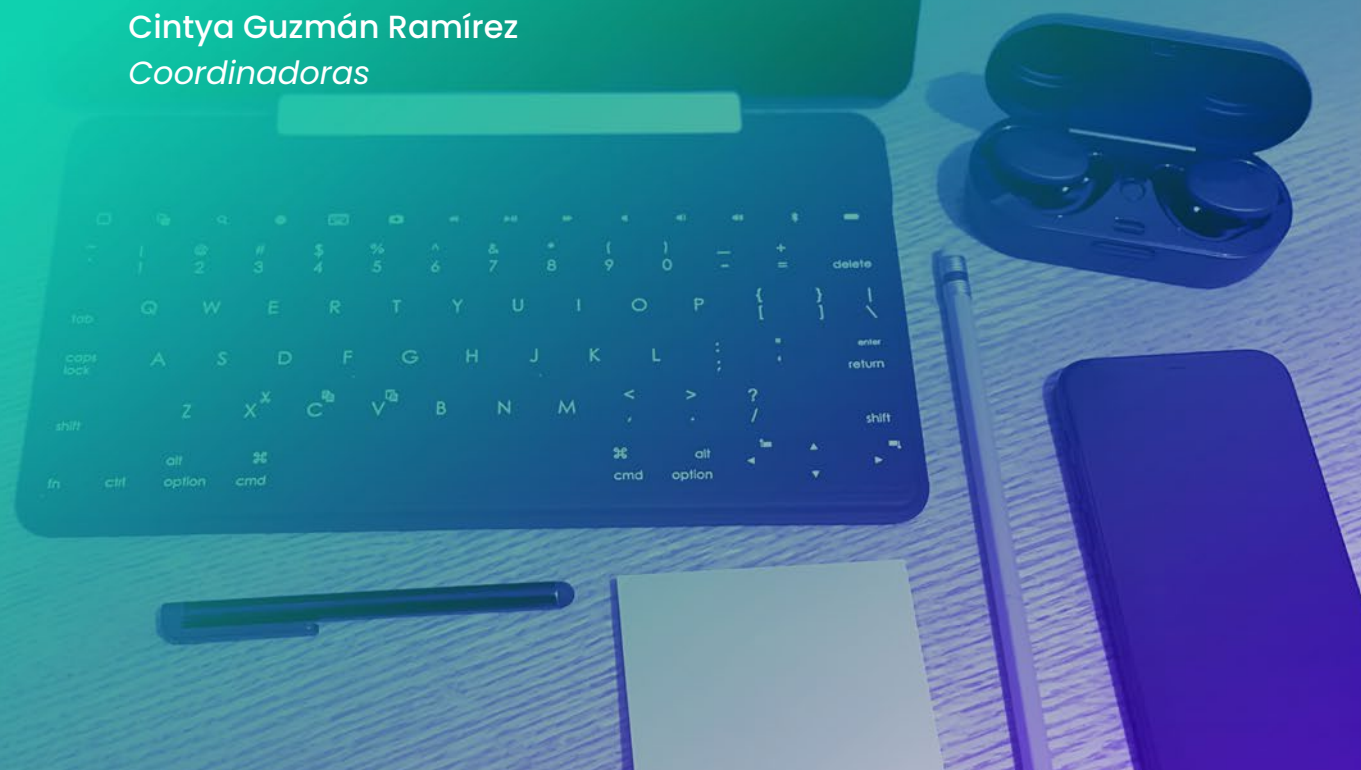


# La investigación en la Educación Superior

Sandra Edith Tovar Calzada  
Hadi Santillana Romero  
Cintya Guzmán Ramírez  
*Coordinadoras*



# DIRECTORIO

**C.P. MARTÍN OROZCO SANDOVAL**

Gobernador Constitucional del Estado de Aguascalientes

**DR. MARIO ALFONSO CHÁVEZ CAMPOS**

Director General de Educación Superior para el Magisterio

**MTRO. ULISES REYES ESPARZA**

Director General del Instituto de Educación de Aguascalientes

**LIC. RICