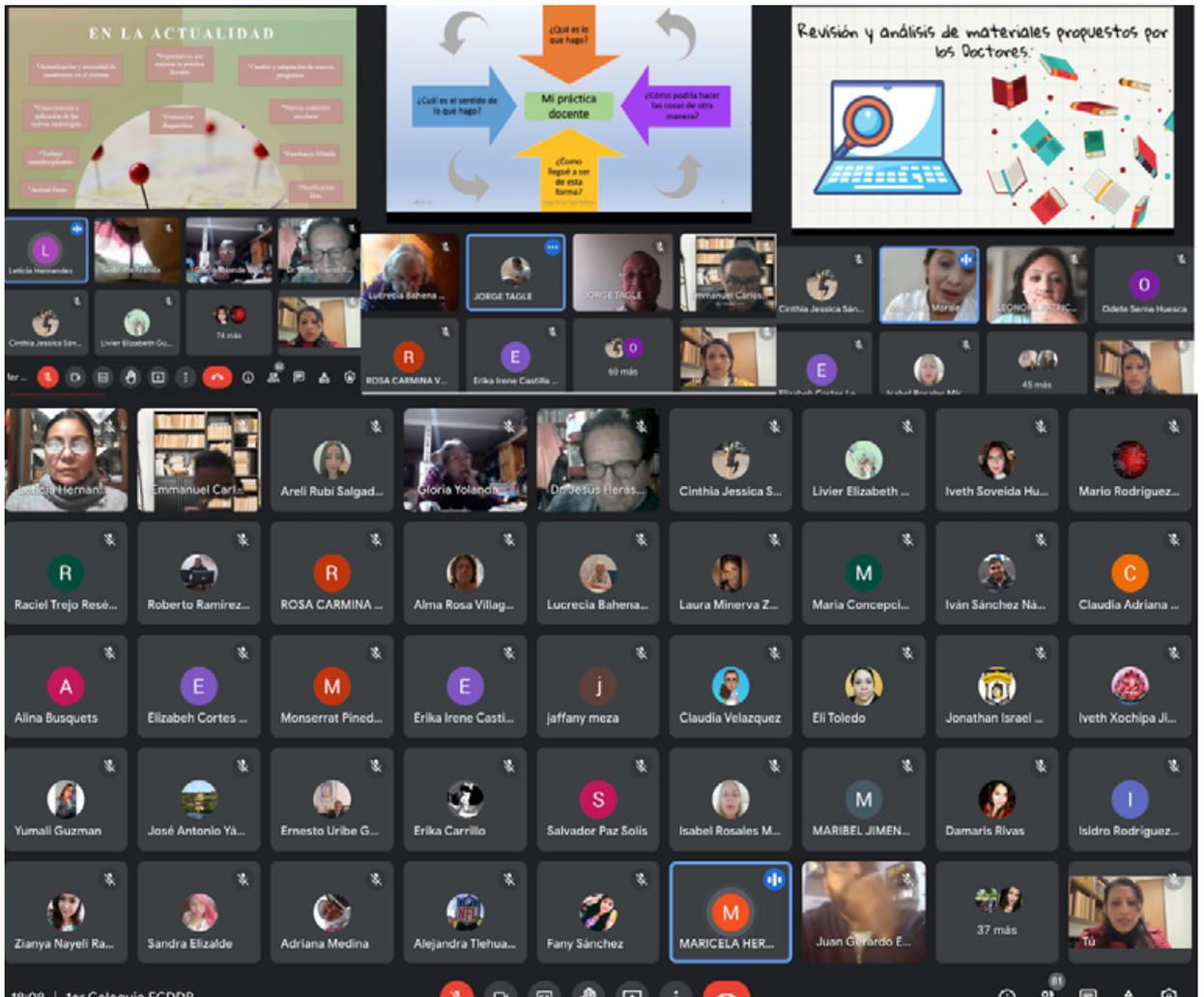
óptimos y propicios de las actividades de aprendizaje (Tenorio Ramírez, 2015), lo que para esta investigación eran subcategorías de innovación.

Prácticas innovadoras

Las actividades que se realizaban desde los espacios a distancia consideraron una serie de intervenciones, decisiones y procesos con un grado de intencionalidad y sistematización que pretendían modificar conductas, actitudes, ideas, paradigmas, culturas, contenidos, modelos, procesos y prácticas pedagógicas, dichos espacios de legitimación de saberes tanto didácticos como escolares y tecnológicos, durante el desarrollo de la especialidad, estuvieron guiados por normas que daban cuenta de intenciones sociales a diversos niveles, desde las políticas educativas mundiales, del país, de la comunidad, de la institución formadora, hasta los centros escolares donde los estudiantes de la Especialidad realizaban sus actividades de docencia, la pandemia permitió llevar a cabo metodologías innovadoras para el diseño de propuestas de enseñanza en diversos niveles de concreción curricular para el desarrollo de los programas, a partir del pensamiento complejo como estrategia y método para dialogar con la complejidad de la realidad (Tobón, 2013), las cuales se vieron incorporadas en el desarrollo de las secuencias de actividades que los estudiantes que cursaron la especialidad realizaban y la vinculación curricular, tanto para la educación básica como para su propia formación continua como docentes.

Se notó que la actividad de aprendizaje que permitió la difusión de las propuestas de intervención fueron los coloquios virtuales, debido a que en estos los estudiantes exponían los avances de los trabajos que realizaron durante los espacios académicos cursados, en esta actividad virtual, después de la exposición de trabajos se daba paso a un intercambio de ideas en donde participaba el maestro que fungía como asesor y los tutores (docentes que acompañan al estudiante durante todo el proceso en el que se cursa el posgrado) en ese espacio observamos que al estudiante que cursa la especialidad se le brindan aportaciones que apoyan al diseño, implementación y análisis de las propuestas de intervención expuestas (ver Figura 1), lo que permitía la interacción entre los participantes para establecer un vínculo cercano de la investigación en sus propuestas de intervención y la reflexión que se realizaba durante los coloquios.

Figura 1
Coloquio virtual



Nota. Capturas de pantalla de los coloquios que se realizan de manera virtual en la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Estos coloquios que antes de la pandemia se llevaban a cabo de manera presencial y que en la actualidad se realizan de manera virtual, permiten a los estudiantes de la ECDDP, realizar actividades y adoptar acciones de mejora de la calidad, bien sustentadas y sistemáticas, todo ello a través de la participación de redes académicas que promueven la producción e intercambio de conocimiento

y saberes generados, debido a que los estudiantes de posgrado se desempeñan laboralmente en una actividad afín a la formación en que la que son preparados.

En estos coloquios virtuales se analizaron los avances de proyectos de investigación o de intervención que los estudiantes de la especialidad proponen, relacionados con temáticas o problemas referentes al ámbito educativo en sus diferentes niveles y modalidades, considerando los núcleos temáticos debido a que estos núcleos posibilitan desprender y desarrollar proyectos de investigación e innovación (Muñoz Bravo, 2019), actividades que permiten promover los aprendizajes de la ECDDP, debido a que apoyan en la formación de la práctica pedagógica, los contenidos disciplinares, el fortalecimiento de valores y hábitos relacionados con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

La adaptación de las estrategias para difundir las prácticas educativas innovadoras de los mismos estudiantes de la especialidad, finalizaba en el diseño del plan de acción para llevar a cabo las actividades que estaban establecidas en el diseño curricular de manera presencial, para ello fue necesario considerar el contexto en el que se trabajaba, porque pudo verse en dos sentidos: El primero fueron las adaptaciones curriculares que realizaban los encargados de los módulos, asesores y comités tutorales para llevar a cabo las actividades que permitieron el acompañamiento durante toda la especialidad, entre ellos los materiales didácticos, las plataformas utilizadas, las estrategias para dar las clases y las condiciones emergentes. El segundo se encuentra relacionado al reto que asumieron los estudiantes de la Especialidad para desarrollar su proyecto de intervención con apoyo de las sugerencias brindadas en los coloquios, posibilitando una revisión y una reflexión constante a la innovación de sus propuestas afín de realizar ajustes para atender las dificultades que se les iban presentando durante el diseño de los programas de sus propuestas de intervención y el desarrollo de las mismas, para que los estudiantes asumieran un rol diferente, es decir, dejaron de ser sujetos pasivos, para convertirse en estudiantes reflexivos.

En esta investigación se notó, que existen determinantes en los conocimientos de los conductores de los módulos, de los asesores y de los comités tutorales, dichos conocimientos relacionados con el curriculum, las estrategias y enfoques de enseñanza, actividades de aprendizaje, el uso recursos materiales referidos a la formación, al desarrollo profesional de los docentes, además de aspectos políticos, sociales y culturales, que dan un acompañamiento a los estudiantes de la Especialidad sobre el diseño de las actividades que se llevan a cabo de manera virtual, en virtud de que históricamente se trataba de una actividad que no habían realizado, porque el diseño del programa de la especialidad cursada tiene una modalidad presencial.

Esta situación obligó a las docentes y autoridades de posgrado a reflexionar sobre la importancia que se tenía relacionada con este aspecto para el diseño de sus intervenciones, es por lo anterior que notamos que los conductores de los módulos de la Especialidad tomaron la decisión de innovar a partir de la implementación, de manera virtual, de actividades relacionadas con los contenidos observados en el diseño del programa, todos ellos referidos a contenidos de las diversas disciplinas que se imparten en la educación secundaria, lo cual fortalecería los conocimientos de los alumnos que cursaban la especialidad, porque se partía de reconocer aquello que se pretendía cambiar para establecer de manera explícita las motivaciones para el desarrollo de la innovación en su práctica educativa.

Es por ello que en la ECDDP los conductores de los módulos realizaron diversas estrategias pedagógicas para los procesos de formación de los estudiantes, obteniendo resultados favorables a pesar del cambio tan brusco que se dio al uso de la tecnología, esto es, a una serie de plataformas que no todos los docentes conocían y mucho menos dominaban; no obstante, los esfuerzos institucionales sumados a los personales que manifestó la planta docente, que al principio parecía una crisis, se resolvió de la mejor manera, a tal grado, que en la actualidad se recurre a este recurso de manera más eficiente y de forma innovadora, como apoyo a las actividades que se llevan a cabo en los posgrados cursados en la ENSM, dando como resultado una mejora que según Canedo Castro (2018) permite abordar situaciones educativas desde la interacción de los participantes de forma diferente a las usuales, lo que ratificó que dichas estrategias se convirtieran en experiencias innovadoras.

Un recurso que fue analizado en esta investigación fue el ciclo de conferencias de forma virtual (ver Figura 2), esta estrategia dio la oportunidad inclusive de tomar otras sesiones ante la solicitud de profundizar en algunos aspectos de manera innovadora. Percibimos la importancia que tienen las tecnologías como medios que contribuyen en los procesos y las actividades de aprendizaje en la formación continua de los profesores que cursan la ECDDP, debido a que no solo los investigadores analizamos las videograbaciones sino que esta información se compartió con los asesores para su conocimiento y uso, para establecer uno de los indicadores de la innovación que se relaciona con interacción entre los participantes.



Nota. Captura de pantalla de las actividades realizadas durante el ciclo de conferencias de la ECDDP.

El ciclo de conferencias permitió compartir las experiencias que dan la oportunidad de identificar si los conocimientos adquiridos en la ECDDP son o no pertinentes. Notamos que el conocimiento de los involucrados en el ciclo de conferencias se relacionó con el funcionamiento al interior del currículum, como los antecedentes, la acumulación y las rupturas dentro de los propios contenidos que eran vistos como novedosos, en virtud de que después de una pandemia eran una norma, información de utilidad para el acompañamiento de los estudiantes que cursaron la especialidad, debido a que tanto para los conductores de los módulos como para los asesores y miembros de los comités tutorales la formación implicaba el conocimiento del contenido y la enseñanza (Zopf, 2010), el cual era vivido como norma y que sin embargo se veía alterado por el conocimiento didáctico del contenido y como tal, al interior de las instituciones daba la pauta a una gestión académica del diseño del programa de manera virtual, lo que debía considerar la distribución de los espacios, de los tiempos y de los materiales de instrucción disponibles, aspectos que sirvieron como indicaciones y contraindicaciones para el desarrollo y diseño del programa de especialidad.

CONCLUSIONES

Cabe señalar que en los docentes que acompañan al estudiante que cursa la especialidad, el curriculum es vivido como lugar de diseño y construcción curricular, los formadores crean espacios de reflexión componente fundamental de la innovación que según Oviedo y Pastrana Armírola (2014) permite el desarrollo de la independencia de pensamiento y de acción, a través de una elección de la intencionalidad al momento de buscar estrategias de difusión y actividades de aprendizaje.

Observamos que siempre existió una interacción (indicador de innovación) entre los responsables de los módulos, los asesores, los miembros de los comités tutorales, lo que ocasionó que los estudiantes que cursaron la especialidad se vieran en la necesidad de innovar, es decir que a través de la reflexión logran crear escenarios distintos, los participantes de las actividades se dieron cuenta que repetir lo mismo que se daban de manera presencial (lo cual ayudó a subsanar los problemas que la pandemia ocasionó) no era tan funcional desde una mirada relacionada con el pensamiento complejo y la socioformación que es el enfoque de la ECDDP.

La flexibilidad del diseño del programa de la especialidad permitió que las actividades de aprendizaje que establecían los responsables de los módulos impartidos se crearan en ambientes distintos, estas estrategias dejaron ver que el uso de las herramientas mostraba cambios y ajustes interesantes en las propuestas de intervención que los estudiantes de la especialidad estaban desarrollando, la interacción entre pares les permitió reflexionar si realmente las prácticas educativas que realizaban eran innovadoras.

REFERENCIAS

Arenas, M., Villar, J., González, C., Cao, H., Collao, S., Crespo, M., Horcajada, J., & Pascual, J. (2020). Manejo de la pandemia por coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) en unidades de hemodiálisis. *Nefrología*, 40(3), 259-264, <https://doi.org/10.1016/j.nefro.2020.04.001>

- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. INEE. <https://n9.cl/8wd8b>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. <http://bit.ly/3J9dA17>
- Elmore, R. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. The Jossey-Bass Education Series.
- Jacobo, H. (1999). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. Plaza y Valdés.
- Macanchí, M., Bélgica O., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://bit.ly/3Hm2t3H>
- Margalef, L; & Arenas, A.(2006) ¿qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <http://bit.ly/3J7ljwM>
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27. <https://bit.ly/3D3AWl9>
- Monteiro, I. (2005). Universidad y currículo: nuevas perspectivas. *Perfiles Educativos*, XXVII (109-110), 38-52. <https://bit.ly/3Y8sHwn>
- Muñoz, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. *Rev. His. Educ. Colomb*, 23(23), 139-171, DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>
- Oviedo, P. E., & Pastrana, L. H. (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional*: SEP.
- Tenorio, L. (2015). Ambiente de Aprendizaje mediado por el uso de las TIC que permite fortalecer las actitudes y valores (ser) de los estudiantes. Estudio de caso de 5 estudiantes de 8°, 9° y 10° del Colegio la Asunción de la ciudad de Cali en el año 2013 – 2014 [Tesis de maestría inédita]. Universidad Icesi. Facultad de Educación
- Tobón, S. (2013). *Metodología de la gestión curricular*. Trillas.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J., & Vazquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://bit.ly/3zPtQ2R>
- Zopf, D. A. (2010). *Mathematical knowledge for teaching teachers: The mathematical work of and knowledge entailed by teacher education*. Unpublished doctoral dissertation. Ann Arbor, MI: University of Michigan. <https://n9.cl/snbcf>

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO CRÍTICO EN EL MARCO DEL MODELO STEM: SIGNIFICADO DE LA INTEGRAL DEFINIDA EN LA ECOLOGÍA

Saúl Elizarraras Baena
Orlando Vázquez Pérez
José Luis Medardo Quiroz Gleason

RESUMEN

En el presente reporte de investigación cualitativa (Eisner, 1998) se plantea como objetivo interpretar el desarrollo del pensamiento matemático crítico en estudiantes de bachillerato mediante el modelo STEM como estrategia didáctica para la comprensión de la integral definida y su relación con problemas ecológicos. Dos conceptos fueron fundamentales: el de estrategia didáctica y el de indagación; en este último caso, su instrumentación se enmarcó principalmente en una visión guiada, en la cual el docente-investigador planteó preguntas y aclaró dudas a los estudiantes sobre procedimientos específicos. Al respecto, se pudieron caracterizar las reflexiones que manifestaba la comunidad estudiantil al posicionarse sobre una situación específica y plantear alternativas de solución para un problema de la realidad a partir del significado de la integral definida y al mismo tiempo fomentar la conciencia ecológica.

Palabras clave: pensamiento matemático crítico, integral definida, conciencia ecológica.

Correos electrónicos: sauleliba@gmail.com;
qgleason@gmail.com; orlando.vazquezp@aefcm.gob.mx
Institución: Escuela Normal Superior de México

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en la línea temática tecnología en la educación, su contribución va encaminada a dilucidar la relación que tiene el modelo STEM con el desarrollo del pensamiento matemático crítico desde una perspectiva de la transversalidad.

En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema a partir de estudios previos que se relacionan con el tema en cuestión, lo cual derivó en la formulación de la pregunta de investigación que guía el desarrollo de este reporte.

Posteriormente, se establecen los referentes teóricos que se vinculan con el modelo STEM; en particular se hace referencia a dos conceptos clave para el desarrollo de esta investigación: por un lado, el de estrategia didáctica en un ambiente de aprendizaje y por el otro, el de indagación con objeto de familiarizar al estudiante en la investigación científica.

Enseguida, se describe el enfoque metodológico que se estableció para la recopilación e interpretación de la información proporcionada por los sujetos participantes en la investigación.

Finalmente, se realiza la discusión de los resultados obtenidos y se enuncian reflexiones y a modo de conclusiones que se desprendieron de las argumentaciones proporcionadas por la población estudiantil con ello, dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

DESARROLLO

Históricamente, desde el sector educativo se han realizado esfuerzos para relacionar diferentes disciplinas académicas. En la década de los noventa del siglo pasado, la National Science Foundation de EEUU comenzó a utilizar el acrónimo STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

El propósito de este modelo educativo es mejorar la educación en el mundo y al mismo tiempo, emparejarla con la carrera tecnológica. Para Perales y Aguilera (2019, p. 25), “el objetivo que subyace al modelo STEM es el de incentivar las vocaciones para el estudio de carreras científico-tecnológicas abriendo el abanico de contribuciones de las diferentes ciencias”.

Se coincide con la postura de promover proyectos de investigación que relacionen las Matemáticas con otras disciplinas científicas (García-Mejía y García-Vera, 2020).

Al respecto, Elizarraras (2022a) reconoce la importancia que tienen las interrelaciones de las matemáticas con otras disciplinas, a la vez que los estudiantes puedan reconocer los beneficios o perjuicios que se dan a los conocimientos matemáticos en los avances tecnológicos, ya que de esa manera se puede ofrecer una formación integral a los estudiantes caracterizada por aspectos cognitivos, epistemológicos, sociales, filosóficos y políticos con sentido ético.

Al respecto, se han tenido acercamientos con estudiantes mexicanos de bachillerato general sobre las implicaciones que tiene el desarrollo del pensamiento crítico mediante la discusión de temas como la deuda externa mexicana; así, los estudiantes pudieron reconocer la problemática planteada y la relacionaron con algunos aspectos que les afectan de forma directa o indirecta en su formación académica y en su futura vida laboral (Elizarraras, 2022b).

Aquí se perfila una perspectiva humanista, solidaria y política con sentido ético que contribuya en la transformación social y en la conciencia ecológica. Sin duda que el modelo STEM debe permitir la transversalidad mediante disciplinas que actualmente se consideran imprescindibles para el desarrollo integral de los sujetos. En este sentido, surge la pregunta de investigación:

¿Cómo se favorece el desarrollo del pensamiento matemático crítico en estudiantes de bachillerato mediante el modelo STEM como estrategia didáctica para la comprensión de la integral definida y su relación con problemas ecológicos?

De esta manera el objetivo de esta investigación fue el siguiente:

Interpretar el desarrollo del pensamiento matemático crítico en estudiantes de bachillerato mediante el modelo STEAM como estrategia didáctica para la comprensión de la integral definida y su relación con problemas ecológicos.

Referentes teóricos

Dos conceptos fundamentales para la Educación en el modelo STEM son el de estrategia didáctica en un ambiente de aprendizaje y el de indagación con objeto de familiarizar al estudiante en la investigación científica.

Mazo et al. (2021) definen una estrategia didáctica como todas aquellas acciones, técnicas y métodos que se planifican con intencionalidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje; incluyen la gestión de espacios, materiales y tiempos. Consideran a la indagación como una estrategia didáctica en la cual el aprendizaje

es el centro del proceso educativo, ya que debe explicar fenómenos y resolver situaciones problema.

Gallego y Márquez (2018) consideran la indagación como un proceso de investigación que realizan los estudiantes con objeto de que alcancen las metas de la enseñanza en la Educación STEM; en la tabla 1, se muestran las acciones específicas que se deben llevar a cabo.

Tabla 1

Descripción de los roles que deben asumir tanto los docentes como los estudiantes para el logro de las metas en la Educación STEM

Roles del docente	Roles de los estudiantes
Proporciona elementos para un proceso de introspección y análisis de las acciones, la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades. Plantea preguntas y cuestionamientos para generar un espacio de análisis y desarrollo del pensamiento crítico. Promueve la autocrítica, basándose en la evidencia para emitir razonamientos sobre diferentes situaciones. Fomenta la conciencia del entorno, los diferentes elementos que lo conforman y el papel del individuo.	Forma parte del proceso de investigación desde el primer momento. Es responsable de su propio aprendizaje, lo cual conlleva que sea parte integrante en el desarrollo de la actividad. Concibe al docente como guía y compañero en el proceso de investigación. Debe estar consciente de que no existe un solo camino o un camino completamente adecuado por el cual se deba realizar una indagación. Rescata aquellas estrategias o acciones que le llevaron a obtener nuevo conocimiento (metacognición).

Nota. Elaboración propia a partir del texto de Gallego y Márquez (2018).

Por su parte, Reyes-Cárdenas y Padilla (2012) señalan que existen, al menos, tres visiones de lo que es la indagación: i) lo que hacen los científicos; ii) lo que hacen y aprenden los estudiantes, y iii) lo que saben y saben hacer los profesores en el aula.

Con base en las segunda y tercera visiones, se pueden identificar cuatro niveles para su instrumentación (Reyes-Cárdenas y Padilla; 2012):

Confirmatoria: El docente indica el experimento a verificar mediante leyes y teorías.

Estructurada: El docente plantea preguntas y guía la actividad mediante instrucciones.

Guiada: El docente coopera en la definición de preguntas y aconseja sobre procedimientos.

Abierta: Los estudiantes plantean sus propias preguntas y obtienen respuestas basadas en la evidencia.

En suma, “los estudiantes comprender la ciencia al combinar el conocimiento científico con las habilidades de razonamiento y pensamiento” (NRC, 1996, citado por Gallego y Márquez; 2018, p. 28), para ello deben describir objetos y fenómenos, formular preguntas, construir y probar explicaciones, comunicar sus ideas, identificar sus suposiciones y utilizar el pensamiento crítico y lógico.

Para lograr lo anterior, es pertinente que se lleven a cabo algunas situaciones prácticas, tales como: Organizar el ambiente de aprendizaje, alentar el trabajo colaborativo, realizar preguntas problematizadoras, usar las ideas y experiencias previas de los alumnos, ayudar a los estudiantes a desarrollar y usar habilidades científicas, sostener discusiones, guiar el registro de los estudiantes y usar la evaluación para apoyar el aprendizaje.

Así, el docente participa como guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando, en primera instancia, el proyecto y enseguida, facilitando retroalimentación a los avances del alumnado (Zamorano et al, 2018).

Aunado a lo anterior, es menester que el docente analice exhaustivamente las necesidades, intereses y aptitudes de sus estudiantes para llevar a cabo sus proyectos; además, debe prever la interrelación de distintas disciplinas y contenidos en forma equilibrada.

METODOLOGÍA

Como parte de una investigación educativa más amplia, cuyo método fue la observación participante (Eisner, 1998), se desarrolló un proyecto de intervención con un grupo de cuarenta y cinco estudiantes de quinto y sexto semestre de bachillerato general, cuya institución educativa se ubica en un municipio del oriente del Estado de México.

Se utilizó como técnica la *bitácora* para registrar aquellos acontecimientos que se consideraron importantes para los objetivos de la investigación. También se hizo uso de *hojas de trabajo*, cuyo instrumento permitió la recopilación de información e incluía el diseño de actividades de aprendizaje que orientaron a la comunidad estudiantil en el logro de los propósitos de la enseñanza.

Con base en el nivel cognitivo de los estudiantes de bachillerato, se consideró pertinente que la indagación como estrategia para la enseñanza se ubicara en la tercera fase denominada guiada. En este sentido, se proporcionaron algunas

preguntas que permitieran orientar a los estudiantes en la realización de las actividades propuestas; no obstante, también se dejó abierta la posibilidad para que la comunidad estudiantil pudiera plantear algunas otras interrogantes.

RESULTADOS

Una primera etapa del proyecto de transversalidad consistió en la aplicación de una secuencia de aprendizaje en la cual se proponía un breve texto que aludía al aspecto de solidaridad de las abejas como punto de partida para la reflexión hacia la especie humana que se espera conviva en forma armónica en sociedad sin importar cuestiones de discriminación como el origen racial, el género o la clase social. En la figura 1, se muestra el texto que alude a una de las amenazas que enfrentan las abejas para sobrevivir en el medio natural en el que se desenvuelven.

Figura 1

Texto sobre una amenaza para sobrevivir de las abejas y su visión de solidaridad

Proyecto de transversalidad: Significado de la integral definida, conciencia ecológica y social

Acércate a lo insólito; a las circunstancias y hechos que escapan, a veces, de toda explicación científica, a los fenómenos más extraordinarios e increíbles, a los misterios de la naturaleza, a los temas controversiales de nuestra vida cotidiana que desconciertan a los científicos e investigadores; aun cuando muchas veces, por triviales, no nos percatamos de ellos. Las abejas nos dan una lección de solidaridad, cuando forman estrategias en grupo se vuelven más eficaces...

Los abejones resultan ser una amenaza para las abejas en numerosas regiones del mundo. Las matan con sus poderosas mandíbulas y después se las comen. Los abejones se posan por encima de las colmenas y se tiran sobre las abejas tan pronto como vuelven de la cosecha.

Delante de estos ataques improvisados y violentos, las picaduras de las abejas son ineficaces, porque la cutícula de los abejones es

más dura y persistente. Las abejas encontraron como única salida la fuerza del grupo. Los ataques incesantes de los abejones sobreviven sobretodo en verano, temporada en la que se hacen empanadas de abejas atascadas por alimentos azucarados, con las cuales fabrican una papilla que utilizan para alimentar sus larvas. Cansadas de ser víctimas de los abejones aprendieron a organizarse colectivamente para defenderse frente a este depredador. Actualmente, tan pronto como el abejón penetra en su territorio, las abejas se reagrupan y asfixian al insecto: obstruyen su respiración, bloqueando su orificio y movimientos respiratorios. Las abejas asiáticas se reagrupan alrededor del abejón depredador, para después ponerse bravas, produciendo así un calor fuerte hasta su sometimiento.

(SEDUC, 2009).

A continuación, se les planteó un problema relacionado con el crecimiento de una población de abejas a partir del cálculo de la integral definida: “Una población de abejas se inicia con 1000 ejemplares y se incrementa en una proporción con respecto al tiempo (en semanas) mediante la expresión:” (SEDUC, 2009, p. 33).

En equipos de tres personas tenían que organizar en una tabla (ver figura 2) el cálculo de los valores de la variable dependiente (crecimiento de la población de las abejas en función de los valores de la variable independiente (tiempo transcurrido en semanas, desde cero hasta catorce).

Figura 2

Ejemplo de tabla correspondiente a la organización de los valores de las variables

2. En tu cuaderno, organiza en una tabla los datos presentados en la gráfica anterior. Puedes hacer uso de la función $f(t) = 10t^3 + 40t^2 + 54t$, para que calcules con mayor aproximación los valores correspondientes a $f(t)$.

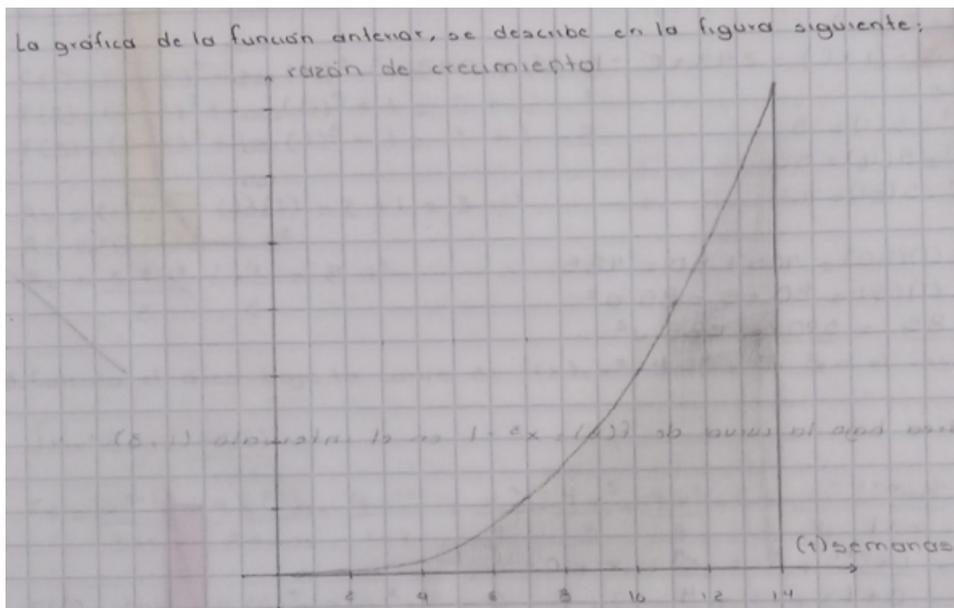
$F(x)$	(x)	$F(x)$	(x)
1	104	11	18,744
2	348	12	23,688
3	792	13	29,432
4	1,496	14	36,036
5	2,520		
6	3,924		
7	5,768		
8	8,112		
9	11,061		
10	14,540		

$F(1) = 10(1)^3 + 40(1)^2 + 54(1)$
 $F(1) = 10 + 40 + 54 = 104$
 $F(2) = 10(2)^3 + 40(2)^2 + 54(2)$
 $F(2) = 10(8) + 40(4) + 108 = 80 + 160 + 108 = 348$
 $F(3) = 10(3)^3 + 40(3)^2 + 54(3) = 10(27) + 40(9) + 162$
 $F(3) = 270 + 360 + 162 = 792$
 $F(4) = 10(4)^3 + 40(4)^2 + 54(4) = 10(64) + 40(16) + 216$
 $F(4) = 640 + 640 + 216 = 1,496$

Los valores anteriores fueron representados en una gráfica (ver figura 3).

Figura 3

Ejemplo de gráfica realizada por una estudiante



Se plantearon algunas preguntas que orientaran el pensamiento matemático, las cuales se enuncia enseguida, junto con las respuestas respectivas: ¿Qué representa el modelo matemático proporcionado por la situación?

El incremento de la población de las abejas a partir del tiempo transcurrido en semanas.

b) ¿De qué manera se relaciona el problema con la integral?

El área bajo la curva representa el crecimiento de la población de las abejas.

c) ¿En cuál intervalo se presenta mayor crecimiento en el número de abejas: $[7, 11]$ o $[10, 13]$?

En este caso, en la figura 4, se muestra el cálculo de la integral y en la figura 5 se presenta a modo de ejemplo el cálculo de uno de los intervalos que se pudieron en comparación para determinar en cuál había mayor crecimiento de las abejas.

Figura 4

Procedimiento realizado por una estudiante para calcular la integral definida

$$\int Kx^n dx = \frac{Kx^{n+1}}{n+1} + C$$

$$\int (10t^3 + 40t^2 + 54t) dt$$

$$\int 10t^3 dt + \int 40t^2 dt + \int 54t dt$$

$$F(x) = \frac{10t^{3+1}}{3+1} + \frac{40t^{2+1}}{2+1} + \frac{54t^{1+1}}{1+1} + C$$

$$F(x) = \frac{10t^4}{4} + \frac{40t^3}{3} + \frac{54t^2}{2} + C$$

$$F(x) = \frac{5t^4}{2} + \frac{40t^3}{3} + 27t^2 + C$$

Figura 5

Cálculo de la integral correspondiente a la función que representa el crecimiento de las abejas en función del tiempo transcurrido en semanas

$$(7, 11)$$

$$F(7) = \frac{5(7)^4}{2} + \frac{40(7)^3}{3} + 27(7)^2 + C = \frac{5(2401)}{2} + \frac{40(343)}{3} + 27(49) + C$$

$$F(7) = \frac{12005}{2} + \frac{13720}{3} + 1323 + C = \frac{71393}{6} + C$$

$$F(11) = \frac{5(11)^4}{2} + \frac{40(11)^3}{3} + 27(11)^2 + C = \frac{5(14641)}{2} + \frac{40(1331)}{3} + 27(121) + C$$

$$F(11) = \frac{73205}{2} + \frac{53240}{3} + 3267 + C = \frac{345697}{6} + C$$

$$A = F(x_2) - F(x_1)$$

$$A = \frac{345697}{6} + C - \left(\frac{71393}{6} + C \right) = \frac{345697}{6} - \frac{71393}{6}$$

$$A = \frac{137152}{3} = 45717.3$$

A continuación, como una tercera actividad de la primera etapa del proyecto de intervención, las (os) estudiantes tenían que elaborar un comic en alguna plataforma de acceso libre. El contenido de la historieta tenía que poner de relevancia

algunas acciones que los seres humanos en general debemos llevar a cabo para el cuidado y preservación del medio ambiente alguna fuente confiable información.

En la figura 6 se muestra un segundo ejemplo de comic realizado por una estudiante en la cual se enfoca en algunas de las acciones específicas que debemos realizar los seres humanos con la finalidad de que coadyuemos en el cuidado del medio ambiente y en la preservación de los ecosistemas, así como la supervivencia humana en particular y de todos los seres vivos en general.

Figura 6

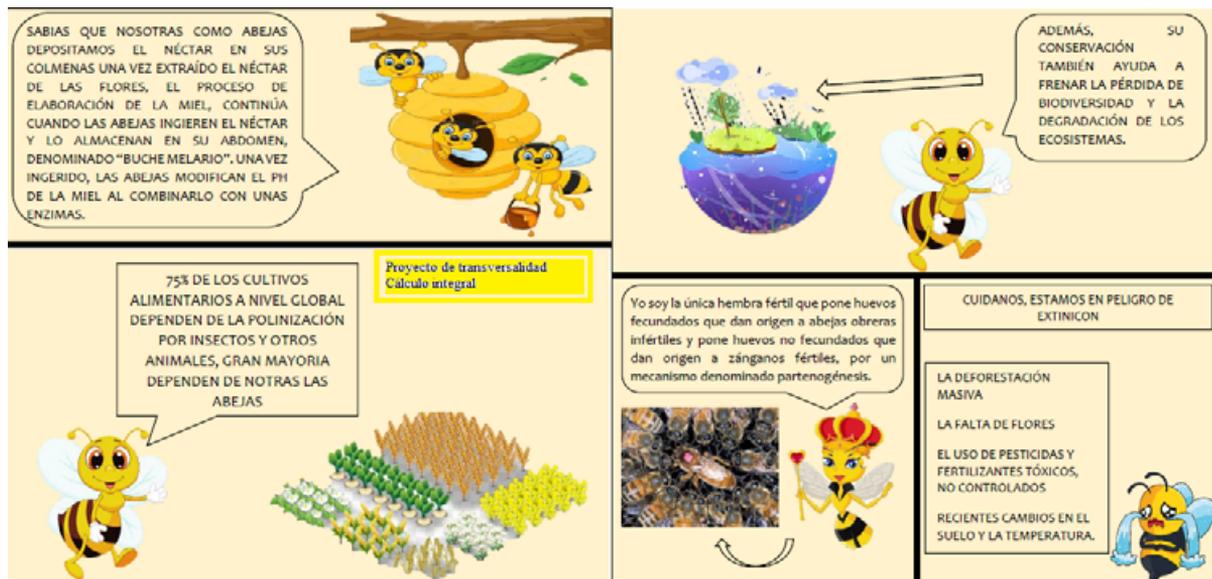
Ejemplo de historieta entregada por una estudiante sobre las acciones que debemos llevar a cabo los seres humanos para preservar los ecosistemas



En la figura 7 se muestra un ejemplo de comic entregado por un estudiante en el que pone de relevancia la contribución de las abejas en la preservación de los ecosistemas; de igual manera, la imperiosa necesidad de que los seres humanos evitemos algunas acciones que ponen en riesgo su extinción.

Figura 7

Ejemplo de historieta sobre los beneficios de las abejas



Otra de las preguntas que fue formulada en grupo con la finalidad de que promoviera la concientización de cuidar el medio ambiente es la siguiente: ¿Cuáles son los beneficios que proporcionan al ser humano los enjambres de abejas? Al respecto, algunos ejemplos de respuesta proporcionadas por estudiantes fueron los siguientes:

Las abejas son cruciales en la producción de alimentos comestibles para el ser humano como la miel, la cera, la jalea real y el propóleo que cuentan con propiedades antibacterianas y antisépticas.

Contribuyen en la producción de flores, frutas y semillas a través de la polinización, generando un ingreso a los agricultores.

El veneno de las abejas se puede utilizar con fines terapéuticos e incluso, los piquetes de abeja inducidos en las articulaciones son parte de la apiterapia.

Una segunda etapa del proyecto de intervención consistió en la elaboración de un ensayo sobre el contenido de la película “El niño que domó el viento”, la cual está basada en hechos reales. Complementariamente, también tenían que elaborar un cómic en alguna plataforma digital de acceso abierto en el cual no sólo pudieran plasmar los acontecimientos críticos de la película sino también que pudieran ser creativos en la relación comunicativa entre la imagen y el texto,

de tal manera que propusieran actividades que podemos hacer en colectividad para la preservación de los ecosistemas y cuidado de la naturaleza.

Al respecto, la comunidad estudiantil tenía que identificar las aplicaciones de las Matemáticas para resolver problemas de la vida real y de manera simultánea, plasmar reflexiones, críticas y propuestas alternativas sobre las problemáticas generales que se abordan en la película que versa sobre hechos que se suscitaron de manera real.

En particular, se sugirió a los estudiantes que consideraran algunas preguntas orientadoras que se enuncian a continuación: ¿Qué tipo de problemática se resuelven con las Matemáticas? ¿En qué beneficia a la humanidad la aplicación de las Matemáticas? ¿En qué perjudica a la humanidad la aplicación de las Matemáticas? ¿Cuál es tu opinión sobre las distintas aplicaciones que se da sobre las Matemáticas?

Algunos ejemplos de texto que fueron incluidos en los ensayos a modo de dar respuesta a las preguntas orientadoras son los siguientes:

Las matemáticas y la ciencia ayudo a la resolución de las necesidades que tenían la aldea, la cual era abastecer los campos dónde sembraban con el agua suficiente, pues le dio electricidad para la bomba a través de una planta eólica que el mismo construyó con una bicicleta y madera ocupando un dinamo y el cable para generar electricidad...

Las matemáticas no perjudican a la humanidad si no es todo lo contrario ayudan a encontrar una solución a un problema fue el único que se le paso por la cabeza en crear electricidad y con ello lograr que el pozo volviera a dar agua debido... que impacta la deforestación de árboles en las selvas y bosques en la prevención de la vida humana y de otras especies es grande, ya que puede ser su hábitat y cuándo se lleva a cabo una deforestación acaban con el hábitat de los animales, por otro lado, sin árboles los suelos húmedos se secan más rápido y afectan el cambio climático...

Sobre todo, se destacan las reflexiones y aportaciones de una de las estudiantes:

La película muestra varias enseñanzas, donde nos permite apreciar que no nos conformemos y luchemos..., aunque se presenten muchos obstáculos y problemas a lo largo de nuestra vida siempre habrá una solución para ellos... La situación actual que se está viviendo no solo en nuestro país si no a nivel mundial deja en claro el cómo la gente se comporta antes dichas crisis, y aunque no hemos llegado a esos extremos si se vive la irresponsabilidad de algunas personas las cuales no toman en cuenta las medidas para poder tener un mejor medio ambiente...

Respecto al cómic que se solicitó se realizara en el marco de la película “El niño que domó el viento”, se presenta un ejemplo de trabajo realizado por una estudiante que incluyó todos los aspectos solicitados (ver figura 8).

Figura 8

Historieta con reflexiones sobre las causas y consecuencias de la contaminación





Como se aprecia en la figura 8, al inicio, reconoce que la desigualdad social es la principal causa que ocasiona diversas problemáticas sociales, pero al mismo tiempo es el pretexto para que las personas se reúnan y luchen contra las adversidades. En el desarrollo, identifica que las matemáticas pueden ser utilizadas con fines perniciosos en contra de la naturaleza y, por ende, de la humanidad. En el cierre, al igual que en el cuerpo de su ensayo, enfatiza la necesidad de que verdaderamente se lleven a cabo los compromisos asumidos por el gobierno en el marco de la agenda 2030 e incluso, refiere que es menester el combate al consumismo promovido por los grandes monopolios empresariales.

Una tercera etapa del proyecto que se encontraba prevista consistía en plantar árboles en una zona de reserva ecológica con objeto de que se pudiera contribuir en el cuidado y preservación del medio ambiente con la colaboración de autoridades gubernamentales quienes habían comprometido la donación de árboles y la autorización correspondiente. Sin embargo, no fue llevada a cabo debido a cuestiones de logística gubernamental (a nivel municipal) que no fueron explicadas de manera formal, de este modo no fue posible pasar del ámbito teórico al práctico.

CONCLUSIONES

En particular, con esta investigación se pudo caracterizar las reflexiones que manifestaba la comunidad estudiantil al posicionarse sobre una situación específica

y plantear alternativas de solución para un problema de la realidad a partir del significado de la integral definida y con ello, fomentar la conciencia ecológica.

Los argumentos proporcionados por la comunidad estudiantil fueron fundamentados y sólidos, también reflejaron la comprensión no sólo del contenido matemático sino de la problemática que enfrenta la humanidad con la destrucción del planeta. Así adquirieron conciencia sobre la importancia que tiene la tecnología en el desarrollo humano, al mismo tiempo, reconocían la trascendencia que tiene la interacción amigable con la naturaleza.

Queda al descubierto la necesidad de plantear estrategias de enseñanza con la población estudiantil, que permitan el desarrollo del pensamiento matemático crítico a partir de problemáticas que afectan a la sociedad en general para favorecer un aprendizaje situado con mayor significado, a partir del contexto global y no sólo local.

De esta manera, se contribuirá en la formación del futuro ciudadano que participe en la vida democrática del país y con ello en la transformación social que se encuentra comprometida y plasmada de manera oficial en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y que fue ratificada en la Ley General de Educación de 2019 (vigente).

REFERENCIAS

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. La indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elizarraras, S. (2022a). Desarrollo del pensamiento matemático crítico en estudiantes de bachillerato: El Complejo Industrial Cultural como marco. *I. C. INVESTIG@CCIÓN. Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia*. 11(21), 177-194. Recuperado de: <https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen21>
- Elizarraras, S. (2022b). La derivada como razón de cambio y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato. *PIR. PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.* 14(26), 45-60. Recuperado de: http://praxisinvestigativa.mx/assets/26_3_derivada.pdf

- Gallego, D. E. y Márquez, F. (2018). *La indagación como estrategia para la educación STEAM. Guía práctica*. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/Final%20OEA%20Indagacio%CC%81n.pdf>
- García-Mejía R. O. y García-Vera, C. E. (2020). Metodología STEAM y su uso en Matemáticas para estudiantes de bachillerato en tiempos de pandemia Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(2). Pp. 163-180. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1212>.
- Mazo, A. Cano, J. y Parra, J. J. (2021). *La indagación: una estrategia para las áreas de ciencias naturales y matemáticas en el marco de la educación STEM*. Trabajo de grado no publicado para optar al título de Licenciado en educación básica con énfasis en Matemáticas y con énfasis en Ciencia Naturales y Educación Ambiental. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29770>
- Perales, F. J. y Aguilera, D. (2019). Educación STEAM: algo más que unas siglas. *Diario Granada Hoy*. Recuperado de: <https://www.granadahoy.com/>
- Reyes-Cárdenas, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 23(4), 415-421. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30129-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30129-5)
- SEDUC (2009). *Programa de Estudios de la Materia de Cálculo Integral*. Dirección General de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México.
- Zamorano, T.; García, Y. y Reyes, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*. (41), 1-21. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1395>

AUTONOMÍA CURRICULAR, ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DURANTE EL PERÍODO DE APRENDIZAJE EN EL SERVICIO

Nancy Miriam Salmerón Mosso
Enrique Gómez Segura
Mauricio Córdova Portillo

RESUMEN

La investigación realizada en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, con 69 alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, durante el ciclo escolar 2021-2022, surgió del curso de Autonomía Curricular, contemplado en la malla curricular del Plan 2018, el objetivo fue que los docentes en formación diseñaran un curso o taller para atender problemáticas presentadas en el proceso de aprendizaje de los adolescentes de telesecundaria y al mismo tiempo intervenir durante el periodo de trabajo docente de Aprendizaje en el Servicio. La problemática surge cuando los discentes al trabajar en séptimo semestre la asignatura de Práctica Profesional y Vida Escolar durante ocho semanas frente a grupo en una escuela telesecundaria, detectan deficiencias en el aprendizaje de conocimientos o habilidades y por lo tanto se requiere fortalecer e intervenir en los mismos. De lo anterior surge la interrogante ¿La autonomía curricular puede ser un elemento de intervención didáctica para generar conocimientos básicos y habilidades en los alumnos de telesecundaria? La investigación es cualitativa con enfoque descriptivo; se utilizaron

Correos electrónicos: licenamiri@hotmail.com;
egos72@hotmail.com; cordova_m@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

instrumentos de investigación como la observación y el cuestionario con preguntas cerradas, permitieron detectar si lo planeado daría resultados óptimos, lo cual se reflejó en el fomento de aprendizajes significativos y contextualizados.

Palabras clave: docente en formación, autonomía curricular, intervención educativa, diseño curricular, telesecundaria

INTRODUCCIÓN

La problemática se presenta cuando los alumnos de la primera generación del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza Aprendizaje en Telesecundaria al acudir a las escuelas telesecundarias a realizar sus prácticas profesionales durante el séptimo semestre, observan en su diagnóstico diversas situaciones de aprendizaje con los alumnos en el nivel de secundaria, modalidad en telesecundaria; detectando que es necesario intervenir en el aula para hacer eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr aprendizajes significativos y contextualizados en los estudiantes de este nivel.

Al mismo tiempo al estar trabajando el curso de Autonomía curricular en el Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, ubicado en el séptimo semestre de la licenciatura citada, se les da la indicación que dentro de esta se puede diseñar un taller o curso para contribuir a fortalecer las debilidades de aprendizaje detectadas durante el periodo de prácticas en los grupos escolares de educación básica, en este caso en el nivel de secundaria y al mismo tiempo llevar a cabo su intervención que le permita fomentar aprendizajes significativos y contextualizados.

Aunque la propuesta curricular maneja un concepto académico de autonomía, el cual incluye la decisión sobre el uso del tiempo de enseñanza con flexibilidad y los contenidos según las necesidades del contexto, esta no excluye la implementación de nuevas tácticas de enseñanza que se incluyan o transformen las estrategias tradicionales, respetando el contexto de cada comunidad escolar. Por el contrario, nos invita a diseñar parte del currículo, de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes y su contexto, dejando abierta la posibilidad de buscar nuevas o innovar las estrategias existentes. Esto con el objetivo

de crear una educación que sea competente con las demandas y necesidades que la sociedad actual exige.

Es necesario reconocer que el argumento y sustento de la autonomía curricular debe inscribirse en un sentido amplio ligado a cuestiones personales, relacionales y sociales presentes en los procesos de formación. Si esto es así, la autonomía curricular implica una autonomía profesional del docente.

Para guiar el proceso de investigación primero se recurre a conocer un marco teórico, donde se parte de conceptualizar qué es la autonomía curricular, y se señala que:

...es la facultad que tiene una escuela de decidir con base en su contexto y de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de los estudiantes, los ámbitos que resultan pertinentes y adecuados para lograr la formación integral de los alumnos. Partiendo de esta definición se tiene claro que se requiere en un trabajo frente a grupo o en una comunidad escolar valorar las características con las que se cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje y ejercer la autonomía curricular (SEP, 2018a, p. 620).

Esta autonomía curricular busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de los educandos. La trayectoria docente ha llevado a comprender que un punto esencial para captar el interés y generar la innovación en el alumno es generar el aprendizaje a partir de sus necesidades; por ello la autonomía es vista en los Planes y Programas de Estudios de educación básica 2018 como un componente innovador y flexible, que busca atender esas debilidades que los alumnos presentan en su formación académica.

Algunos investigadores han centrado su interés por valorar a la autonomía curricular en el proceso educativo y la definen como:

el espacio del currículo de observancia obligatoria en el que las escuelas pueden determinar los contenidos y la estructura didáctica de una franja horaria dentro de la jornada escolar diaria con base en las necesidades e intereses de sus alumnos, así como las condiciones de operación de cada escuela (Benavides, 2019).

Para querer impulsar la autonomía curricular, se debe tener en cuenta que cada alumno, grupo y escuela tiene sus propias necesidades, mismas que pueden surgir a partir de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo. Por lo que la autonomía curricular puede ser un espacio para que los alumnos tengan:

la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar. Por otra parte, ofrece a los profesores espacios para experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente... (SEP, 2018a, p. 614).

Al docente en formación se le debe precisar que el propósito principal de la función docente es lograr la educación integral del alumno y mediante el curso de Autonomía Curricular descubre que esta puede ser ese elemento y espacio para lograr ese propósito, siempre y cuando se parta de un diagnóstico y un diseño pertinente para lograrlo.

También es importante tener en cuenta en qué ámbitos se puede diseñar para ejercer la autonomía curricular, estos permiten guiar y centrar los aspectos en los que se sugiere fortalecer la formación del alumno de educación básica, y son los siguientes:

- a. Ampliar la formación académica, este ámbito ofrece profundizar en los aprendizajes de los Campos de Formación Académica.
- b. Potenciar el desarrollo personal y social, ofrece espacios para ampliar sus conocimientos y experiencias en relación con las artes, creatividad, convivencia, actividades físicas y deporte educativo.
- c. Nuevos contenidos relevantes, sugiere sumar temas de gran interés para estudiantes pero que no se tratan en los contenidos de las asignaturas o áreas del currículo obligatorio.
- d. Conocimientos regionales, permite fortalecer la identidad estatal, regional y local de los alumnos.
- e. Proyectos de impacto social, posibilita de fortalecer vínculos con la comunidad a la que pertenece (SEP, 2018a, p. 620).

Ante el conocimiento y comprender en qué consisten estos cinco ámbitos se genera la selección de lo que se pretenden diseñar, para esto es necesario que el docente en formación tenga muy claro cómo estructurar el proceso de aprendizaje del conocimiento que se quiere fortalecer en el alumno, es decir, comprender lo que es el “diseño curricular”. Derivado de esto, es importante conocer la definición, para con ello poder ejercer la autonomía curricular en un grupo de alumnos.

Tovar y Sarmiento (2011) definen el diseño curricular como:

Un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada (p. 509).

Una vez consciente de que se puede ejercer la autonomía curricular se debe comprender también qué es el diseño curricular para poder intervenir en el proceso educativo, diseñar implica estructurar, con base en el conocimiento del contexto y de los alumnos con los que se trabajará, implica una serie de análisis y reflexiones que contemplen todos los detalles que caracterizan el estilo de aprendizaje del alumno, se considera desde la experiencia que el diseñador debe considerar los posibles contextos y valorarlos, teniendo presente que: "...el contexto es entendido como los ambientes que rodean al estudiante" (Tovar y Sarmiento, 2011, p. 510).

Una de las reflexiones muy acertadas de los estudiantes normalistas durante el desarrollo del curso de Autonomía Curricular, fue que el diseñar es importante considerar la inclusión, elemento muy presente en los tiempos actuales:

El diseño curricular se enmarca en dos aspectos: científico y educativo, definiendo en su enfoque científico como la realización de planes y programas de estudio sustentan los contenidos programáticos para que se puedan representar los dominios cognoscitivos dentro del proceso de aprendizaje; dentro del enfoque educativo, hace énfasis en las cualidades y destrezas a alcanzar por parte de los estudiantes con la participación del docente como ente facilitador de la enseñanza (Freire et al., 2018, p. 77).

Para realizar un diseño curricular el docente en formación debe tener bien definida la problemática académica en la que se necesita intervenir y con base a ello diseñar considerando el aprovechamiento del tiempo como factor relevante en el proceso de enseñanza; es decir, debe tener claro qué tiempo empleará para ejercer su autonomía curricular y con ello poder intervenir en el grupo de alumnos que se encuentran en el aula, dispuestos a obtener aprendizajes significativos para lograr una educación integral.

Para pensar en un diseño y actuar en la realización de un diseño curricular, "...es importante abogar por un currículum que incluya todo lo importante para que la población disponga de una formación básica integral, que favorezca

aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes para desenvolverse satisfactoriamente en la vida” (Casanova, 2012, p. 11).

Diseñar para intervenir es la idea que los estudiantes normalistas deben tener al atender el curso de Autonomía Curricular, se pretende que en su formación docente ellos se conviertan en diseñadores, pero es importante considerar que este debe ser también un trabajo colectivo porque todos los actores educativos pueden participar durante el desarrollo de la propuesta elaborada.

Otro elemento importante en el diseño curricular y su desarrollo en el aula es la evaluación curricular, los indicadores e instrumentos de evaluación deben quedar plasmados porque con base a ello se determina el éxito de diseño, con el logro de los aprendizajes esperados y el logro de los propósitos.

En contraparte es necesario mencionar que, si bien la autonomía parece ser la respuesta a la falta de concientización de la variedad de contextos plasmada en los programas de educación, también conlleva algunas limitaciones que se deben considerar para evitar caer en prácticas tradicionales que no corresponden a la época contemporánea. La autonomía es un concepto que se malinterpreta en el contenido conceptual, pues se toma como una praxis que se convierte en libertinaje escolar, donde se usa el criterio profesional para tomar decisiones y facilitar la labor docente, cuando en realidad debería ser usada como un fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos.

Otro de los aspectos convertido en limitación es el uso de la autonomía curricular como una forma de implementar proyectos que atienden más a conocimientos culturales o deportivos que a los aprendizajes clave o a reducir los índices de rezago educativo o deserción escolar. ¿Por qué si tenemos maestros con ideas innovadoras de cómo enseñar matemáticas, español, historia, queremos que enseñen actividades culturales o deportivas?

DESARROLLO

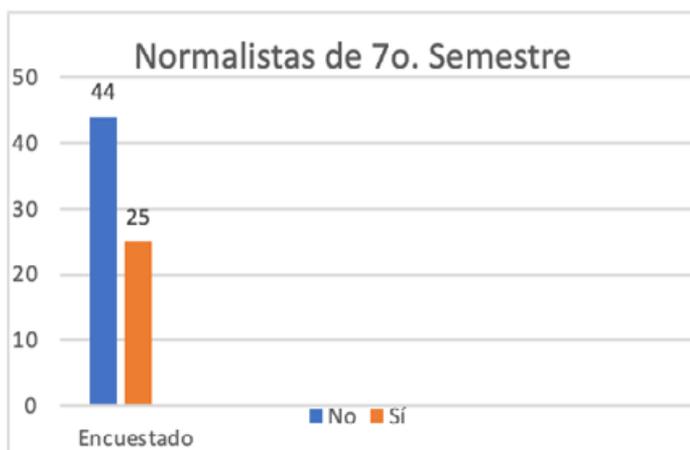
La investigación realizada, por su naturaleza de datos o enfoque fue de corte cualitativo descriptivo; cualitativo porque investiga como su nombre lo dice información cualitativa, en muchas ocasiones estudia casos y los analiza a profundidad; descriptivo, porque busca encontrar las características, comportamiento y propiedades del objeto de estudio; en este caso fue el describir el por qué es

necesario hacer el diseño curricular mediante la autorización de la autonomía curricular para intervenir en el aula de clase (Ríos, 2017, p. 80).

Por las condiciones de información fue de corte mixto; es decir, documental y de campo: la primera porque se consultaron documentos para obtener información y resultados y la segunda porque se recurrió a la consulta de información en el lugar y tiempo en que ocurren los hechos.

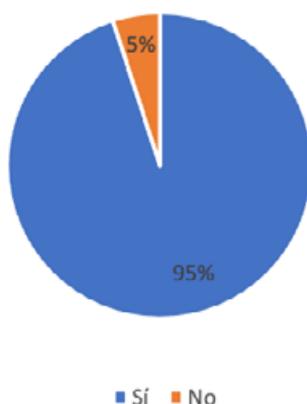
La población de estudio fueron 69 estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, México. De esta población se tomó un subconjunto representativo de la población, a la cual le llamamos muestra y que fueron 25 docentes en formación que representan el 36.23 %, en quienes se aplicó una técnica de observación, se mantuvo esta desde que los docentes en formación realizan su periodo de observación, posteriormente regresan a las aulas de las escuelas telesecundarias para realizar su periodo de práctica profesional y es aquí donde los estudiantes normalistas de séptimo semestre hacen el diagnóstico de las necesidades académicas de los alumnos de los grupos en los que se encuentran realizando su práctica profesional, para con ello diseñar el curricular del curso o taller a desarrollar y con ello intervenir. Finalmente se aplica un cuestionario de preguntas cerradas para detectar si el diseño curricular permitió a los docentes en formación intervenir en el aula y lograr hacer eficiente el proceso educativo de los educandos.

La investigación se realizó con un universo de 69 alumnos, tomando una muestra de 25 alumnos encuestados, de los cuales el 100 % mencionan observar que en las aulas es necesario ejercer la autonomía curricular mediante el diseño curricular, porque en cada grupo escolar siempre hay fortalezas, pero también debilidades muy marcadas en los alumnos que deben atenderse para contribuir con una educación de calidad y lograr la formación integral del alumno. Lo anterior se observa en la gráfica 1.

Gráfica 1*Alumnos encuestados*

Nota. Elaboración propia.

El 95 % de los docentes en formación diseñaron un taller o curso corto, una vez que detectaron la situación educativa donde iban a intervenir, esto con los conocimientos adquiridos con la coordinación de los aprendizajes de la titular del curso de Autonomía curricular, mismo que se imparte en el séptimo semestre de la licenciatura mencionada.

Gráfica 2*Diseño del taller o curso***Curso corto o taller**

Nota. Elaboración propia.

El 50 % de los encuestados desarrolló en las aulas el curso diseñado, intervino en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y logró obtener resultados satisfactorios en la situación educativa en la que detectaron debilidades. Cabe mencionar que el tiempo, es un elemento fundamental que debe planearse de manera precisa para que al aplicar lo diseñado no se afecte o altere otra situación de aprendizaje que trastoque el proceso educativo integral del alumno.

Ante el resultado obtenido, fue importante llegar a la reflexión con los docentes en formación que es necesario tener los conocimientos necesarios sobre diseño curricular, pero más importante es atreverse a diseñar ante los retos académico y profesionales que se presentan dentro del aula.

CONCLUSIÓN

Los retos educativos actuales que los docentes enfrentan se han vuelto cada vez más complejos. En ocasiones pareciera que las propuestas curriculares de las políticas educativas, en lugar de facilitar el trabajo educativo, se tornara confuso; sin embargo, la finalidad de todo cambio va encaminado a la mejora académica del alumnado. El Plan de Estudios 2018 no es la excepción. Los cambios y nuevos conceptos aplicados en el ámbito educativo deben ser utilizados para mejorar las prácticas escolares de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Para hacer eficiente la calidad educativa ofertada en el país, no es necesario salir de nuestro lugar para cambiar e innovar; solo se necesita tener una mente abierta al cambio, la práctica de la investigación, estar dispuesto, tanto a buscar cómo compartir diferentes estrategias que permitan aprovechar la autonomía curricular y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación; sabiendo que, si enseñó y aprende fue significativo, pero si evaluó trascenderá a la mejora continua, un aprender a aprender.

La investigación desarrollada dio grandes resultados debido a que los docentes en formación lograron el propósito fundamental del curso de Autonomía Curricular que se imparte durante el séptimo semestre en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria dentro del Plan de Estudios 2018, por lo que se pueden enunciar las siguientes conclusiones.

El curso o taller lograron desarrollarlo 66 de los 69 que conformaban la población normalista por lo que se cumplió el objetivo del curso de Autonomía

Curricular. Este es un espacio donde el docente toma la decisión de intervenir en una situación educativa que requiere atención, mediante estrategias innovadoras que generan aprendizajes significativos y contextualizados.

Los docentes en formación planificaron talleres y cursos con estrategias innovadoras que motivaron a los estudiantes para la elaboración del curso o taller para su intervención en las escuelas Telesecundarias, donde obtuvieron resultados favorables. Lograron valorar que ejercer su autonomía curricular les puede fortalecer su proceso de enseñanza, comprendieron que implica trabajo por parte del docente pero que es necesario generar las estrategias propias de acuerdo con el contexto y grupo escolar para tener éxito en el aprendizaje.

La elaboración y puesta en práctica del curso corto o taller en las aulas de telesecundaria, previa revisión y autorización de la docente titular del curso de Autonomía Curricular, impactó en el logro de aprendizajes significativos y contextualizados por lo que se sugiere se apliquen de manera permanente.

La autonomía parece la respuesta a la falta de concientización de la variedad de contextos plasmada en los programas de educación, también conlleva algunas limitaciones que se deben considerar para evitar caer en prácticas tradicionales. Se debe evitar el uso de la autonomía curricular como una forma de implementar proyectos que atienden más a conocimientos culturales o deportivos que a los aprendizajes.

Se hace la observación que en el codiseño de los Planes y Programas de Estudio 2022, el término de Autonomía Curricular se maneje como “Flexibilidad curricular”, solo se está considerando ejercer flexibilidad de acuerdo con el contexto y necesidades de cada escuela normal o formadora de docentes, llevando al normalista a diseñar para innovar en la elaboración de su documento recepcional.

REFERENCIAS

- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16.
- Benavides Lara, M.A. y Manzano Gutiérrez, P. (29 de mayo de 2019). La autonomía curricular: hallazgos de su evaluación <https://acortar.link/mlSSBA>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 4, 101-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>

- Freire Quintana, J.L., Páez, M.C., Núñez Espinosa, M. Narváez Ríos, M. e Infante Paredes, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo, *Revista de Comunicación de la SEECI*, 45(Julio), 75-86.
- Gobierno de México. (enero de 2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. Obtenido de <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Ríos, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. EUMED.NET.
- SEP. (2018c). Autonomía Curricular. En SEP, *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Planes 2018* (págs. 1-56). CEVIE.
- SEP. (2018a). *www.planyprogramasdeestudio.sep.gob.mx*. Obtenido de www.planyprogramasdeestudio.sep.gob.mx: https://www.planyprogramasdeestudio.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS_AUTONOMIA_CURRICULAR.pdf
- SEP. (2018b). *www.cevie-dgesum.com*. Obtenido de www.cevie-dgesum.com: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>
- Tovar, M. C. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida, *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. www.redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28321543012.pdf>

IMPORTANCIA DE ATENDER LA DIVERSIDAD EN PREESCOLAR A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PROFESIONAL, EL CASO DE LA ENSM

Blanca Julia Silva Ballesteros
Yazmín Guadalupe Soto Medina
Andán Enrique Méndez Mélcher

RESUMEN

La presente investigación tiene la intención de hacer notar la importancia de atender la diversidad en el preescolar a través del diseño de estrategias pedagógicas, atendiendo en primer lugar la clarificación de conceptos relacionados con la diversidad en dicho nivel y el diseño de las estrategias que permitan determinar la relevancia y significado de la inclusión en la atención a la diversidad y en la formación docente, destacando la necesidad de que los educadores comprendan y apliquen prácticas pedagógicas inclusivas en sus ambientes de trabajo a través del planteamiento de estrategias que permitan tener un acercamiento al contexto real mediante intervenciones y el futuro docente tenga la posibilidad de desarrollarlas como parte de los principios orientadores de atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales.

Palabras clave: atención a la diversidad, diseño de estrategias, educación preescolar, estrategias pedagógicas

Correos electrónicos: bj.silvab@gmail.com; y.soto@creson.edu.mx
adanmendez88@gmail.com

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

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un tema por demás tratado en los diferentes ámbitos de la educación y de la vida, que dada su importancia no deja de ser abordado y debatido en los diferentes espacios que se generan entre autoridades sobre el tema, las cuales buscan en sus argumentaciones una educación justa para todos los infantes y atendida de acuerdo a las necesidades particulares.

En primer lugar, es importante clarificar la conceptualización relacionada con el tema, pues al concepto frecuentemente se le asocia con cuestiones connotadas únicamente como diversas, que tienen más que ver con cuestiones de diferencias étnicas, raciales y sociales, así como todo aquello que implica las necesidades educativas especiales (Guerra, 2018).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) la define como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (p. 11).

Una segunda razón trascendental de analizar, dada la conceptualización anterior, es determinar lo significativo que resulta que en la formación docente se establezca la importancia de la atención a la diversidad y se brinden las estrategias necesarias para su oportuna atención, sobre todo si se habla de infantes de educación preescolar.

Para atender el tema de la atención a la diversidad requiere de un enfoque inclusivo, y en la práctica, que permee en el desarrollo de actitudes favorables hacia la misma diversidad, pero también a la inclusión; considerando con el debido conocimiento el desarrollo de las personas con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, las cuales también son parte del tema. Medina et al. (2011, citados en Álvarez Mercado, 2018) plantean que:

bajo este contexto educativo, los profesores deben estar preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales en la atención a la diversidad. Por lo tanto, es importante que, desde el nivel de educación básica hasta la educación

superior, el profesorado cuente con una formación adecuada que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes; así como contar con constantes capacitaciones que permitan dentro del aula resolver conflictos, propiciar una comunicación y motivación en los alumnos (párr. 13).

DESARROLLO

La atención a la diversidad abarca acciones educativas que pretenden dar respuesta a una variedad de situaciones y problemáticas que presenta el alumnado en relación con el aprendizaje, su contexto, familia, intereses, cultura, lengua, salud, para propiciar que éste acceda a una formación integral.

Actualmente, en el ámbito educativo, representa un gran reto atender la diversidad en las instituciones de educación preescolar, debido a que es un proceso donde todo el colectivo escolar debe generar diversas acciones valiosas como el reconocimiento, la implementación y la valoración de las políticas educativas que enmarcan la acción escolarizada; así como la concepción de espacios inclusivos, para garantizar la atención de acuerdo a las necesidades de cada niño; y el desarrollo de estrategias que permitan brindar una atención íntegra, garantizando los principios de equidad, inclusión y excelencia; esto se ve normado desde el marco jurídico actual derivado de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

En la formación que reciben los alumnos normalistas dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2018, resulta trascendental el hecho de que reconozcan la importancia de atender la diversidad de alumnos a través de diversas estrategias, ya que, como lo señala el programa curricular de dicha licenciatura, un egresado debe ser capaz de “diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (DGESuM, 2021, p. 7). Los tiempos actuales exigen un docente consolidado en la atención individualizada de los estudiantes que enfrenta diversas barreras para el aprendizaje y la participación.

A continuación, se detallan algunas estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad en los jardines de niños, como parte de una valoración efectuada

por el estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar de una escuela formadora de docentes, en relación a su actuar docente que han tenido la oportunidad de realizar apegado a los principios normativos referidos anteriormente y que se pueden clasificar como: Estrategias referidas al trabajo docente, desarrollo de habilidades del alumno, diversificación de materiales, formas de organización grupal y fomento de valores.

Entre las estrategias que se plantean, donde incide el trabajo docente y la acción didáctica como tal, se deben considerar diversas acciones de la educadora para abordar las diferentes situaciones y necesidades que surjan. En primer lugar, debe tomar en cuenta la observación ya que, con este medio, le permite conocer las dinámicas que se propician al interior de la clase con los procesos de adaptación, desarrollo y desenvolvimiento de los infantes. Herrero (1997) manifiesta que los maestros deben mantener sus ojos constantemente en los niños con los que trabajan, para poder obtener toda la información necesaria de acuerdo con las características, sus necesidades, intereses y situaciones específicas.

Siempre debe existir un ejercicio diagnóstico que brinde la pauta para lograr hacer adaptaciones al trabajo, conociendo a los alumnos y proponer una serie de intervenciones para la corrección y manejo asertivo de las situaciones deficitarias detectadas, o para potenciar y desarrollar al máximo las capacidades Castillo y Cabrerizo (2005). Una vez que se ha implementado un correcto diagnóstico se tiene la posibilidad de diseñar aquellos ajustes razonables que se entenderán como las:

Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (SEP, 2018, p. 34)

Un correcto conocimiento del grupo le permitirá generar condiciones para garantizar en cada alumno el máximo logro de aprendizaje en igualdad de condiciones, referido a través de un recurso valioso en la práctica educativa que es la planificación escolar; ésta debe incorporar situaciones didácticas novedosas y de interés para el estudiantado en apego a los planteamientos curriculares para el nivel preescolar; como otra estrategia referida se plantea la pertinencia de incorporar temáticas relevantes en las secuencias didácticas, las cuales generen la motivación por parte de la clase, abordando aspectos de actualidad y que desarrollen aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que les son útiles.

Otra estrategia fundamental de la labor docente, y que brinda igualdad de oportunidades en la interacción y la participación activa, es el juego, este es un elemento característico de los jardines de niños, puesto que, aunado al proceso de desarrollo en el que se encuentra el infante, permite el desenvolvimiento de diversas capacidades, actitudes y valores significativos para el respeto y la empatía entre ellos, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) expresa que:

El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces. (p. 7)

Las diversas etapas de desarrollo y los procesos de aprendizaje son por naturaleza elementos muy complejos, no obstante, a través del juego se activan ámbitos motores, cognitivos, sociales y emocionales que permiten que el niño desarrolle competencias de manera práctica. Al hacer referencia a la relación que guarda el juego con la escuela se busca comprender que, el primero está siempre inmerso en las instituciones educativas, es una actividad espontánea, libre, pero también voluntaria y que contribuye a los aprendizajes de contenidos (Elichiry & Arrúe, 2014).

En la atención a la diversidad se pretende desarrollar habilidades en los alumnos de edad temprana y, entre las estrategias que se recuperan de este apartado, resulta fundamental considerar las relacionadas con la creatividad, la oralidad y el aprendizaje situado como insumos de trabajo áulico. La creatividad es sinónimo de imaginación, ingenuidad, innovación, intuición, invención, descubrimiento, originalidad y visualización. Implica crear cosas mejores, útiles, saber resolver situaciones y tomar decisiones en todas las interacciones con las personas que lo rodean. Los jardines de infantes deben fomentar espacios y estrategias para el desarrollo de los procesos cognitivos en los niños que les dé la posibilidad de responder de una manera creativa a las diversas situaciones a las que debe enfrentarse, ampliando su nivel de experticia (Barbosa, 2018).

El aprendizaje situado es otra estrategia que fomenta habilidades en los niños, ahí se manifiesta la posibilidad de aprender en diversas circunstancias que lo puedan acercar a su realidad, las cuales lo aproximan a su vida cotidiana, su contexto y el marco de su propia cultura, siendo este elemento parte del nuevo planteamiento curricular de educación básica en el país. Tal como lo refieren (Elichiry y Arrúe, 2014):

el aprendizaje humano ocurre siempre situado en el marco de las relaciones sociales y mediado por artefactos culturales para atender a la especificidad del contexto, particularmente al aspecto relacional entre sujetos y también entre diferentes contextos, para comprender los procesos de aprendizaje. (p. 67)

Otro aspecto importante, que surge como estrategia en aula para la diversidad de alumnos, es la oralidad, éste es un medio fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, el educador debe darle relevancia, aun cuando en ciertos aspectos los niños muestren áreas de oportunidad, no debe desvalorizarse, sino al contrario.

el aula puede considerarse como el mejor espacio para desarrollar la oralidad. Estamos demasiado habituados a las aulas silenciosas y no hay un campo de trabajo más adecuado para el desarrollo de la comunicación oral que el propio salón (Medina Martínez, 2020, p. 9).

Hay múltiples formas de explotar la habilidad oral de los alumnos, mediante participaciones dirigidas, espacios de diálogo, debates, exposiciones, exhortando a que cada estudiante participe libre y decididamente.

La diversificación de materiales es otra estrategia fundamental que la maestra de preescolar debe utilizar, específicamente el didáctico y audiovisual para consolidar la generación de estrategias óptimas de enseñanza. Por ello se reitera que “los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos” (Manrique y Gallego, 2013, p. 104).

Puesto que favorecen enormemente el proceso educativo en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. El estudiante siempre tendrá la disposición de interactuar en una clase cuando en ella se desarrollan procesos novedosos, con manipulación o interacción de materiales que les represente una oportunidad de aprendizaje distinta, la educadora debe ser hábil en el diseño, creación e implementación de materiales de diversa índole.

Las estrategias referidas a la organización grupal vienen a consolidar la importancia de variar las formas de enseñanza en las aulas como un factor para atender la diversidad del alumnado; a través de estas modalidades se desarrollarán actitudes de respeto a las diferencias de otros, trabajando actividades entre pares, en equipos y grupales fomentando acciones inclusivas. Resulta importante aludir que es necesario implementar diversas formas de organización grupal porque de acuerdo con De la Cruz (2010):

el equipo puede entenderse como un conjunto de personas interrelacionadas que se van a organizar para llevar a cabo una determinada tarea, mientras que el grupo consiste en un conjunto de personas sin considerar la tarea para la que se han formado un conjunto, considerándolo en su totalidad (p. 11).

De acuerdo con lo anterior es importante decir que en la didáctica del rol docente deben existir diversas maneras de organizar el trabajo con sus niños de acuerdo con el trabajo por realizar y el contenido por aprender.

En relación con las modalidades grupales de trabajo, se debe de transitar del trabajo individualizado o meramente grupal, al segmentado en pequeños grupos, buscando formas de integrar a todos, como la realización aleatoria de equipos, o las dinámicas para conformar subgrupos de trabajo, los cuales cambian constantemente para que así todos convivan. En las distintas modalidades de organización de trabajo se obtienen grandes aprendizajes y resultados extraordinarios, además de que los integrantes crecen con mayor rapidez. Parte de las habilidades que se desarrollan son la creatividad, la flexibilidad y el diálogo al interior de los equipos, resulta fundamental para determinar la capacidad de aprendizaje de la organización, por ser éstas sus células o unidades fundamentales (Pérez et al., 2009).

El desarrollo de actitudes y valores resulta fundamental para lograr que el alumno transite con éxito por la educación preescolar, ya que de esta forma se consolidan nociones de respeto, solidaridad e igualdad de oportunidades, se genera un ambiente sano y se establece la empatía como una acción fundamental en la interacción entre pares y el propio docente, ya que con ella se desarrolla la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, fundamentada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, tomando en cuenta que su vida transcurre en contextos sociales complejos (López et al., 2014).

De esta manera los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, reconocen la diversidad de ideas, necesidades o barreras y pueden trabajar en igualdad de oportunidades, ya que es desde este enfoque, donde el profesional de la educación puede estar llevando a cabo la igualdad y atendiendo de manera solidaria las necesidades de cada alumno y contribuyendo a los fines que persigue actualmente la educación, donde se especifica que las y los estudiantes formados en las escuelas de nivel básico en México respetan los valores esenciales: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros (SEP, 2019).

La propuesta de estrategias para atender la diversidad que se han manifestado en este documento pretende orientar, en sintonía con los fines que persigue actualmente la educación, al quehacer docente de las futuras educadoras y de las que ya están inmersas en el sistema educativo, ya que el profesional de la educación es un sujeto que está en constante aprendizaje y actualización, tal como lo mencionan Jiménez et al. (2014) “En las prácticas profesionales confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares, así como las características propias del contexto socio cultural” (p. 433).

Por lo tanto, resulta fundamental que se tenga un acercamiento al contexto real y, mediante intervenciones, el futuro docente tenga la posibilidad de desarrollar estrategias como parte de los principios orientadores de atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales.

CONCLUSIONES

Como se ha planteado el tema referido a la diversidad constituye un gran reto para los docentes, se hace necesario que se movilicen sus saberes sobre el quehacer que realiza, pero además habilidades como la reflexión en y sobre la práctica que le permitan identificar las necesidades de sus alumnos y atenderlas de la mejor manera posible.

Es necesario plantear las diferencias que presentan los estudiantes como un área de aprendizaje para todos y que esto en lugar de representar un obstáculo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierta en una fortaleza que permitan diferenciar y diversificar las estrategias en el aula y que ésta se convierta en un espacio abierto en donde todos se sientan incluidos.

Para ello, también se considera necesario que el docente tenga mente abierta al cambio y que continuamente reconstruya a partir de los resultados de las estrategias que se implementan, para que con base en ellas pueda ir adaptando y flexibilizando el qué y cómo enseña, pero que además los estudiantes se sientan capaces de construir a partir de ello sus propios aprendizajes, que se revalorice el papel que cada uno cumple dentro de un espacio y que el aprendizaje sea activo, es por ello que además se deben atender los estilos de aprendizaje para que se les

brinden a los alumnos mejores estrategias y se construya un ambiente adecuado para ellos.

Es preciso, revalorizar el aprendizaje y dejarlo de ser un mero cúmulo de conocimientos, ya que dependiendo de las necesidades de cada estudiante y los procesos que cada uno sigue para alcanzar los objetivos se pueden considerar a éstos como parte del resultado que se espera logre cada uno.

Los conceptos y las definiciones en cuanto al tema son muy variados; sin embargo éstos también se pueden entender y atender en función de contextualizar a la realidad que se vive en el aula, para poder comprenderlos y a su vez atenderlos, la diversidad implica un sinnúmero de situaciones, es por ello que además se debe tener la capacidad de clasificarla y ubicar las estrategias necesarias para cada caso, llámense necesidades educativas, barreras para el aprendizaje, diferencias culturales, étnicas, entre muchas otras.

Dado lo anterior, en la formación inicial y continua de los docentes es urgente replantear acciones que permitan, desde las bases generar la posibilidad de ser observador, reflexivo, analítico, investigador, para que con ello y con la experiencia que se adquiere se posibilite atender a cada una de las problemáticas, se deben generar espacios curriculares y políticas educativas que lleven a consolidar a la formación docente con bases sólidas y que se centren en el alumno como el sujeto del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez Mercado, A. (2018). Atención a la diversidad en la formación profesional. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. 4(4). 175-180. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908015/html/>
- Barbosa, L. (2018). *Fomenta la creatividad en preescolar: juega, idea, explora y dibuja*. Universidad Javeriana. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Fomenta%20la%20creatividad%20en%20preescolar.pdf>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum*. Pearson. Prentice Hall.

- De la Cruz, E. (2010). *El trabajo en equipo como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. (Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042). Repositorio Educación SEP-UPN. <http://200.23.113.51/pdf/27833.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2021). Programa del curso Aprendizaje en Servicio. Licenciatura en Educación Preescolar. Séptimo Semestre. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree703.pdf>
- Elichiry, N. y Arrúe, C. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 65-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994006>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Guerra, I. (2018). La atención a la diversidad y el diagnóstico pedagógico en la infancia preescolar con una perspectiva integral del desarrollo infantil. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/desarrollo-infantil.html//hdl.handle.net/20.500.11763/caribe-1805desarrollo-infantil>
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789646.pdf>
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf>
- López, M., Filippetti, V. & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>
- Manrique, A. & Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856284008.pdf>
- Medina Martínez, M. (2020). *La importancia de la oralidad en las aulas de educación primaria. Propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41279/TFG-B.%201476.pdf?sequence=1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

- Pérez, I., Bustamante, S., & Maldonado, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. *Omnia*, 15(3), 78-96. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712297006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

ENSEÑAR INGLÉS MEDIANTE NIVELES DE DOMINIO, ALCANCES Y RETOS PARA CERTIFICACIÓN DEL IDIOMA

María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch
María Balois Arroyo Lagunas
Víctor Manuel Farías Villalobos

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar la efectividad de las estrategias de enseñanza del idioma inglés, tomando en consideración las opiniones tanto de los estudiantes como de los docentes que imparten cátedra. Este análisis se enfoca en la enseñanza del idioma por niveles de conocimiento en el contexto educativo donde se forma a futuros docentes que impartirán clases de inglés en el nivel de secundaria. La comprensión de cómo los estudiantes perciben este enfoque y su efectividad es esencial dada la importancia del dominio del idioma en la formación de los futuros docentes. Mediante la recopilación y análisis de las opiniones de los participantes se busca obtener información sobre el aprendizaje con este enfoque de enseñanza en el aprendizaje del idioma, con el fin de identificar su influencia en los resultados de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CENNI) y en el progreso de los estudiantes desde su ingreso a la escuela normal. La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso con un alcance descriptivo y explicativo. Las conclusiones obtenidas permiten reconocer que, según la opinión tanto de los docentes como de los estudiantes, la enseñanza y

Correos electrónicos: margarita.zapiain@ensfa.edu.mx;
balois.arroyo@ensfa.edu.mx; victor.farias@ensfa.edu.mx
Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
“Profr. José Santos Valdés”

el estudio del idioma inglés por niveles de dominio benefician el aprendizaje al permitir un mejor aprovechamiento del tiempo y los recursos. No obstante, se destaca la necesidad de revisar el uso de recursos didácticos y digitales, así como de fortalecer dos de las habilidades del enfoque de enseñanza del idioma.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, dominio de idioma, niveles de dominio, certificación.

INTRODUCCIÓN

Los planes y programas de estudio de la educación normal en las diferentes licenciaturas para la educación básica son autorizados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), quienes se encargan de gestionar su publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOI, 2022) mediante acuerdo secretarial, oficializando de esta manera la puesta en marcha del Plan de estudio vigente a través de sus programas de estudio.

El Plan de estudios, está integrado por los antecedentes y la fundamentación que argumentan la necesidad referencial de su construcción, el perfil de ingreso, el perfil de egreso, la organización de una malla curricular y los cursos que la integran, así como las horas y sus créditos, entre los elementos principales. Adicionalmente considera lineamientos normativos para el servicio social, las prácticas profesionales y las modalidades de titulación, que en conjunto dan forma al modelo educativo.

Para la formación de maestras y maestros de educación básica en el nivel de secundaria, las licenciaturas que se imparten en la escuela normal están en función de las materias (disciplinas) que se imparten en el nivel educativo. De tal manera que la institución se encarga de formar a los futuros docentes atendiendo la política nacional de acuerdo al plan de estudios vigente.

En la escuela normal se imparten las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de; Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Formación Ética y Ciudadana, Telesecundaria e Inglés. En la actualidad se encuentran en operación los planes de estudio 2022 de primer a tercer semestre y el 2018 con quintos y séptimos semestres.

En todas las licenciaturas, en sus respectivas mallas curriculares está contemplado el curso (asignatura) del idioma inglés durante tres semestres; del primero al tercero, excepto en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y en Telesecundaria, que por la propia naturaleza disciplinar se cursa a lo largo de la carrera culminando en sexto semestre, incluyendo otros cursos de la especialidad que tienen estrecha relación en el aprendizaje del idioma para fortalecer su desempeño en las escuelas secundarias en donde los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales docentes.

El problema principal que han enfrentado los estudiantes en ciclos anteriores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al egresar, es la baja puntuación que obtienen en la evaluación externa realizada por instituciones evaluadoras y certificadoras, situación por la cual, la escuela normal tomó la decisión de impartir los contenidos de los programas del curso de Inglés formando grupos de acuerdo al nivel de dominio del idioma que presentan los estudiantes, mediante una evaluación interna y no por grupos ni por semestre conforme a lo que señala la malla curricular.

Esta acción está enfocada a tomar en cuenta las diferentes habilidades y capacidades de los estudiantes para que finalmente estén preparados a lo que exige el Servicio Profesional Docente al momento en que el estudiante solicite su examen de oposición. Por tal motivo, y atendiendo la política estatal al respecto, la escuela normal implementó el programa de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés.

Para el empleo de niveles para la enseñanza del idioma inglés, se tomaron en consideración los criterios del Marco Común Europeo de Referencia MCER y EF SET (s.f.). A partir de la implementación en la estrategia nacional, en el ciclo escolar 2018–2019, y con la intención de hacer de la enseñanza del idioma más eficiente, se planteó que los docentes en formación obtuvieran una certificación de reconocimiento internacional, avalada por la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CENNI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para que les permita acceder de manera exitosa al Servicio Profesional Docente (SPD) y estar en la posibilidad de obtener una plaza laboral.

La generación que inició clases en el mes de agosto del 2019, con la estrategia nacional y por lo tanto con la dinámica del trabajo por niveles de dominio del idioma, terminó su formación en julio del 2022. Es por ello, que, el estudio parte de la necesidad de identificar los resultados de acuerdo al cumplimiento de las expectativas formativas y del dominio del idioma considerando los factores que intervienen en el proceso de enseñanza.

El planteamiento de la investigación se enfoca en el impacto de la organización de grupos por niveles de dominio del inglés en los resultados de los alumnos al egresar de la escuela normal, específicamente en relación con los requisitos de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés. Formulando para tal efecto el siguiente cuestionamiento ¿Cómo influye la organización de grupos por niveles de dominio del inglés en los resultados de los alumnos al egresar de la escuela normal, para alcanzar el nivel de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés? Para guiar la pregunta principal, se plantean las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes formadores y los estudiantes respecto a la estrategia de enseñanza del idioma por niveles?
- ¿Cuál es el efecto de la implementación de niveles de dominio en el aprendizaje del idioma inglés para alcanzar la certificación requerida?

Estas preguntas específicas servirán para enfocar el estudio y obtener información detallada sobre las percepciones, el impacto y la implementación de la estrategia de organización por niveles en el contexto educativo mencionado.

El objetivo general de la investigación es identificar la efectividad de la estrategia de enseñanza del idioma a través de niveles de dominio para proyectar su impacto en los resultados de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CEN- NI). Con este propósito, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción de los estudiantes en relación con la enseñanza del idioma mediante niveles de dominio.
- Conocer la opinión de los docentes que imparten cursos de inglés acerca de las estrategias de enseñanza del idioma por niveles de dominio.

Sustento teórico

En la actualidad, el aprendizaje es una actividad que no puede limitarse a solo leer, escuchar y realizar ejercicios rutinarios. Fadel et al. (2015) proponen que el enfoque constructivista del aprendizaje resalta la importancia de promover los aspectos sociales del proceso de aprendizaje, incluyendo las actitudes, y el desarrollo de habilidades creativas.

De acuerdo a esta idea, existen cuatro habilidades necesarias para un aprendizaje efectivo:

- Creatividad
- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

A diferencia del aprendizaje de la lengua materna, que se lleva a cabo de manera natural, sin esfuerzo y básicamente por intuición, en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, se requiere de diversas técnicas concretas, así como de un mayor esfuerzo por parte de aquellos interesados. Entre los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, están la edad, la aptitud y el tipo de personalidad del estudiante.

Las estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma se refieren a las acciones, comportamientos o técnicas particulares que los estudiantes utilizan de forma intencionada para mejorar su avance en la adquisición, asimilación y uso del segundo idioma (Oxford, 1990 citado en Fernández-Castillo, 2016).

Estas estrategias pueden ser clasificadas en primarias y secundarias (Weinstein y Mayer, 1986 citados en Fernández-Castillo, 2016) o, en otras palabras, directas e indirectas (Oxford, 1990; Rubin, 1975 citados en Fernández-Castillo, 2016).

Las estrategias de aprendizaje directas o primarias son aquellas que favorecen directamente el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, implican estrategias cognitivas y metacognitivas que se relacionan con la recepción, memorización o almacenamiento y recuperación de información. Las estrategias indirectas o secundarias son aquellas que contribuyen con el aprendizaje de manera indirecta o diferida, es decir, toman en cuenta categorías como las ambientales, personales, temporales y socioafectivas.

En la práctica, en la enseñanza del inglés se emplean las cuatro habilidades lingüísticas (escribir, leer escuchar y hablar), que funcionan como ejes fundamentales del dominio del idioma. Por tanto, son en estas dimensiones en las que se deben de enfocar los programas de estudio y los diferentes tipos de evaluaciones.

Los circuitos de aprendizaje del cerebro encargados de los distintos niveles de comprensión de un lenguaje y las áreas en donde el conocimiento se afianza están profundamente interconectados, pero se robustecen de modo independiente mediante la repetición de estímulos concretos. Esto significa que el exponerse a circunstancias que favorezcan el aprendizaje de vocabulario nuevo utilizando la lectura, el poder utilizar de manera competente la expresión escrita para comunicarse, ser capaz de diferenciar palabras y sonidos, al igual que ejercitar

la pronunciación y la fluidez por medio de la expresión oral, permite conseguir un nivel de inglés homologado, de manera integral (Pearson, 2022, párr. 4). Es por ello que en el diseño de programas de aprendizaje es necesario que las cuatro habilidades se trabajen de manera equitativa, mediante diferentes técnicas que permitan ejercitarlos de manera balanceada, para así conseguir un dominio integral del idioma. Actividades como la lectura habitual, escuchar audiolibros, escribir pequeños resúmenes las actividades diarias pueden ayudar al aprendizaje del idioma de manera completa e integral.

Al revisar las principales estrategias de aprendizaje del inglés es indispensable hablar sobre el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), instrumento desarrollado por el Consejo de Europa, con la colaboración con la Universidad de Cambridge. El MCER fue desarrollado en los años 90, como un esfuerzo para promover la colaboración en la enseñanza del idioma y es una serie de criterios internacionalmente reconocidos que se utilizan para evaluar el dominio de un idioma. Es ampliamente adoptado en toda Europa y su uso está en aumento en otros países.

Se trata de una serie de parámetros con reconocimiento internacional, utilizados para definir el control que se tiene de un idioma. El MCER es aceptado en toda Europa y cada vez se generaliza más su uso en otros países.

Broek y Ende (2013) señalan que el MCER, publicado en 2001, establece un marco general que indica lo que los estudiantes de idiomas necesitan aprender para poder utilizar una lengua extranjera de manera efectiva. Este marco proporciona una base común para los programas de aprendizaje de idiomas, así como para las directrices, calificaciones, libros de texto, exámenes y planes de estudio. Basado en un enfoque orientado a la acción, el MCER define seis niveles de competencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es por ello, por lo que el uso de los niveles del MCER para la enseñanza del idioma inglés es una estrategia que representa muchas ventajas tanto para los alumnos como para el docente pues, como se ha mencionado anteriormente, ofrece las bases que permiten describir las diferentes etapas del dominio del idioma.

Las habilidades y competencias descritas en el MCER se describen de manera detallada en seis niveles de dominio del idioma (El MCER y EF SET, s.f.). La nomenclatura de dichos niveles es la siguiente:

Usuario básico

A1 Acceso (Breakthrough)

A2 Plataforma (Waystage)

Usuario independiente

B1 Umbral (Threshold)

B2 Ventaja (Vantage)

Usuario competente

C1 Maestría Operacional Efectiva (Effective Operational Proficiency)

C2 Maestría (Mastery)

La descripción de los contenidos que cada nivel abarca está establecida en un listado conocido como los “can do statements”. Esto puede traducirse como la declaración de las capacidades y habilidades lingüísticas propias de cada nivel. En otras palabras, se refieren a lo que el alumno es capaz de hacer con referencia a las cuatro habilidades, según el nivel de dominio del idioma en el que se encuentra y que a continuación se describen (New Cambridge Space, s.f.):

A1 Entender y utilizar expresiones básicas.

Presentarse y comunicarse por medio de frases y expresiones familiares.

Preguntar y responder preguntas simples sobre información personal.

A2 Comunicarse utilizando expresiones usadas con frecuencia.

Completar tareas rutinarias que involucren intercambio directo de información.

Describir objetos cercanos o conocidos.

B1 Entender información sobre temas familiares.

Comunicarse en situaciones de viajes por lugares anglo parlantes.

Describir por escrito de manera simple experiencias, eventos y deseos.

B2 Comprender las ideas principales de textos complejos.

Interactuar de manera espontánea y sin mucho esfuerzo con hablantes nativos.

Producir textos claros y detallados de una amplia variedad de temas.

C1 Comprender una amplia variedad de textos y conversaciones más largos y complejos

Usar efectivamente el lenguaje en situaciones de tipo social, académico o profesional

Crear textos detallados y bien estructurados sobre temas complejos.

C2 Entender con facilidad casi todo lo que se escucha y/o lee.

Expresarse con fluidez, precisión y de manera espontánea en situaciones complejas.

Resumir información de diferentes fuentes en un escrito o presentación coherente.

Igualmente, alineadas con el mismo marco, existen las diversas certificaciones que permiten establecer el nivel de dominio del idioma. Dichas certificaciones son ofrecidas por una variedad de instituciones, siendo la más reconocida la Universidad de Cambridge. Igualmente, existen dos formatos básicos para presentar las citadas certificaciones, en papel o en línea. En los últimos años, la opción en línea ha ganado gran popularidad, pues ofrece innegables ventajas, que van desde la flexibilidad en las fechas de aplicación hasta la velocidad en la entrega de resultados.

La opción de certificación empleada fue el examen Linguaskill de la Universidad de Cambridge, que es un examen multinivel en línea que ofrece una descripción muy completa de las cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) y evalúa el nivel de inglés de el o los candidatos. La certificación obtenida fue empleada para llevar a cabo el trámite de obtención de la Certificación Nacional del Nivel de Inglés (CENNI). La CENNI es un documento oficial que acredita el nivel de conocimientos y aptitudes comunicativas en el idioma inglés de una persona. Es también un documento nacional con validez internacional que está alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en la actualidad, es la única vía oficial para reconocer en México los conocimientos que avalan certificados de idioma expedidos en el extranjero o por instancias extranjeras.

El inglés es la lengua global del siglo XXI. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública en México, presentó la Estrategia Nacional de inglés (Secretaría de Educación Pública, 2017), que fue desarrollada en conjunto con la Universidad de Cambridge y establece que la enseñanza del inglés debe de comenzar desde preescolar y continuar durante la educación primaria y secundaria. Para que esto pueda llevarse a cabo, los docentes de la materia deben de estar preparados y tener un nivel de inglés que les permita conseguir estos objetivos de manera cabal. Es necesario que el docente comprenda tanto la esencia del objeto de estudio, que son las prácticas sociales del inglés y con el inglés, al igual que los saberes, haceres y valores que se derivan del mismo, para así poder emplear estrategias didácticas que vayan de acuerdo con su naturaleza, al igual que con un enfoque de acción. Esto significa aprender inglés usándolo.

Es por ello que, como parte de la Estrategia de Mejora de las Escuela Normales, a partir del ciclo escolar 2018-2019 y hasta la fecha, la enseñanza del inglés se lleva a cabo en grupos organizados de acuerdo a los niveles del MCER y con el apoyo del material escrito sugerido por Cambridge English Assessment y la plataforma electrónica correspondiente, para así optimizar el aprendizaje de los alumnos y lograr los objetivos planteados.

METODOLOGÍA

El enfoque del estudio es predominantemente cualitativo porque en esta metodología “el investigador cualitativo informa con objetividad, claridad y precisión tanto de sus propias observaciones del mundo social (en función de sus pretensiones o valores), como de las experiencias de los demás (con los que vive o con los que trabaja como experto)” (Fernández Riquelme, 2017, p. 3).

El mismo autor considera que el enfoque cualitativo en las Ciencias Sociales se basa en la escucha activa de las personas, la lectura de sus escritos, el análisis de sus acciones y la interpretación de sus construcciones. Es considerado una herramienta científica esencial para abordar las demandas del conocimiento en un mundo globalizado, ya que se centra en comprender, observar y registrar el lenguaje social y cultural, tanto escrito como visual, real y simbólico, de los seres humanos en sus interacciones y comunicaciones. Este enfoque se enfoca en las cualidades que otorgan sentido y significado a las acciones humanas en un contexto específico.

En la investigación se tomó la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de las estrategias utilizadas por el docente formador del curso de inglés, así como el punto de vista de los propios docentes que lo imparte algún nivel en los diferentes semestres; Es importante destacar que para efecto de la identificación de los resultados obtenidos para la CENNI por parte de los estudiantes se consideraron en el análisis datos numéricos para contrastarlos y analizar la efectividad de las estrategias, que de acuerdo a Vasilachis (2006) quien afirma que el estudio debe estar enmarcado en una disciplina dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa, es necesario de igual forma que los investigadores sigan lineamientos teóricos elaborados y actualizados todos esto en busca de la calidad de cara a la evaluación y a la resolución de la paradoja planteada. El trabajo está centrando en los planteamientos en el estudio de la conducta humana como marco de referencia, “el fenomenólogo, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23).

El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, que cuenta con una matrícula estudiantil de 852 alumnos distribuidos en 7 licenciaturas vigentes de las diez que se imparten regularmente. En cuanto a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, existen grupos en cada semestre de acuerdo al ciclo escolar.

Para efecto del estudio se tomaron como sujetos a los estudiantes que están cursando el octavo semestre y que egresaron en julio de 2022. La muestra corresponde a la generación de egreso, integrada por 17 docentes en formación, de los cuales 12 son hombres y 5 mujeres. El método utilizado es el estudio de caso, con alcance descriptivo y explicativo. La técnica de recolección de información son el cuestionario y la entrevista, y como instrumentos de recolección de información es un cuestionario para los estudiantes, con escala de tipo Likert, así como una guía de entrevista estructurada aplicada a 5 docentes que impartieron cursos de inglés durante su trayecto formativo. Las categorías de análisis en los instrumentos fueron las estrategias utilizadas por el docente formador para impartir las clases de inglés, y los resultados de la evaluación obtenida por los estudiantes en el examen de certificación al final de su formación académica.

RESULTADOS

Respecto a la enseñanza del idioma inglés por niveles de dominio, el instrumento aplicado a los estudiantes muestra los siguientes resultados:

Los estudiantes reconocen que la mayoría de los docentes formadores, cuentan con el dominio del idioma apto para impartir las clases en base a los contenidos de los niveles de clasificación del idioma de estudiantes de primer a sexto semestres. Reconocen que en gran medida los docentes toman en cuenta los estilos de aprendizaje, lo que les permite utilizar diversos métodos de enseñanza con resultados satisfactorios.

En relación con las estrategias utilizadas para la enseñanza del idioma y de acuerdo al enfoque comunicativo, lo que respecta a la comprensión auditiva (*listening*), los resultados indican que los docentes utilizan de manera importante estrategias de enseñanza idóneas, pero la cuarta parte reconoce que la metodología empleada fue desde medianamente a poco o nada adecuada para el proceso de enseñanza.

En cuanto a la expresión escrita (*writing*), resalta que la mayoría de los estudiantes consideran que la metodología de enseñanza utilizada por los docentes se trabajó de manera adecuada y eficiente. En cuanto al desarrollo de la expresión oral (*speaking*) los resultados muestran un área de oportunidad para la adecuación de estrategias y lograr mejores resultados en el dominio del idioma, puesto

que la mayoría de las respuestas señalan la necesidad de adecuar las formas de enseñanza del profesorado.

La metodología de enseñanza empleada para desarrollar la comprensión de lectura (reading), la mayoría considera que fue la adecuada, sin embargo, cerca de la tercera parte de los entrevistados resaltan que en este rasgo existe la necesidad de un ajuste en los métodos de enseñanza para fortalecer la habilidad.

Sobre el indicador del uso de recursos didácticos lúdicos utilizados por los docentes facilitadores, se encuentra que fueron satisfactorios en gran medida y en menor medida se plantean comentarios de que se debe mejorar. En lo que respecta al libro de texto muestran una diversidad de opiniones respecto a su empleo para favorecer el aprendizaje del idioma de acuerdo al nivel. Cabe resaltar que se requiere una revisión de la estrategia.

El empleo de la herramienta digital que maneja el libro de texto, los resultados muestran una tendencia hacia el hecho de que dista de favorecer el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo al nivel cursado. Mientras que, en relación a los recursos didácticos digitales utilizadas por los docentes, la mayoría de los estudiantes destacan un alto nivel de aceptación, mientras que un cuarto de la población manifiesta que se requiere que realmente las herramientas faciliten el aprendizaje del idioma inglés.

En cuanto a la forma de evaluación de los aprendizajes, las respuestas son positivas respecto a las estrategias utilizadas por los docentes, y en general los estudiantes reconocen que cursar la materia de inglés por niveles de dominio favorece para aprender y aprovechar mejor el aprendizaje del idioma, siendo prácticamente nula la percepción negativa de los estudiantes.

En contra parte, el instrumento aplicado a los docentes que imparten clases en los diferentes niveles de dominio del idioma y en relación al uso de estrategias de enseñanza, al realizar el análisis de la información, los resultados fueron los siguientes.

Los docentes entrevistados reconocen que su dominio del idioma inglés es el suficiente y necesario para impartir cátedra, y se reconocen como docentes formadores idóneos para impartir clases según el nivel educativo que corresponda el programa de estudios. Solo un caso señala que el nivel de dominio es medianamente a lo requerido.

Más de la mitad de los docentes entrevistados toman en consideración los estilos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que el resto reconoce que no siempre lo hace. En cuanto a los métodos, estrategias y actividades para facilitar el aprendizaje señalan el empleo de diversos materiales de manera importante, lo que facilita la metodología de enseñanza.

Respecto al enfoque comunicativo de enseñanza, en lo que concierne al desarrollo de la comprensión auditiva (*listening*), se hace evidente que la mayoría de los formadores hacen uso de métodos que les permita lograr resultados favorables, pero también, una parte mínima señala que no es lo suficiente. En lo que atañe a la enseñanza para desarrollar la expresión escrita (*writing*), los formadores mencionan que las acciones y métodos empleados conllevan al logro de aprendizajes.

En cuanto a la expresión oral (*speaking*) los resultados muestran un área de oportunidad en el empleo de la metodología adecuada para poder desarrollar la habilidad en los estudiantes. Mientras que, en el desarrollo de la comprensión de lectura (*reading*), se encuentra un área de oportunidad, pues cerca de la tercera parte de los entrevistados lo reconoce.

Los recursos didácticos que utilizan los docentes, la mayoría coincide que son los adecuados y solo una mínima parte reconoce la necesidad de mejorarlos para facilitar la enseñanza. En ese sentido y en referencia el libro de apoyo que utilizan para trabajar los niveles educativos los resultados muestra una diversidad de opiniones prevaleciendo la necesidad de revisar su uso como estrategia de enseñanza.

Los recursos didácticos digitales utilizados para favorecer el aprendizaje, una parte de los docentes afirman que el uso ha facilitado el trabajo, pero una parte reconoce la necesidad de revisarlos. Por otro lado, el uso de la herramienta que acompaña el libro de texto, los resultados muestran una tendencia hacia el hecho de que dista de favorecer el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo al nivel cursado.

La forma de evaluar del docente, en cada uno de los niveles está sustentado en el avance que muestran los estudiantes al término del curso, las respuestas muestran una percepción positiva respecto a las estrategias de evaluación que emplean para medir el grado de aprendizaje y los resultados corresponden para que el estudiante pueda continuar en el siguiente nivel o que tenga la necesidad de recursarlo.

Finalmente, los formadores consideran que impartir la materia de inglés utilizando el sistema de niveles de dominio favorece el mejor aprovechamiento y aprendizaje del idioma, considerando como una fortaleza la estrategia institucional, pues ha permitido mejorar de manera importante los indicadores entre un nivel y otro.

Los resultados de la evaluación del examen Linguaskill, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza del idioma inglés, a partir de la implementación de la citada estrategia nacional, los estudiantes al

ingresar a la escuela normal la mayoría iniciaron con nivel A2 considerado como básico, y se reconoce un incremento significativo promedio de B1 y B2 al término de sexto semestre, aunque no todos lograron el nivel deseado, los resultados favorecieron de manera importante el avance entre un nivel y otro. Que si bien no es el requerido para todos los estudiantes para presentar la CENNI, a la mayoría les da la oportunidad de hacerlo, por lo que es recomendable que tengan una habilitación como preparación antes de presentar la evaluación.

De acuerdo a los objetivos planteados, los resultados muestran el conocimiento de los estudiantes y de los maestros formadores en relación a los métodos, estrategias, recursos y las formas de evaluación que trabajan de acuerdo a los niveles de dominio del idioma para finalmente compararlos con lo alcanzado en la evaluación del MCER. Es un análisis cualitativo que permitió contrastar de manera general el avance a partir del primer nivel de dominio hasta el término del estudio del idioma, considerando que en un siguiente estudio se dé seguimiento a valores cuantitativos del CENNI y a los resultados de ingreso al Servicio Profesional Docente.

DISCUSIÓN

La metodología utilizada, permite correlacionar los resultados de la investigación acerca de las opiniones y percepciones de los estudiantes respecto a la forma de enseñar y de aprender inglés por niveles de dominio, con la finalidad de evaluar los alcances logrados al término de su preparación académica por niveles que corresponde al sexto semestre de su formación como futuro docente de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Ambas partes coinciden en que la estrategia de clasificación por niveles de dominio de primer a sexto semestres es asertiva y que los docentes que imparten las clases cuentan con el dominio del idioma. En este punto es importante mencionar que la mayoría de los docentes formadores cuentan con certificaciones del idioma y obtuvieron su plaza docente mediante convocatoria nacional del sistema de educación normal.

A pesar de que los docentes cuentan con el dominio del idioma, los resultados muestran que es necesario mejorar la enseñanza del idioma con relación al enfoque comunicativo que integra la comprensión auditiva, la expresión escrita,

la expresión oral y la comprensión de lectura. En este sentido la auditiva y la oral son las que se requieren fortalecer buscando nuevas estrategias de las ahora empleadas.

En lo que respecta al uso de materiales didácticos tanto estudiantes como docentes coinciden que son los adecuados, pero algunos profesores señalan una oportunidad para revisarlos, en especial los libros de apoyo en donde vierten una diversidad de opiniones respecto a su funcionalidad. Por otro lado, la herramienta digital que acompaña el libro de apoyo si bien facilita el trabajo también requiere revisarse y replantear otros mecanismos para fortalecer los contenidos de acuerdo a los niveles de dominio.

La evaluación en base al alcance de los aprendizajes, tanto los docentes como los alumnos están de acuerdo en que el mecanismo utilizado por los maestros muestra el progreso de un nivel a otro, lo que coincide con los resultados de la evaluación de acuerdo a la certificación del examen Linguaskill de la Universidad de Cambridge, pues de acuerdo a la CENNI, los resultados numéricos permiten observar dicho avance.

Lo que es importante destacar y recomendar, es que la escuela normal imparta cursos de preparación con la metodología de la certificación que van a sustentar con la finalidad de que los resultados sean lo más favorable para facilitar la inserción del estudiante en el Servicio Profesional Docente. Y que, además, se cuide el perfil de ingreso del estudiante solicitando un mínimo de puntuación certificado para facilitar su trayecto de aprendizaje en el idioma, además de implementar cursos remediales.

Los resultados obtenidos son importantes porque permitieron identificar de manera cualitativa, desde la opinión de ambos actores que impartir y cursar el estudio del idioma inglés por niveles de dominio, favorece el aprendizaje, aprovechando mejor el tiempo y los recursos, siendo entonces una fortaleza institucional que seguramente tendrá mejor impacto en las siguientes generaciones de egreso.

REFERENCIAS

Broek, S. y Ende, I. (2013). La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos. Dirección General

- de Políticas Interiores. Departamento Temático B: Políticas Estructurales y de Cohesión. Parlamento Europeo. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL- CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL- CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- El MCER y EF SET (s.f.) EF SET <https://www.efset.org/es/cefr/>
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). Four-Dimensional Education. The Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Four-Dimensional-Education.pdf>
- Fernández Riquelme, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. La razón histórica. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 37, 4 -30.
- Fernández-Castillo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 491-404 <https://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Comunicado numero 184. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240007/Comunicado_No._184_-_SEP_-_Presenta_Nun_o_Mayer_la_Estrategia_Nacional_de_Ingle_s__para_que_Me_xico_sea_bilingu_e_en_20_an_os.pdf
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Edgar Omar Gutiérrez
Sandra Edith Tovar Calzada
Víctor Rodolfo Villanueva Jiménez
Teresa Gutiérrez Pedroza

RESUMEN

En una institución formadora de docentes ubicada en el centro del país, se ha identificado que existe un vacío de conocimiento en torno a las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan las y los estudiantes normalistas. Esta problemática ha motivado al diseño y puesta en marcha de un proyecto de investigación educativa, el cual tiene como objetivo general conocer la naturaleza de las prácticas de evaluación que realiza el estudiantado normalista de 5º semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE), durante el desarrollo de su práctica profesional en las escuelas secundarias. Para tal efecto, se define como diseño metodológico para abordar dicha problemática, un enfoque cualitativo a través del método de estudio de caso. De la misma manera, es preciso señalar que se establecen seis categorías analíticas fundamentales: claridad en lo que se enseña y evalúa, generación de evidencias de aprendizaje, la retroalimentación, las técnicas, métodos e instrumentos de evaluación, la autorregulación del aprendizaje y la coevaluación. A partir de lo anterior, se presentan resultados preliminares, en los cuales se hace énfasis en las

Correos electrónicos: omargutierrez@ensfa.edu.mx; sandratovar@ensfa.edu.mx;
victor.villanueva@ensfa.edu.mx; teresa.gutierrez@ensfa.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Federal
de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés"

implicaciones prácticas, su impacto en el contexto educativo, así como su contribución a la literatura y posibles estudios que podrían surgir.

Palabras clave: evaluación formativa, formación de profesores, práctica profesional, educación normalista.

INTRODUCCIÓN

Con la incursión de los paradigmas educativos actuales como el constructivismo, la perspectiva sociocultural y el humanismo, los cuales forman parte inherente del enfoque centrado en el aprendizaje y la importancia de la comunidad como núcleo articulador de los procesos educativos, la evaluación formativa se sitúa como uno de los aspectos pedagógicos con mayor relevancia debido a su alto impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por las razones ya mencionadas, es importante destacar que la evaluación desde el enfoque formativo se establece como un rasgo fundamental en los modelos educativos actuales, por consecuencia como parte vertebral del sustento psicopedagógico de los planes y programas de estudio vigentes.

En lo concerniente a los procesos de formación inicial de docentes, la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo representa una de las competencias profesionales que integran el perfil de egreso del plan y programas 2018, específicamente en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE). Programa educativo que aún se encuentra vigente al menos hasta una generación más. Además, juega un papel preponderante para el desarrollo académico y profesional de los futuros docentes.

En esta misma secuencia de ideas, es preciso resaltar que una de las dimensiones del perfil de egreso según la Secretaría de Educación Pública (SEP): “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” (2018, p. 18). Así mismo una de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso según la SEP señala que “Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional” (2018, p. 19). Por esta razón, la misión de la escuela normal es brindarles a los estudiantes en el transcurso de trayectoria escolar, las experiencias de

aprendizaje necesarias para que logren desarrollar el perfil profesional requerido a partir de las demandas de la educación básica en el nivel de secundaria.

Atendiendo a lo anterior, el presente documento da cuenta de un proceso de investigación educativa aplicada. El cual tiene como finalidad realizar una aportación significativa al estado del conocimiento en relación con el asunto referente a la evaluación de los aprendizajes en la práctica profesional. En primera instancia se incluye el planteamiento del problema, posteriormente el marco teórico, el diseño metodológico, el cual hace énfasis en el enfoque, el método, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información y, finalmente, se presentan los resultados preliminares a partir de cuatro categorías analíticas fundamentales, mediante las cuales se manifiesta la orientación y el alcance del estudio en función a la pregunta de investigación y los objetivos general y específicos que se plantean.

DESARROLLO

Una de las principales problemáticas que se presentan desde la formación inicial, es que se percibe a la evaluación como un elemento separado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, a partir de acercamientos empíricos en las actividades de planeación, desarrollo y evaluación de la práctica profesional se observa que se tiende a desvincular las actividades de evaluación de la metodología, estrategias y secuencia de actividades, esto nos permite advertir que no se tiene la conciencia pedagógica acerca de que la evaluación es un aspecto indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que resultan ser una cara de la misma moneda, ya que las actividades de evaluación se encuentran inmersas desde el inicio hasta el cierre de cada sesión de clases.

Por consecuencia, resulta una gran inconsistencia hablar de prácticas educativas orientadas a partir de un enfoque centrado en el aprendizaje, y al mismo tiempo realizar prácticas de evaluación tradicionales con poco sentido formativo. La práctica docente como actividad pedagógica intencionada y fundamentada debe guardar congruencia entre los paradigmas educativos que sustentan la práctica y el enfoque de evaluación. Adoptar un modelo socio constructivista como fundamento para argumentar la experiencia en el aula, implica necesariamente llevar a cabo prácticas evaluativas con un sentido formativo.

Desde esta perspectiva, se percibe una paradoja de carácter pedagógico entre las prácticas instruccionales adoptadas en el contexto del enfoque centrado en el aprendizaje y las prácticas de evaluación que se llevan a cabo cotidianamente en el aula. Tomando como principal referente las actividades que realizan las y los estudiantes en el contexto de la planeación y desarrollo de la práctica profesional, así como el análisis y reflexión de la experiencia en el aula, se encontró como evidencia empírica que los docentes en formación de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE) manifiestan dificultades al realizar evaluación formativa en el aula, es decir, se percibe que a nivel conceptual tienen claridad acerca de los aspectos esenciales de la evaluación formativa; sin embargo, en la práctica docente se presentan confusiones y dificultades al desarrollar actividades específicas que permitan realizar una evaluación congruente con el enfoque formativo.

Este hallazgo se reconoce como un parteaguas que permite identificar las carencias que presentan los estudiantes en este sentido, lo cual implica que en la escuela normal no se les están brindando las herramientas pedagógicas necesarias para el desarrollo de esta actividad fundamental para la formación docente. Es necesario destacar que la práctica que desarrolla el estudiantado en las escuelas secundarias, no son más que el reflejo del impacto que tienen las experiencias de aprendizaje escolarizadas que se realizan en la escuela normal a partir del desarrollo de los cursos que integran la malla curricular.

Aunado a lo anterior, es importante señalar que no se encuentran antecedentes de investigaciones relacionadas con este tema en la escuela normal, ni en la entidad, es decir, la evaluación formativa en la última etapa de formación inicial de los estudiantes normalistas es un asunto del cual no existe un corpus de conocimiento. Por esta razón, se pone de manifiesto que existe un vacío de conocimiento importante en torno al asunto correspondiente a las prácticas de evaluación que realizan las y los docentes en formación.

La construcción de un saber pedagógico de esta parcela de la realidad educativa permitirá mejorar las prácticas de evaluación formativa en escuelas normales, con el objetivo de fortalecer la formación inicial de futuros docentes y, al mismo tiempo, prepararlos de manera más efectiva para los desafíos de la educación contemporánea. De la misma manera, los resultados de este estudio pueden proporcionar información valiosa para ajustar políticas y prácticas educativas en estas instituciones, contribuyendo así a la mejora continua de procesos académicos fundamentales en las instituciones formadoras de docentes.

A partir de la observación y seguimiento de las actividades de planeación, desarrollo y evaluación correspondientes a la práctica profesional, se han

identificado algunas dificultades como la poca claridad acerca de qué, cómo, con qué y para qué evaluar, puesto que en el apartado de evaluación señalan criterios generales desvinculados de los procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA) pues desconocen su complejidad o el nivel de demanda cognitiva, de la misma manera integran sólo la evidencia o producto a evaluar o en el mejor de los casos mencionan el instrumento.

Esta evidencia empírica permite identificar que se presentan dificultades en el diseño de propuestas de evaluación. También resulta relevante señalar que el nivel de demanda cognitiva de las metas de aprendizaje permite seleccionar las técnicas, métodos o estrategias de evaluación más idóneos (Stiggins, 2004). Esta problemática resulta ser una limitación pedagógica importante para la realización de una buena evaluación formativa.

Aunado a lo anterior, se observó que las y los estudiantes no son conscientes en lo que respecta a las actividades específicas de evaluación que realizan durante la clase. En este sentido se puede decir que se tiene la creencia de que se evalúa solo en momentos muy específicos de la sesión como en el cierre, por ejemplo. Por esta razón, es necesario que logren identificar las actividades básicas que deben desarrollar para realizar una buena evaluación formativa como, clarificar lo que se aprende y evaluar con los estudiantes, generar evidencias de aprendizaje, realizar retroalimentación permanente, promover la autoevaluación y la coevaluación.

Por otro lado, también desconocen los tipos de instrumentos de evaluación que pueden diseñar y utilizar, esto debido a que se observa que solo utilizan listas de cotejo para evaluar todo, por lo que les falta diversificar el diseño e implementación de instrumentos de evaluación. Además del diseño la correcta implementación de los instrumentos para darle un sentido formativo, es decir, la manera de utilizarlos para realizar devolución y retroalimentación a los alumnos acerca de su desempeño.

Uno de los aspectos de la práctica docente que se visualizó como un área de oportunidad importante es que los estudiantes en pocas ocasiones establecen con claridad al inicio de cada actividad los criterios a evaluar a partir de la socialización de instrumentos. Esto implica que los alumnos no reflexionen acerca de lo que se aprende y evalúa, al mismo tiempo no lo promueven con los estudiantes de secundaria como parte fundamental del proceso de evaluación. Esta problemática repercute en la práctica docente y en segundo término en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación secundaria.

También se ha identificado que las actividades de retroalimentación no las realizan de manera adecuada y cuando se llevan a cabo, se realizan a nivel

valorativo, es decir, sólo se les asigna una calificación a los alumnos sin que ésta tenga un impacto cognitivo en su aprendizaje. En otras palabras, el nivel de retroalimentación que manejan es básico, por lo que las prácticas que están realizando no favorecen los aprendizajes de sus alumnos y por consecuencia carece de sentido formativo (Martínez Rizo, 2012b).

En este mismo sentido, tal como lo menciona Blythe et al. (2008), cuando la finalidad de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación deberá estar orientado a favorecer significativamente el aprendizaje, para ello es fundamental lograr la integración del desempeño y la retroalimentación como parte inherente a las estrategias didácticas diseñadas. Se hace énfasis en la trascendencia pedagógica de esta problemática, esto debido a que no se puede pensar en evaluación formativa sin una verdadera retroalimentación que permita fortalecer el aprendizaje durante el proceso.

Es importante señalar que, en la mayoría de los casos, les cuesta trabajo generar estrategias para favorecer la autorregulación del aprendizaje. En teoría tienen claro que es importante hacerlo, no obstante, no se conocen las implicaciones didácticas, en otras palabras, las estrategias pertinentes. También se considera fundamental que los estudiantes tengan claridad acerca de la evaluación auténtica centrada en el desempeño a fin de que cuenten con mayores recursos pedagógicos para evaluar los productos finales de los proyectos, los cuales implican prácticas sociales del lenguaje específicas.

Derivado de lo anterior, se desataca que existe un vacío importante de conocimiento en este sentido, pues en términos de Chaverri (2017), nos encontramos ante una ignorancia conocida, puesto que no existe ningún estudio serio con el rigor metodológico correspondiente que permita comprender las prácticas de evaluación en la formación inicial, por lo que es de vital importancia generar conocimiento a fin de aportar elementos para el mejoramiento académico de la institución, esto debido a que hasta el momento se desconocen las causas de dichas carencias.

Por las razones ya mencionadas, resulta imprescindible comprender a profundidad cómo son las prácticas de evaluación reales de las y los estudiantes a fin de identificar qué situaciones es necesario fortalecer, ya que puede tratarse de un asunto de las propias prácticas de los formadores de docentes, es decir, de la implementación de los programas, de la mediación curricular o incluso de la pertinencia de la propuesta curricular vigente, ya que este plan de estudio es posible que no esté diseñado para atender suficientemente ese aspecto del perfil de egreso.

Con respecto a las delimitaciones empíricas en el aspecto temporal se puede decir que esta problemática se observó durante los periodos de práctica profe-

sional en 7 escuelas secundarias 4 técnicas y 2 generales en contextos urbanos donde desarrollaron su práctica 25 estudiantes (14 son mujeres y 9 hombres). Cabe destacar que de los 25 alumnos 12 provienen de contextos rurales de los diferentes municipios del estado y 13 en su mayoría de contextos urbanos y urbanos-marginales.

La evaluación formativa es parte inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, por esta razón resulta contradictorio desvincularla de las situaciones de aprendizaje que se proponen en el aula, puesto que siempre se está evaluando de tal manera que las actividades de aprendizaje también pueden ser de evaluación. Desde esta perspectiva pedagógica la evaluación se convierte en un medio que permite favorecer el aprendizaje, es por ello por lo que cobra un sentido formativo y comunicativo. Resulta totalmente incongruente realizar una evaluación formativa en el contexto de prácticas educativas que no estén acorde con el enfoque psicopedagógico que fundamenta la propuesta curricular vigente.

En lo que respecta a la formación inicial de maestros que se lleva a cabo en la escuela normal, las prácticas de evaluación que realizan los formadores de docentes cobran especial relevancia en la formación de los estudiantes normalistas. Las prácticas profesionales de los que realizan los estudiantes se ven afectadas por su historia académica, es decir, reproducen las formas como fueron evaluados por sus maestros. Por esta razón, más que los contenidos curriculares al final pesan más las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen durante su formación inicial.

Por todas las razones expuestas, el objeto de estudio de este proyecto de investigación se refiere a *las prácticas de evaluación que realizan los estudiantes normalistas de 5° semestre de la LEAE durante los periodos de práctica profesional que realizan en las escuelas secundarias*. En este sentido la pregunta de investigación que orienta el estudio es *¿Cómo son las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan las y los estudiantes normalistas durante los periodos de práctica profesional en la escuela secundaria?*

Por consiguiente, el objetivo general se orienta a *comprender la naturaleza de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes de 5° semestre de la LEAE, en las aulas de las escuelas secundarias, con la finalidad de identificar su congruencia con el enfoque formativo y de qué manera impactan en el aprendizaje*. Los objetivos particulares se refieren a: Identificar las creencias, concepciones y principios que fundamentan las prácticas de evaluación; conocer los enfoques de evaluación que orientan la acción pedagógica de las y los estudiantes normalistas; y, finalmente explicar el impacto que tienen las prácticas de evaluación en los aprendizajes de los alumnos de las escuelas secundarias.

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo representa un saber pedagógico y científico fundamental en los procesos educativos, su desarrollo teórico se encuentra en constante evolución puesto que no es un conocimiento acabado sino todo lo contrario, se percibe como un saber que día con día se va transformando y adaptando. En atención a lo anteriormente expuesto, es necesario establecer un posicionamiento teórico, es decir, determinar desde qué perspectivas o miradas se aborda el objeto de estudio, esto con la finalidad de ubicarlo dentro de una corriente de pensamiento o conjunto de teorías existentes. De la misma manera, esto permitirá establecer un marco de referencia para interpretar y darles sentido a los resultados obtenidos.

Para tal efecto se recupera la perspectiva sobre evaluación formativa que propone Scriven “La evaluación formativa es aquella que ocurre simultáneamente con la instrucción, generalmente proporcionando información que se utiliza para modificar la enseñanza.” (1967). De la misma manera se retoman los planteamientos de Black y William, quienes definen a la evaluación formativa como “La evaluación formativa es cualquier actividad o proceso que produce información para ser utilizado como retroalimentación por quienes llevan a cabo la enseñanza para ayudar a que los estudiantes aprendan mejor” (2009, p. 5)

Otra de las aportaciones fundamentales aún vigente es el modelo de evaluación formativa que plantea Sadler (1998), el cual es explicado con mayor amplitud por Atkin et al. (2001), quienes distinguen tres preguntas fundamentales: ¿A dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? Aspectos esenciales para que exista una verdadera evaluación formativa: un punto de llegada, se debe tener claridad sobre lo que los alumnos deben aprender como principal referente de evaluación (aprendizajes esperados). Es necesario identificar con claridad el punto de partida acerca del aspecto familiar, social y cultural, es decir, describir y explicar la situación real en la que se encuentra el alumno con respecto al punto de llegada y, finalmente la forma de pasar de un punto a otro.

Por consiguiente, para que el alumno logre transitar del punto de partida al punto de llegada, la atención deberá centrarse en el conjunto de mediaciones que tendrá que realizar el profesor para que el alumno logre el aprendizaje esperado, por lo que en este sentido la retroalimentación es un asunto de vertebral para que la evaluación tenga valor formativo. Esto se deriva de manera natural con las aportaciones de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, al establecer una Zona de Desarrollo Próximo entre lo que el alumno sabe y lo que debería saber.

Como se puede apreciar la retroalimentación es un aspecto esencial de la evaluación formativa, sea cual sea el enfoque desde el cual se posicione, por esta razón es imperativo retomar los planteamientos de Wiggins (1998, citado en Martínez

Rizo, 2012a), quien pone de manifiesto que la retroalimentación siempre tiene un impacto afectivo y cognitivo en el alumno, por lo que es preciso identificar sus diferentes niveles de complejidad. El primer nivel se denomina valorativo, el segundo descriptivo y el tercero autorregulador. Cada uno de estos niveles exige mayor nivel de demanda cognitiva, puesto que va del nivel más elemental hasta el más complejo donde el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje.

El primer nivel es valorativo, el cual tiene un impacto afectivo en el alumno, no obstante, no tiene un impacto cognitivo, debido a que no aporta elementos para el mejoramiento del aprendizaje. Por otra parte, es necesario señalar que el segundo nivel denominado descriptivo, en el cual el docente manifiesta al alumno en qué se equivocó y da sugerencias para mejorar, por lo que se puede apreciar un impacto afectivo y cognitivo al darle insumos al alumno para mejorar su desempeño y aprendizaje. Por último, el nivel de retroalimentación autorreguladora, en donde el docente promueve la reflexión del alumno acerca de su desempeño, aspecto fundamental para favorecer el aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje es otro de las categorías fundamentales para el desarrollo de la evaluación formativa en el aula, para ello es necesario retomar el planteamiento de Zimmerman (1998, citado en Gaeta y Herrero, 2009, p. 75), quien manifiesta que “La autorregulación del aprendizaje es el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, sentimientos y comportamientos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas”.

El citado autor afirma que existen tres fases: la fase previa, la cual se refiere al aspecto motivacional, la fase de ejecución referente a los procesos que ocurren dentro del aprendizaje tomando en cuenta la capacidad volitiva del alumno, y la fase de autorreflexión, misma que tiene lugar después del aprendizaje y se retoma la metacognición como estrategia cognitiva para valorar lo aprendido. En lo que se refiere a la evaluación formativa, como se puede advertir, la autorregulación juega un papel preponderante para aprender a aprender.

Estas concepciones hacen énfasis en la naturaleza continua, reflexiva y sistemática de la evaluación formativa, la cual está orientada a proporcionar información relevante acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de mejorarlo. La retroalimentación permanente es una característica esencial, puesto que sin retroalimentación la evaluación carece de sentido formativo.

A partir de lo anterior, se pueden distinguir categorías fundamentales en torno a la evaluación desde el enfoque formativo. Estas se refieren a la identificación del nivel de demanda cognitiva de las metas de aprendizaje para el establecimiento de criterios de evaluación, la generación de evidencias de aprendizaje,

la retroalimentación permanente, el uso de métodos e instrumentos pertinentes, así como la autorregulación del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Tomando como punto de partida la naturaleza del problema es preciso definir el enfoque desde el cual se pretende tener un acercamiento a la realidad social que se enmarca en este objeto de estudio, el cual se aborda desde un enfoque *cualitativo* debido a que los fenómenos educativos son de naturaleza social y compleja. La investigación cualitativa se define como “un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. [...] donde] el investigador hace interpretaciones del significado de los datos; [y] el informe final escrito tiene una estructura flexible”. (Creswell, 2009, p. 4).

En términos de Strauss y Corbin se entiende por investigación cualitativa:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (2002, p. 20).

El acercamiento al objeto de estudio mediante el enfoque cualitativo o paradigma interpretativo permitirá asegurar la congruencia epistemológica tomando como principal punto de partida la naturaleza social del objeto de estudio, en este caso *las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación inicial de docentes*. Desde este enfoque se le da mayor énfasis al entendimiento a profundidad de los fenómenos o procesos educativos, todo ello con la finalidad de generar un saber

pedagógico de relevancia teórica, el cual permita aportar al estado de conocimiento del problema o tema de estudio.

El método es el camino o la vía mediante el cual nos acercamos al estudio del objeto de estudio, en este sentido en el presente estudio se define el método de estudio de casos. El estudio de caso se puede definir como una investigación de lo particular, lo singular, lo exclusivo. Así mismo como el estudio a detalle de sujetos, grupos e instituciones con la finalidad de generalizar resultados a fin de construir conocimientos relevantes.

Para complementar lo antes dicho, en términos de Yin el estudio de caso se puede entender como:

Una investigación empírica que

estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (1994, p. 13).

El posicionamiento epistemológico desde el cual se fundamenta el estudio de caso como método o camino más idóneo para abordar este estudio se define desde el constructivismo y la fenomenología, por lo que se trata de la búsqueda de las esenciales mediante la descripción de las experiencias del otro, es decir, las perspectivas y subjetividades de los participantes. El estudio de la experiencia vital, de la cotidianidad y el mundo de vida (Van Manen, 1999). De la misma manera hacer énfasis del rol activo que asumen los sujetos en la construcción de la realidad social.

Es preciso destacar como parte esencial de este diseño metodológico que el alcance de esta investigación es *descriptivo*, esto debido a que solo se pretende describir el objeto de estudio para llegar a una mayor interpretación de este. De la misma manera es preciso determinar que en cuanto a la temporalidad del estudio es de carácter *transversal*, puesto que el trabajo de campo y la recogida de la información se realizará en un momento específico, durante los periodos de práctica profesional, el cual se llevará a cabo del 20 de noviembre al 2 de diciembre de 2023.

Tomando en cuenta los planteamientos de Stake (1999), el tipo de caso es de carácter intrínseco e instrumental, ya que la selección del caso se realiza tomando en cuenta el interés y la problematización en relación al asunto de la evaluación de los aprendizajes en la formación inicial y los casos seleccionados, el grupo de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE) es un instrumento para lograr un acercamiento a las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En el estudio de caso la selección de la población y muestra representa una operación metodológica fundamental para el logro de los objetivos planteados, por lo que la muestra cualitativa en términos de Hernández (2006) se define “como grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”. En este sentido se define como muestra de casos tipo, debido a la calidad y riqueza de información que el grupo de 32 docentes en formación de quinto semestre de la LEAE aportan tomando en cuenta la orientación, objetivos y pregunta de investigación de este estudio. Desde otra perspectiva se puede decir que también se realiza una selección de muestra por juicio, es decir, atendiendo a las características de los informantes.

En este mismo orden de ideas cabe señalar que los criterios para la selección de los sujetos de investigación atienden a tres criterios: representatividad, pertinencia y disposición. En el caso de la representatividad se considera que el grupo de quinto semestre de la LEAE, el cual está conformado por 32 alumnos puede proporcionar información relevante para efectos del logro del objetivo de este estudio. En lo que respecta a la pertinencia es preciso enfatizar en que los sujetos seleccionados poseen la información que sea necesaria. En lo concerniente a la disposición se puede decir que al tener contacto permanente y al estar inmersos en un proceso de enseñanza y aprendizaje existen las condiciones con relación a las actitudes de los sujetos al participar de manera consciente y deliberada en el estudio.

Las técnicas de recolección de información que se utilizan son de tres tipos: observación (observación no participante), interrogación (entrevista estructurada y grupo de discusión) y análisis de documentos (planeaciones y evidencias de evaluación). Con respecto a los instrumentos se utilizará el guion de observación, guion de entrevista, lista de cotejo y escala de estimación.

RESULTADOS

A partir del análisis y la reflexión de la información obtenida mediante las técnicas e instrumentos seleccionados, se pueden presentar algunos resultados preliminares de cada una de las categorías analíticas definidas. En primer término, se presentan resultados y reflexiones en torno a la claridad de lo que se aprende y se evalúa, posteriormente en lo referente a la creación de evidencias de aprendizaje, la retroalimentación, métodos y técnicas de evaluación. Es necesario destacar que con respecto a las categorías correspondientes a los instrumentos de evaluación, la autorregulación del aprendizaje y la coevaluación en el contexto del trabajo colaborativo, aún se continúa en proceso de análisis.

En lo que se refiere a la categoría correspondiente claridad acerca de lo que se aprende y evalúa se encontró que los estudiantes al inicio de la sesión realizan la presentación curricular indicando a los alumnos el propósito y el contenido y PDA, no obstante falta realizar una reflexión con el grupo en relación con los criterios de evaluación en función de los PDA, es decir, los alumnos no promueven con claridad los criterios de evaluación dejando claro el desempeño que se pretende que obtengan al realizar las actividades de apertura de la clase o cuando se dan las indicaciones desarrollar un producto o una práctica social del lenguaje específica. Una de las expresiones más comunes es “Siempre se les da el propósito y el PDA al inicio de la clase”, “cuando se les pide un trabajo se utiliza algún instrumento” “El tiempo de clase no da para realizar tantas actividades de apertura” (estudiante de quinto semestre de la LEAE).

Otro aspecto fundamental que se vincula con esta categoría analítica se refiere a que los estudiantes normalistas tengan claro la naturaleza del contenido o PDA que van a evaluar, en otras palabras, que a partir de una taxonomía identifiquen el nivel de complejidad o de demanda cognitiva del contenido, esto para determinar los criterios de evaluación, seleccionar el método y el instrumento más adecuado en relación con las características y nivel taxonómico del contenido.

En este sentido se encontró que se carecen de recursos conceptuales en función de las taxonomías que pueden utilizar para identificar las características esenciales del contenido a evaluar. Esta problemática tiene un impacto importante, puesto que de ello depende el diseño de una estrategia de evaluación congruente con el enfoque formativo. El docente debe comprender el nivel de demanda cognitiva de lo que va a evaluar (Stiggins, 2004). Este aspecto es el punto de partida

para el diseño de una estrategia de evaluación formativa orientada a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La generación de evidencias de aprendizaje se presenta como una de las categorías analíticas, en este sentido se pudo observar que los alumnos tienen claro acerca de los tipos de evidencias. Por lo que se puede decir que son conscientes de que existen evidencias parciales que forman parte del proceso y evidencias integradoras que se presentan como un producto final de un proyecto y que éstas representan una práctica social del lenguaje determinada, la cual tiene relación con una problemática determinada en el programa analítico. Para ello es preciso señalar algunas manifestaciones más comunes: “Para evaluar se tienen que tomar en cuenta los productos que se desarrollan en la clase”, “Las evidencias pueden ser parte del proceso o ya el producto final del proyecto, ambas se tienen que tomar en cuenta para evaluar el aprendizaje de los alumnos” (Estudiantes de quinto semestre de la LEAE).

En lo que respecta a la categoría correspondiente a la retroalimentación se presentan hallazgos significativos, debido a la importancia e impacto de esta categoría en la evaluación de los aprendizajes. A partir del análisis de la información obtenida se identifica que los alumnos tienen claro que la retroalimentación es importante y que forma parte esencial de la evaluación formativa. También realizan retroalimentación grupal e individual, así como de manera oral y por escrito, lo cual es un avance muy importante en este sentido.

El problema que se visualiza en esta categoría es que en primer lugar sólo realizan retroalimentación de manera consciente e intencionada al final de la sesión o al final de la presentación de algún producto final, por lo que es necesario que esta actividad se realice de manera consciente, sistemática y deliberada de manera permanente. Por otra parte, se encontró que el nivel de retroalimentación que realizan los alumnos es muy básico, es decir, se queda a nivel valorativo, puesto que en la mayor parte de las ocasiones solo se les comunica a los alumnos el resultado del trabajo, por lo que falta que transiten a niveles descriptivos y de autorregulación donde se les indique sus fortalezas y áreas de oportunidad, pero sobre todo que se promueva que los alumnos reflexionen acerca de su propio desempeño y sean ellos quienes determinen en qué tienen que mejorar.

Lo anterior con la finalidad de que la retroalimentación que se les brinda a los estudiantes de educación secundaria tenga un impacto afectivo y cognitivo significativo en el aprendizaje, Wiggins (1998, citado en Martínez, 2012a). En la medida en que los estudiantes normalistas comprendan y pongan en práctica niveles de retroalimentación más complejos como el descriptivo y el autorregulador,

en diferentes momentos de la clase, tendrán la posibilidad de desarrollar prácticas profesionales más efectivas y congruentes con el enfoque formativo.

En lo que se refiere a los métodos de evaluación se logró identificar que los alumnos manifiestan desconocimiento en relación con la selección de los métodos de evaluación más idóneos tomando en cuenta las características de los PDA, puesto que todo lo pretenden evaluar de la misma manera. En la revisión de las planeaciones didácticas se identifica que los alumnos en ningún momento señalan los mencionan de manera explícita, solo mencionan en algunos casos las evidencias, en otros los criterios y los instrumentos a utilizar. Por esta razón, es de suma importancia fortalecer la formación profesional de los estudiantes llenando estas lagunas de conocimiento.

CONCLUSIONES

Con la finalidad de destacar los hallazgos más relevantes y al mismo tiempo ofrecer una serie de reflexiones en torno a la importancia e impacto socioeducativo de este trabajo de investigación, se presenta este último apartado, el cual recupera a manera de síntesis los resultados más importantes y su relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Posteriormente se manifiestan las implicaciones prácticas, las cuales se orientan a la discusión acerca del impacto de los resultados en el contexto educativo, es decir, a la manera en que estos hallazgos influyen en la práctica docente, las políticas educativas y la toma de decisiones a nivel institucional. También se hace énfasis en la contribución a la literatura y en posibles estudios que podrían surgir para complementar o dar continuidad con el proceso de generación y aplicación del conocimiento.

Uno de los principales hallazgos en relación con la primera categoría analítica es que en la apertura de la clase o al solicitar la realización de una práctica social del lenguaje, falta realizar una reflexión con el grupo en relación con los criterios de evaluación en función de los PDA, es decir, falta promover la reflexión y el análisis de lo que se aprende y evalúa, esto tiene un impacto importante tanto en el aprendizaje significativo como en la evaluación formativa. En la medida en que las y los estudiantes normalistas sean conscientes de que esta actividad previa es fundamental para la realización de una buena evaluación formativa, lograrán tener un avance sustantivo en este sentido.

Aunado a lo anterior, también se encontró que falta profundidad en el conocimiento de la naturaleza de los contenidos a evaluar, en otro orden de ideas, es necesario conocer la complejidad y nivel de demanda cognitiva del contenido a partir de alguna taxonomía que sirva de herramienta conceptual, de lo contrario la definición de criterios, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación no guardará la congruencia necesaria con la naturaleza del contenido a evaluar. Así mismo los alumnos deben reconocer que la generación de evidencias de aprendizaje en el contexto de las prácticas sociales del lenguaje forma parte fundamental del proceso de evaluación formativa, puesto que es la manera de explicitar de manera tangible los aprendizajes y el logro de los PDA.

En lo que se refiere al tema correspondiente a la retroalimentación, como una de las categorías analíticas de mayor impacto en la evaluación, es necesario señalar que los alumnos deben profundizar en la revisión de este tema, puesto que es necesario que sean conscientes de su impacto afectivo y cognitivo, así como la forma de brindar retroalimentación oral o por escrito; individual o grupal. Pero sobre todo los niveles de retroalimentación, puesto que solo se quedan a nivel valorativo, por lo que es necesario que transiten hacia niveles descriptivos y de autorregulación, con la finalidad de brindarle a los estudiantes de secundaria mayores oportunidades de favorecer su proceso de aprendizaje. Así mismo es de suma importancia que conozcan los diferentes métodos de evaluación y su congruencia con la naturaleza de los contenidos a evaluar.

Estos hallazgos sin lugar a duda dan respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo son las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas? Puesto que permiten identificar algunos aspectos esenciales que dan cuenta de la naturaleza de dichas prácticas, de la misma manera se percibe de manera explícita el nivel de logro de los objetivos planteados, puesto que el estudio permite conocer una parcela de realidad educativa en torno a las prácticas de evaluación que realizan los estudiantes normalistas durante los periodos de práctica profesional. A partir de los resultados emanados de cada una de las categorías analíticas se puede reconocer que se ha llegado a un nivel de conocimiento aceptable en torno a la manera en la que nuestros estudiantes están evaluando.

Lo anteriormente expuesto, permite dilucidar una serie de propuestas de mejora, las cuales se pueden incorporar desde el nivel de políticas institucionales, estrategias, metas y acciones, las cuales se pueden concretar mediante el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), hasta el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProfEN), acciones orientadas a fortalecer procesos académicos como el fortalecimiento del perfil profesional de los formadores de docentes mediante

actividades de formación continua y profesionalización fundamentadas a partir de un proceso de investigación educativa.

De la misma manera este estudio permite obtener insumos importantes para la evaluación de la propuesta curricular vigente y tomar decisiones en torno a los cursos de flexibilidad curricular con un sustento científico sólido, esto a partir de las necesidades características que presenta la escuela normal. También brinda elementos para los docentes del trayecto de práctica en lo que respecta a la toma de decisiones en la planeación, desarrollo y evaluación de los periodos de práctica profesional en las escuelas secundarias; todo ello con la finalidad de impactar de manera positiva en la formación inicial de las y los estudiantes normalistas.

En suma, los resultados expuestos dan la pauta para aseverar que este estudio permite construir un corpus de conocimientos relevantes que pueden servir de base para la toma de decisiones sustentada, así mismo brinda una contribución importante al estado de conocimiento. También permite proyectar posibles estudios que pueden surgir, como por ejemplo algunas propuestas de intervención a partir de la investigación-acción, en las cuales se implementen estrategias y acciones orientadas a la atención de las áreas de oportunidad encontradas.

REFERENCIAS

- Atkin, J. M., Black, P., y Coffey, J. (2001). Classroom assessment and the National Science Education Standards. National Academy Press.
- Blythe, T., Bondy, E., y Kendall, B. (2008). Evaluación diagnóstica continua. En T. Blythe, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.
- Chaverri, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas en ciencias sociales. *Rev. Ciencias Sociales*, 157, 185-193.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE.
- Gaeta, M. L., y Herrero, M. L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de psicología*, 30(1), 73-88.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

- Martínez Rizo, F. (2012a). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100001&script=sci_arttext
- Martínez Rizo, F. (2012b). *Devolución-retroalimentación. Extractos de la evaluación en el aula, Vol. 1. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En Tyler, RW, Gagne, RM, Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*.
- SEP. (2018). Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S. L. Madrid.
- Stiggins, R. J. (2004). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. ETS Assessment Training Institute.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Manen, M. (1999). *Tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

EVALUAR LA INTEGRACIÓN DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE UBICUO BASADO EN COMPETENCIAS

Lourdes Elizabeth Trujillo Tavera
Rosario Alejandra Romo Casas
Erik Eduardo Robles Contreras

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de un proceso de investigación educativa aplicada, el cual tiene como objetivo caracterizar los procesos educativos en la formación ubicua, los aprendizajes significativos y el uso de la plataforma de Office 365 en la educación Media Superior en una institución del centro del país, bajo el enfoque de la educación por competencias. Como parte fundamental del diseño metodológico se propone un enfoque mixto con alcance descriptivo. Para ello se aplicaron cuestionarios para docentes y alumnos mediante una guía de observación con criterios básicos para mantener un diseño adecuado y alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos en los programas vigentes. Los resultados muestran que los docentes reconocen la importancia de la tecnología en la enseñanza y la necesidad de diseñar materiales para plataformas que mejoren los resultados de aprendizaje, así como la importancia de capacitarse continuamente para innovar y motivar a los alumnos. Además, se observa que tanto docentes como alumnos fueron afectados emocionalmente durante la pandemia, pues los impactó en lo personal y académico. La institución no abordó adecuadamente esta situación, lo que se reflejó en la disminución

Correos electrónicos: lourdes.trujillo@ensfa.edu.mx;
alejandra.romo@ensfa.edu.mx; erik.robles@ensfa.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"

del rendimiento académico registrado en el Sistema de Acompañamiento Integral del Alumno CONALEP.

Palabras clave: competencias, educación media superior, habilidades socioemocionales, plataforma Office 365, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como meta evaluar el uso de las plataformas digitales en la pedagogía basada en competencias en el nivel Medio Superior, permitiendo identificar cómo los alumnos fortalecen su perfil de egreso a partir de la adquisición, desarrollo y consolidación de las competencias profesionales. En este mismo sentido, un factor a considerar es cómo el docente implementa las estrategias de enseñanza para favorecer la formación de estudiantes autónomos, autogestores y autorreguladores de su aprendizaje. Desde los análisis de lecturas y observación del contexto, la investigación tiene su origen en el uso de plataformas digitales, algunas de ellas son: Moodle, Zoom, Kahoot, Skype, antes de la pandemia (COVID-19) en el mes de marzo del 2020, se implementa el uso de la plataforma Office 365, en la que por medio de cuentas institucionales se tiene el acceso al uso de diferentes plataformas.

La situación a la que la educación se enfrenta para convertirse en un modelo a distancia ocasiona que el uso de estas herramientas sea inmediato, un giro que implica un cambio sustantivo en las metodologías y, por consecuencia obliga al profesorado a replantear su docencia mediante una renovación pedagógica orientada a la construcción de ambientes de aprendizaje híbridos en los cuales se complemente la educación presencial y a distancia. Lo anterior exige el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas amigables y de fácil comprensión para los estudiantes, así como el utilizar celulares para comunicarse, además de ingresar a plataforma de *TEAMS* para subir sus actividades. Ahora con todas estas acciones, la investigación busca analizar y evaluar el uso de estas plataformas en el modelo híbrido apoyado del aprendizaje por competencias.

El modelo por competencias en el nivel Medio Superior, en específico en el modelo de CONALEP, tiene como objetivo ofrecer una sólida formación ocupacional y académica que se respalde en valores cívicos y de sustentabilidad ambiental.

Además coadyuva al desarrollo del país por medio de una formación profesional técnica pertinente, flexible y de vanguardia. Este modelo utiliza los elementos de actualización de la visión filosófica humanista de una educación con enfoque constructivista del conocimiento y del fortalecimiento de mecanismos de vinculación con el sector productivo; dando oportunidad de la inserción laboral y a posibilitar el ingreso a la educación superior.

DESARROLLO

La introducción del internet a la educación la ha revolucionado, ya que su uso en dispositivos y aplicaciones no debe verse como una amenaza que busca reemplazar a los profesores; en cambio, suele representar uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes al intentar integrar estas herramientas en el aula. En el contexto educativo mexicano, se observan contrastes significativos en el acceso a estas herramientas, mientras algunas escuelas cuentan con computadoras e internet, otras carecen de estos recursos; acorde con la información publicada en el documento de Educación de la Secretaría de Educación Pública, en el apartado de Servicios básicos, Infraestructura y equipamiento escolar, Indicadores del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, muestra que en media superior el 70.3% tienen acceso a computadoras y 52.5% a conexión a internet. (Dirección General de Planeación, 2021).

Los cambios suscitados en la sociedad por la pandemia de COVID-19 y el interés por la incorporación del uso de la tecnología en la educación, ofrece la oportunidad de analizar diferentes criterios para lograr el desempeño deseable en los educandos. El aprendizaje ubicuo suele ser definido como el que se produce en cualquier lugar y momento -acerca a la persona al aprendizaje mediante un dispositivo incrementando considerablemente el logro del aprendizaje-. Otra manera de definirlo es -aprendizaje permanente- pues el aprendizaje no acontece a cierta edad o tiempo, en un espacio, grupo o estructuras motivacional, todo esto genera un cambio de visión donde *ser es aprender*; también existe la ubicuidad en las redes, en los flujos transnacionales y globalizados en el sentido de Appadurai: flujos de gente, de información, de ideas, y más. Pues jamás se está única y exclusivamente en el lugar físicamente. (Burbules, 2024).

Este tipo de formación ubicua integra el aprendizaje y la tecnología a una estrategia formativa. Se pretende analizar la influencia de esta en el desempeño de los alumnos de Educación Media Superior (EMS), con los alumnos de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Informática, considerando el manejo de la plataforma *Teams* para comunicarse, entrega, seguimiento a sus avances de actividades con respecto a los alumnos; y el docente, diseño de estrategias de enseñanza adecuadas y retroalimentación de las mismas. Siempre bajo un punto de vista basado en la educación presencial con incorporación de elementos no presenciales. Para entender la respuesta debería analizarse desde una perspectiva institucional y desde una perspectiva educativa (CONALEP, 2004).

La tecnología se ha convertido en una herramienta que agiliza los procesos educativos y facilita las actividades de recreación de los alumnos, logrando apoyar procesos de aprendizaje, muchos adultos no crecieron con esta tecnología, por lo cual, en ocasiones les cuesta utilizarla de manera efectiva, responsable y consciente, en esta categoría entran algunos maestros. En tal sentido la educación juega un rol importante respecto del buen uso de los crecientes avances tecnológicos, de ahí la importancia de que la comunidad educativa tenga las bases firmes y responsables respecto del uso de la tecnología, coadyuvando al desarrollo de sus competencias según el papel que desempeñen dentro de la institución, sin olvidar el fortalecimiento del aspecto socioemocional; por lo cual, se va a investigar La Integración de Plataformas Educativas en la Práctica Pedagógica para el Aprendizaje Basado en Competencias.

Derivado de lo anterior, se plantean la pregunta de investigación ¿De qué manera influye la formación ubicua y el uso de plataformas educativas en la práctica pedagógica y en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Informática para fortalecer su perfil de egreso y su preparación para el ámbito laboral y la educación superior?.

De esta se desprende el *objetivo general*: Analizar el uso y la influencia de plataformas digitales en la práctica pedagógica orientada a competencias, específicamente dentro del contexto educativo de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Informática, con la finalidad de evaluar cómo estas herramientas contribuyen al fortalecimiento del perfil de egreso esperado por la institución, preparando a los estudiantes para su inserción exitosa en el ámbito laboral y su continuación en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

Las redes sociales cada vez son más populares, nos permiten comprender han transformado la forma en que nos comunicamos, sino que también la dinámica de la participación de la sociedad a cambiado generando una influencia colectiva en el mundo actual (Duart, 2009), en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, la TIC, la comunicación en general y las tecnologías 2.0 vienen jugando, un papel muy importante en la educación superior, esta transformación se basa en la idea de que la digitalización del conocimiento modifica el modo en que se almacena, se transmite y se consume, es decir, reemplazando los métodos tradicionales por herramientas digitales que modifican las costumbres y hábitos relacionados con el aprendizaje. (Túñez López y Sixto García, 2012).

La irrupción de la era digital ha transformado profundamente todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación. La cultura del bit, caracterizada por la difusión de las tecnologías digitales, ha llegado a la docencia universitaria, abriendo nuevas posibilidades, pero también planteando desafíos que requieren una mirada crítica. Sin embargo, la cultura del bit también presenta desafíos que no pueden ser ignorados como la brecha digital donde no todos los estudiantes tienen acceso a las tecnologías necesarias para participar en la educación virtual, las competencias digitales: Tanto estudiantes como profesores necesitan desarrollar habilidades para usar las herramientas digitales de forma efectiva, la calidad de los contenidos: pues no todos los materiales disponibles en línea son de alta calidad y el uso de la tecnología genera el aislamiento social para evitarlo es importante crear espacios de interacción y colaboración para que los estudiantes no se sientan aislados y puedan construir relaciones significativas con sus compañeros. En definitiva, la cultura del bit y las tecnologías digitales tienen un gran potencial para transformar la docencia universitaria, pero es necesario abordar los desafíos que presenta este cambio para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva (Esteve, 2009).

Hace una década las redes tecnológicas de comunicación permiten hoy intercambiar información, debatir, planificar, tomar decisiones de manera mancomunada, pasar a la acción, coordinar esfuerzos, ilusiones, perspectivas y resultados, nos permite acceder a un nuevo concepto de idea global y de la base organizativa. La construcción de la conciencia colectiva de los docentes es un recorrido que difícilmente puede abordarse desde la soledad de las aulas, precisa de la experiencia compartida, del intercambio, apoyo entre unos docentes y otros;

reclamar que la formación del profesorado debe ser un proceso colaborativo, una trayectoria socializada todavía sigue siendo una reivindicación necesaria en estos tiempos de feroz individualismo. Los blogs, los portales web educativos, las aulas virtuales, los espacios de intercambio de archivos multimedia (de fotos, videos o presentaciones), entre otros recursos de la web 2.0 están expandiéndose y popularizándose entre la comunidad de profesionales docentes (Area, 2008).

Dentro de las escuelas se viraliza el uso de plataformas educativas, las cuales, engloban diferentes tipos de herramientas destinadas a fines docentes, su principal función es facilitar la creación de entornos virtuales para impartir todo tipo de formaciones a través de Internet. Existen diferentes tipos de plataformas educativas según el tipo de actividad al que estén destinadas, algunas son comerciales, creadas por empresas o instituciones educativas con fines lucrativos, suelen tener óptima fiabilidad y asistencias técnicas, requieren del pago de una cuota, generalmente anual que da acceso a las sucesivas actualizaciones.

Entre las principales ventajas de utilizar plataformas de *software* libre es que no tiene costo alguno, esto permite irlo adaptando de acuerdo a lo que el usuario necesita, por otro lado se tiene la posibilidad de distribuir copias del mismo, esto no limita el contar con actualizaciones. Aunado a lo anterior, estas plataformas al ser personalizadas pueden irse adaptando a las necesidades del proyecto por consiguiente los resultados se adaptan a las necesidades educativas y pedagógicas. Al ser utilizadas en el ámbito educativo, tienen como desventaja que no se pueden generalizar para otros campos (Management, 2017).

El uso de las plataformas educativas está revolucionando la forma en la que aprendemos, abriendo nuevas e interesantes posibilidades que superan los límites del tiempo y el espacio para que la formación ya no tenga fronteras, pueden utilizarse para gestionar de manera integral formaciones a distancia o como un complemento de la docencia presencial; aunque cada vez más también se emplean para crear espacios de discusión y trabajo para grupos de investigación, o para implementar comunidades virtuales y redes de aprendizaje en torno a temas de interés común; uno de esos cambios es el uso de la plataforma Office 365, la cual, tienen una gran historia, desde su lanzamiento han pasado ya 25 años, la herramienta de productividad de Microsoft llegó al mundo, tras su llegada en la primera versión comercial a las tiendas en agosto de 1989. Hoy en día, ofrece servicios en la nube a un costo muy bajo y se ha convertido en una de las alternativas más fáciles de adaptarse a la movilidad y al trabajo en la nube.

De la misma manera, hay muchas otras plataformas que utilizan aplicaciones que son útiles en la educación, una de ellas es Google, pues ha puesto al alcance de muchas personas una gran cantidad de aplicaciones para poder facilitar

la vida y las tareas de los usuarios. Después de observar el contexto donde la sociedad requiere una capacitación en el manejo de la tecnología, pero la innovación requiere priorizar el avance de las habilidades, la educación implemente el concepto Educación Basada en Competencias (EBC); consiste en un modelo de aprendizaje que prioriza las competencias que adquieren los alumnos por sobre el tiempo que pasan en clase; esto no es nuevo, pero en los últimos años ha ganado popularidad. En un modelo basado en competencias los estudiantes son evaluados según el dominio que tienen de las habilidades y/o los resultados de aprendizaje que obtienen; por eso, el ritmo de aprendizaje es mucho más individualizado, hasta se puede acelerar considerablemente.

Las formas de enseñanza y de aprendizaje han cambiado por diferentes factores como la globalización, la tecnología y la forma en que interactuamos, el futuro de la educación cada vez se centra en estimular al alumno y fomentar su sed de aprender pues tiende a formarse para nuevos trabajos en industrias para usar tecnologías cada vez más complejas y para asumir responsabilidades con nuevos perfiles para ocupar cargos de operación, gerenciales o de liderazgo.

Para lograr el trabajo de una manera dinámica o activa están los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), que son una posibilidad de trabajo para fomentar la alfabetización, requieren el apoyo de aplicaciones informáticas y el conocimiento, por lo cual, el docente debe ser capaz de conocer las funciones técnicas, el tipo de actividades didáctica que puede proponer para las asignaturas, algunas son: blogs, wikis y redes sociales, cada una de ellas proporciona distintas actividades de aprendizaje, además son intuitivas, es decir, requieren conocimientos básicos, la mayoría de las comunidades educativas ya está familiarizado con estos espacios. En caso de no contar con los elementos para trabajar con los EVA, se tiene otra herramienta que da efectividad en la educación; son los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), donde se adquieren ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores mediante el aprendizaje con la finalidad de conseguir los objetivos en cualquier modalidad.

Una estrategia viable para implementar con los EVA y AVA es la metodología de aula invertida también conocida como Flipped Learning, la propuesta refiere un enfoque pedagógico que a través del análisis de la información en un momento distinto al trabajo en el aula previo a la sesión en clase, promueve valores en los estudiantes como la responsabilidad y compromiso en su propio proceso de aprendizaje, esto se logra con la interacción del contenido que puede ser audiovisual, ejercicios prácticos y otros recursos como materiales que pueden ser generados por el docente, permitiéndoles revisar el material a su propio ritmo y conveniencia, esto permite tener elementos para que el maestro desarrolle un

rol de apoyo y orientación para facilitar que en clase los estudiantes puedan poner en práctica, desarrollen proceso de análisis y evaluación así como la creación de contenido específico (Andrade y Chacón, 2018).

Todas las actividades impactan de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, pues la práctica y la interacción suelen ofrecer, pues el potencial se encuentra en los retos de la autogestión, autorregulación y autoconocimiento para la revisión del material que se proporciona, para lo cual deben diseñarse para poder captar la atención, recordando que se tienen periodos cortos de entre 15 a 20 minutos, esto debe considerarse en una planificación. Todo lo anterior permite que se genere un ambiente activo, es decir, sea en el aula donde los alumnos hagan los deberes, interactúen y realicen actividades más participativas, analizar ideas, debates, trabajos en grupo, etc., todo ello apoyándose de la tecnología y con su profesor que actúa de guía.

Otro aspecto que se puede resaltar en cuanto al trabajo en Internet, es la nube, esto permite que los usuarios puedan a gestionar sus archivos, usar aplicaciones, entre otras cosas aprovechando la flexibilidad de su uso lo cual tiene sin duda, un impacto en los ambientes educativos que se generan, pues estos archivos o aplicaciones que están en la nube, tienen disponibilidad sin importar el lugar, sólo es necesario un equipo de cómputo, tableta o celular con acceso a internet y los archivos estarán a su total disposición (Torres, 2013), la mayoría de las escuelas cuenta con contacto a partir de un correo que asigna al alumno, esta le permite acceder a esta modalidad, dependiendo del dominio es el tipo de almacenamiento disponible; las más comunes pueden ser OneDrive (Microsoft) o Drive (Gmail).

Derivado de los avances tecnológicos el acceso a Internet permite una educación integral e incluirlas en las actividades cotidianas para resolverlas en un clic; cuando se visualizan las habilidades digitales fortalecidas de los alumnos al trabajar sus materiales en sus dispositivos, podemos darnos cuenta de que la innovación es un punto que se debe considerar para el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje. De tal forma, que el alumno sea el principal protagonista de lo que aprende, el docente el responsable de que esto suceda en el aula, al lograr lo anterior, se aspira que los estudiantes conceptualicen su realidad y desarrollen habilidades para aprender.

El aprendizaje ubicuo puede tener o ser apoyado por distintas modalidades que ya son planeadas o utilizadas por varias instituciones entre ellas se puede encontrar el *blended learning*, que su traducción literal significa aprendizaje mezclado, ha crecido de forma notoria debido a las necesidades en aumento de diferentes sectores, se fundamenta en el uso de tecnología on-line, así como una

modalidad presencial. Por sí mismo, no es un aprendizaje basado únicamente en la tecnología, sino que también se apoya en aspectos presenciales, se podría decir, que es el aprendizaje idóneo, ya que tiene las mejores características de ambos mundos; del presencial coge el pragmatismo, la práctica y la facilidad de actuar en un ámbito real, del mundo virtual coge la libertad, flexibilidad y adaptación de los contenidos para poder desarrollarlos cuando uno tiene más tiempo.

Para llevar a cabo una modalidad de este tipo, es necesario que toda la docencia llevada a cabo de forma presencial tenga un respaldo virtual de calidad, que de unas directrices claras y directas siguiendo la base del plan de estudio; las funciones de colaboración de las plataformas, las conversaciones claras, además de encadena con los alumnos o con los formadores, incluso después de completar con éxito la sesión planificada; pueden intercambiar ideas sobre el aprendizaje o la aplicación del conocimiento.

Si a trabajo colaborativo o socialización se refiere a hacer uso de las operaciones remotas de la actualidad, es una excelente forma de trabajar (Lozano, 2020), para lo anterior, en el aspecto educativo se ha utilizado una modalidad distinta para el proceso de enseñanza-aprendizaje: el *mobile learning* o *m-learning*, para su aplicación se hace uso de *smartphone*, PDA, tablet, *PocketPC*, es decir cualquier dispositivo móvil, la condición es que tenga conectividad; lo anterior se caracteriza por ser multifuncionales, cuentan con conectividad, son diversos, flexibles y están disponibles 24 horas de los 7 días de la semana y los 365 días del año, aunado a que las nuevas generaciones cuentan con un dominio, se puede decir innato para su uso, pues las generaciones actuales están más familiarizadas con ellos.

El aprendizaje móvil también conocido como *mobile learning*, es una alternativa que ha surgido debido al rápido progreso tecnológico y no puede ser omitido dentro del campo educativo, según la asociación de operadores y empresas móviles, el número de usuarios de teléfonos móviles ya supera los 5.000 millones y sigue creciendo constantemente. En este sentido, el ámbito educativo ha adoptado esta modalidad de aprendizaje como algo fundamental gracias a la facilidad de movilidad que proporciona, esta característica tiene un impacto en los contenidos educativos, ya que se vuelven más simplificados y adaptados a pequeñas sesiones educativas que incluyen vídeos, imágenes y listas de revisión fáciles de recordar y manejar (Iberdrola, 2021).

Todo lo anterior fomenta el aprendizaje ubicuo pues el uso de los dispositivos móviles y la conectividad inalámbrica brinda esas oportunidades, la demanda de cursos online y semipresenciales permiten eliminar la restricción del lugar físico donde se toman clases, la adecuación en contenidos, procesos y motivación, todo

esto da un sentido al estudiante para mejorar su manera de estudiar, pues crea una extensión para su conocimiento, memoria y el procesamiento, debido al acceso a la inteligencia de la red, donde socialmente tiene contacto con personas donde socializa.

METODOLOGÍA

La Construcción del diseño metodológico se orienta hacia un enfoque mixto, mediante el cual se busca complementar el estudio a partir de aspectos cuantitativos y cualitativos, con un alcance descriptivo y con un corte transversal. Para tal efecto, se diseñaron y distribuyeron cuestionarios digitales para recopilar datos relevantes, no obstante, para garantizar una correcta aplicación en el aula, se contó con la colaboración activa de colegas, quienes asistieron en la ejecución y supervisión del proceso con los estudiantes, se diseñaron los cuestionarios de manera que no sólo se recabará información sobre el uso de herramientas tecnológicas, sino que también brinda la oportunidad a estudiantes y docentes para expresar y compartir sus experiencias relacionadas con habilidades socioemocionales. Se propicia un espacio abierto y receptivo dentro de los cuestionarios, donde tanto alumnos como profesores pudieran reflexionar sobre sus emociones, su interacción en el entorno educativo, expresar sus percepciones y experiencias relacionadas con la utilización de la tecnología en el aula.

Esta metodología permitió obtener datos tangibles sobre la integración tecnológica y capturar aspectos más subjetivos, como la confianza en uno mismo, la empatía, la capacidad de colaboración y el manejo emocional en el contexto educativo. Además, fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional, tanto para alumnos como para docentes, al propiciar la autoexpresión y la reflexión sobre aspectos socioemocionales que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la integración de la tecnología en el aula. Entonces, para continuar con la descripción de los enfoques con relación al cualitativo comprende las perspectivas y experiencias subjetivas de los participantes, se recolectaron los datos en forma de palabras y se analizaron de manera interpretativa, se utilizó entrevista y observación; finalmente, para dotar de rigurosidad y generalización de las observaciones, se recurrió al enfoque cuantitativo, a través de encuestas meticulosamente diseñadas, donde se recopilaron los datos

que cuantifiquen patrones y tendencias. Estos datos brindaron una comprensión objetiva de cómo la educación en línea impacta en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes y docentes.

Con la finalidad de obtener la información necesaria que permitiera dar respuesta a la pregunta planteada para esta investigación, así como al logro de su objetivo, a través de la propuesta de análisis del objeto de estudio, como fueron: la conceptualización del enfoque centrado en el aprendizaje y la generación de un aprendizaje ubicuo, el aporte del uso de la plataforma Office 365 en el aprendizaje de los alumnos, problemáticas que el docente enfrenta para el diseño de estrategias adecuadas para la enseñanza en línea, las necesidades de capacitación docente para llevar a cabo esta metodología de enseñanza, en cuanto al posicionamiento epistemológico que también es un criterio solicitado considero a Fritjof Capra por cómo generaliza la noción de paradigma científico de Thomas Kuhn al ámbito de lo social y habla entonces paradigma social y a Edgar Morin pues desarrolla el paradigma del pensamiento complejo desde una posición dialógica y culturalmente suscrita. Se puede recuperar lo histórico, lo social, lo cultural, lo institucional y lo subjetivo como la transversalidad que los implicados pueden conocer, pensar, actuar y organizarse.

Se exploró y analizó cada unidad del objeto de estudio antes mencionadas, con la finalidad de conocer la complejidad de las problemáticas que el docente y el alumno del plantel enfrenta al utilizar esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. La población de docentes y alumnos en que realizó la presente investigación se distribuye en dos turnos, matutino y vespertino, cuentan con un total de 1015 alumnos, en 36 grupos, atendidos por 85 docentes. La muestra es finita, de tipo no probabilístico deliberado, crítico o por juicio que es aquel que se selecciona con base en el conocimiento de una población o propósito del estudio que el investigador puede utilizar de manera intencional porque los entrevistados cumplen con una descripción o propósito específico que es necesario para realizar la investigación y para esta se consideró solo el turno matutino y la carrera de Profesional Técnico Bachiller (PTB) en Informática con 165 alumno, 70 mujeres y 93 hombres; 25 docentes 10 mujeres y 15 hombres .

Las técnicas de investigación que se utilizaron para recopilar la información son la encuesta (formulario de Office 365), la observación y el cuestionario, para lograr los objetivos se diseñó un cuestionario para profesores, un cuestionario para alumnos y la guía de observación para dar seguimiento a la institución con la aplicación del uso de plataformas; la interpretación de la información se realizó mediante una estadística descriptiva, pues consiste en describir las tendencias claves en los datos existentes y observar las situaciones que conduzcan a nuevos

hechos, se basa en una o varias preguntas de investigación incluye la recopilación de datos relacionados, posteriormente, los organiza, tabula y describe el resultado.

Para realizar el análisis de datos, se organizan, tabulan y describen los resultado de la situación a la que se enfrentan los alumnos de media superior al aplicar la educación ubicua para su desempeño académico, utilizando la plataforma 365 de Office, durante su aprendizaje en el CONALEP, tiene mucha utilidad pues se desea conocer cómo mejora la elaboración de evidencias, que se ve reflejada en la calificación ponderada que aparece en el Sistema de Acompañamiento Integral del Alumno (SAE), se realiza esta investigación sin alterar o manipular ninguno de los criterios solo limitándose a la medición y descripción de las mismas. Adicionalmente, se puede realizar un posible pronóstico, para dar a conocer algunas sugerencias para el fortalecimiento de esta actividad.

La manera en cómo se analizó la información obtenida es de la siguiente:

- Definir las características de los encuestados: El objetivo de utilizar preguntas cerradas es sacar conclusiones concretas sobre los encuestados. Encontrar patrones, rasgos y comportamientos, así como las actitudes u opiniones.
- Medir las tendencias de los datos: Las tendencias de los datos pueden medirse a lo largo del periodo semestral con grupos de primero, tercero y quinto, considerando la especialidad de Técnico Bachiller en Informática.
- Realizar comparaciones: con la nueva normalidad se trabaja en modalidad híbrida, por lo tanto, se puede comparar como se lleva la sesión de clase de manera presencial y las que son de manera síncrona.
- Validar las condiciones existentes: El realizar un análisis de las condiciones que los docentes pueden diseñar el material para aplicar en presencial y en línea, las condiciones de acceso de los alumnos y los elementos que la institución pueden brindar para tener los servicios adecuados; todo observado y analizado ampliamente para ayudar a determinar las condiciones prevalentes y los patrones del objeto de estudio.

Debido al método no invasivo de investigación y la observación cuantitativa de algunos aspectos de cada criterio que incluyen un análisis a profundidad, donde se puede utilizar para validar cualquier condición existente que prevalece en una población, se lleva a cabo la investigación en diferentes momentos, determinando si existen similitudes o diferencias, diferentes períodos de tiempo, esto permite evaluar cualquier número de criterios, a efectos de verificación, además

pueden repetirse las condiciones que imperan para determinar las tendencias (Cárdenas, 2005).

Los métodos de investigación que se aplicaron son (Hernández, 2014):

- Método de observación: se utilizaron tanto la observación cuantitativa como cualitativa; en la cuantitativa: es la recopilación objetiva de datos que se centran en edad, sexo, estado civil, ubicación de su vivienda, perfil profesional experiencia docente, situación laboral antigüedad, ausentismo, valoración del trabajo si tiene otro empleo, programa institucional de formación con respecto a la capacitación y la precepción del alumnado.
- La observación cualitativa: no involucra mediciones o números, sólo características de monitoreo como competencias docentes, las habilidades de los alumnos para poder manejar la plataforma, además se consideró ser un participante observador con los grupos donde imparto sesión.
- Encuesta de Investigación: se obtuvieron los datos generales, para lo cual se diseñaron con pregunta cerradas, se realizaron offline, pues el tamaño de la muestra es grande. Se diseñaron dos encuestas una para docentes y otra para alumnos, donde se consideran criterios de uso de tecnología, material para el proceso de enseñanza y de aprendizaje; además de un indicador para las HSE.

CONCLUSIONES

Después de realizar un planteamiento donde se buscó cómo identificar el impacto del aprendizaje ubicuo en el uso de plataformas educativas, fundamentar con teoría todos los elementos que se involucran, el diseño de los instrumentos empleando la herramienta de Forms de Office 365, y el análisis de la información se pueden dar las siguientes conclusiones.

De manera general respondiendo a los objetivos y preguntas estructuradas se describe que el análisis detallado del uso de plataformas educativas en la práctica pedagógica orientada a competencias en la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Informática ha proporcionado resultados significativos que confirman la influencia positiva de estas herramientas en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes. Al explorar la importancia del fortalecimiento de las competencias docentes para gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos, se

evidenció que el diseño estratégico de estas plataformas promueve la autonomía, la autorregulación y la autogestión en los estudiantes, aspectos cruciales para el desarrollo integral. Además, la capacitación previa tanto para docentes como estudiantes demostró ser fundamental para el uso efectivo de las plataformas, reflejándose en resultados satisfactorios en las evaluaciones continuas, validando así la importancia de la formación en el manejo adecuado de estas tecnologías educativas.

La investigación también ha revelado que el uso específico de la plataforma Microsoft 365 ha contribuido al fortalecimiento de competencias genéricas, disciplinares y profesionales entre los estudiantes de la carrera, preparándose de manera efectiva para el ámbito laboral. Además, se ha constatado una estrecha relación entre el contexto del Plantel y el uso de herramientas tecnológicas, confirmando que estas tecnologías contribuyen al perfil de egreso deseado por la institución en términos de formación basada en competencias. Finalmente, se ha verificado que el apoyo proporcionado por la plataforma Teams fortalece el enfoque de aprendizaje basado en competencias, permitiendo cubrir satisfactoriamente los resultados de aprendizaje establecidos en cada módulo curricular de la carrera.

El impacto del *u-learning* o aprendizaje ubicuo es importante a través del apoyo tecnológico, que permite la interacción, acceso y comunicación a través de diversas plataformas, esto refuerza la colaboración e interacción constante de docentes y estudiantes, logrando no solo los resultados de aprendizaje, sino adquiriendo competencias digitales, tanto individuales como colectivas, ayuda al estudiante a mejorar el entendimiento y tener un mejor desenvolvimiento como persona activa, debido a los cambios que se van dando en torno a la tecnología, sea en cuanto a las herramientas y estrategias pedagógicas novedosas, permite brindar una enseñanza o aprendizaje personalizado en cualquier momento y en cualquier espacio en la medida que se pueda contar con un dispositivo informático como una computadora, una laptop o un dispositivo móvil.

El docente considera que el diseño de la una planeación en una modalidad híbrida y ubicua puede ser fácil, permite orientar al alumno en el desarrollo de las actividades o evidencias que corresponden al resultado de aprendizaje, los alumnos indican que pueden observar el tiempo de entrega, se pueden comunicar mediante los chats y tener retroalimentación, lo cual favorece al desempeño de su adquisición de competencias, la influencia que tiene la capacitación previa a estudiantes permite la aclaración de dudas en cuanto al manejo de las plataformas, pero cabe destacar que la mayoría de las plataformas utilizadas son amigables, intuitivas y portables; se tiene un impacto tanto positivo pues se llegó a los contextos de la mayoría de los estudiantes con el diseño de PLE atractivos y

motivadores con aplicaciones que cada docente seleccionó acorde a su resultado de aprendizaje; el otro impacto negativo por el tiempo que llevo el confinamiento que afectó el aspecto socioemocional, ambos se ve reflejado en el SAE.

En cuanto a la relación que existe entre el contexto del plantel, con respecto al uso de herramientas tecnológicas se analiza un punto débil pues el servicio de internet no es el adecuado para poder dar una clase en línea o hacer consultas de la plataforma, en pláticas con los encargados de dicho servicio se indica que se está trabajando para dar cobertura adecuada para el uso de la plataforma Teams pero aún no se logra, por lo cual, algunos docentes han optado por utilizar el *WhatsApp* como herramienta tecnológica pues es gratuita en la mayoría de los planes móviles para alcanzar el perfil de egreso ofertado por la Institución, en la implementación del aprendizaje ubicuo.

El material diseñado en cada grupo de trabajo se distingue que se tienen datos generales para que el alumno puede identificar qué unidad de módulo, tema o subtema se está viendo, además de las fechas y formas de entrega de las actividades, solo recordar que se cuenta con un punto débil que es que el diseño de archivos con indicaciones le hace falta los datos de identificación que son esenciales para cumplir con el plan y la guía pedagógica.

La plataforma de SAE es un servicio donde se almacenan los archivos con los datos de calificaciones de cada módulo impartido en el semestre, contando con el grado, grupo, docente que imparte, nivel de desempeño adquirido por cada uno de los alumnos, esta información es montada por cada docente mediante un archivo de Excel, el nivel de desempeño es por medio de la escala de Excelente, Suficiente, Insuficiente o No presento; el cual, tiene el objetivo de emitir un juicio de competencia si tiene el porcentaje requerido, siendo el mínimo un 61% para ser satisfactorio; para realizar la comparación del nivel alcanzado con la implementación del aprendizaje ubicuo se consideran los semestres comprendidos entre los años 2019, 2020 y 2021, teniendo como resultado que el aprendizaje se ve afectado por la situación socioemocional por la que pasa el alumno, al realizar sus evidencias en plataforma tanto en un modelo a distancia como híbrido, requiere retroalimentación para lograr el resultado de aprendizaje, de esta manera obtener una calificación aprobatoria con la menor cantidad de módulos reprobados.

La intervención de los niveles administrativos, directivos y operativos de la institución es mandar la información de las actividades y procesos que los estudiantes deben considerar para el desarrollo de las actividades dentro del plantel, pero todo recae en la función del docente, el cual, invierte su tiempo, esfuerzo para diseñar estrategias para cumplir con los resultados de aprendizaje, además

del dinero para poder tener el servicio de Internet para el fortalecimiento del perfil de egreso utilizando las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se requieren.

Por último tenemos el aspecto socioemocional que tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros, actualmente en la escuela se está incluyendo la educación socioemocional desde los planteamientos de los paradigmas cognitivo y humanista que focalizan la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje y la influencia de las interacciones en el aula; así mismo la educación socioemocional es considerada como una innovación que responde a nuevas necesidades sociales, pedagógicas y de bienestar, como se muestra en la tabla 18, la situación de los alumnos y docentes en el CONALEP muestra que el trabajar con una plataforma muestra un mayor porcentaje en el sentimiento de tranquilidad, aunque en los estudiantes aparecen otros sentimientos cuando tiene la interacción, por lo cual, es importante considerar la implementación de actividades que generen el trabajo de ellos, como son las enlistada en la plataforma Construye-T, diseñada por gobierno para mejorar estas habilidades.

En el trabajo de modelo híbrido se presenta una situación similar pues la mayoría presenta un sentimiento de tranquilidad, pero se debe considerar que ese relevante encontrar la manera de ofertar actividades fuera de ese contexto para aminorar los sentimientos de frustración, incertidumbre o enojo; se pueden sugerir estrategias como la meditación que permite la calma y desarrollar la atención consciente no solo para observar y comprender las cosas del entorno, sino para darse tiempo para la contemplación, saber apreciarlas, valorarlas, respetarlas, fusionarse con ellas como parte de la misma naturaleza, hace a las personas más receptivas, otra manera es buscar un pasatiempo como tocar instrumento, dibujar, cantar, jugar videojuegos, los cuales permiten liberar la mente para fortalecer las acciones personales.

Los fines que tienen las habilidades socioemocionales es la prevención de problemáticas sociales, donde puede verse el aumento de la violencia, las adicciones y otras conductas de riesgo en los estudiantes o docentes, así como la ansiedad, la depresión, los suicidios y otras psicopatologías provocadas por un mal manejo del estrés que ponen en riesgo la salud mental, otro de los fines es el cognitivo y tiene que ver con el desarrollo de competencias y habilidades para lograr desempeños, incrementar la creatividad, para lograr un manejo efectivo del estrés y la presión en el ámbito laboral; todo lo anterior permite atribuir a

uno de los objetivos de esta investigación que es la búsqueda del bienestar a través del desarrollo personal y la autorrealización.

Después de haber descrito los resultados con todas la comparativas, se puede indicar que la utilización de un modelo ubicuo genera un aprendizaje contextual por medio de las tecnologías, permite la flexibilidad y adaptación de diseños de propuestas de enseñanza y de aprendizaje considerando las situaciones reales de tu ambiente áulico, permite la accesibilidad pues puede aprender desde cualquier lugar, momento del día, pero también se debe considerar la disponibilidad de los dispositivos, acorde a los resultados de aprendizaje, se pueden diseñar actividades que muestren evidencias que fortalezcan las competencias que en media superior se requieren para declarar un juicio de competencia, pues la interactividad tanto síncrona como asíncrona da la oportunidad que el alumno realice su trabajo. Otro elemento es que se puede tener mayor motivación haciendo atractivas las sesiones o actividades, sin olvidar que también se menciona en los análisis que algunos pueden considerarla como distractor.

Para lograr aplicar de manera efectiva es importante tener una capacitación para generar competencias digitales, las cuales, tanto docentes como alumnos indican que están interesados es tomarlas, permitiendo fortalecer sus competencias; se puede interpretar que al utilizar este modelo podemos cambiar de un contexto tradicional a un modelo innovador, involucrando a la comunidad escolar en la nueva era digital. Toda persona puede aprender según sus necesidades y estilos implementado el modelo ubicuo, logrando la generación de aprendizajes significativos, se requiere trabajo, pero es momento de dar una vista a cómo está cambiando la rutina diaria, que es necesario que los adolescentes trabajen para apoyar en la casa; para evitar que dejen de estudiar y sin eliminar la educación presencial se puede utilizar este tipo de modelo para lograr las metas de eficiencia terminal que la institución marca.

Algunos de los hallazgos en los alumnos se fomenta la creatividad y libertad de expresión, socializan y fomentan las relaciones sociales, fomentar la resolución de problemas, espíritu emprendedor y apoyo en el aprendizaje, las computadoras y los dispositivos han introducido un enfoque distinto en torno al aprendizaje; los son capaces de diseñar estrategias Enseñanza Virtual Activa (EVA) y Aprendizaje Virtual Activo (AVA) en la plataforma *Teams* aun cuando no la conocían en su totalidad, sin embargo solicitan apoyo de la institución para fortalecer las habilidades digitales mediante la capacitación que les pueda ofertar.

Por las circunstancias derivadas del Covid-19 y la puesta en práctica de la educación a distancia una de las necesidades básicas a trabajar ha sido el desarrollo de las habilidades socioemocionales como la autonomía, el autoaprendizaje,

la capacidad de organización del tiempo, entre otras. La política educativa debe orientarse hacia el desarrollo de estas pues permite formar alumnos autónomos, autogestores y autorregulados, éstas también deben darse a los docentes pues hará más sólida la relación familiar lo que también tiene un gran peso en la estabilidad emocional, la socialización será más fraterna y la superación de conflictos al logro de una convivencia feliz como lo plantea el Proyecto Educativo Nacional.

Finalmente Microsoft Teams como plataforma virtual pretende simular escenarios de aprendizaje como lo hacían de forma presencial, debido a que pueden ejecutar varias aplicaciones en un solo entorno, permiten organizar la información y la interacción entre compañeros de aula y docentes desarrollando competencias cognitivas. Es de vital importancia la mediación del profesor, ya que por sí sola una plataforma no podría alcanzar los resultados esperados. Por lo que la aplicación de estrategias metodológicas y la motivación son de gran importancia para potenciar el interés por aprender de los estudiantes, y, por ende, desarrollar habilidades y competencias tecnológicas y cognitivas para el buen desenvolvimiento en la vida diaria.

REFERENCIAS

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimientos de la clase invertida. *Pulso*, 41, 251-267.
- Area, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y Palabra*, 63.
- Burbules, N.C. (2024). Los significados de “aprendizaje ubicuo”, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7 <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>
- Cárdenas, R. (2005). *Diseño Curricular y Perfil de Egreso Del Sistema*. SEMAR.
- Conalep, O. N. (2004). Conalep. <https://www.conalep.edu.mx/> [Último acceso: 05 03 2021].
- Dirección General de Planeación (2021). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. Secretaría de Educación Pública.
- Duart, J., (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1).

- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). Mc. Graw Hill.
- Iberdrola (2021). Mobile learning: bienvenidos a la nueva realidad en las aulas. <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-m-learning-y-ventajas>. [Último acceso: 13 09 2021].
- Lozano, F. R. (2020). E-Learning Actual. <https://elearningactual.com/blended-learning/> [Último acceso: 13 09 2021].
- Management, S., (2017). Aula 1. <https://www.aula1.com/plataformas-educativas/> [Último acceso: 21 05 2021].
- Torres, S., (2013). Educación en la nube. Un nuevo reto para los docentes de Educación Media Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Túñez López, M. y Sixto García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 77-92.



www.pierojoediciones.com/academico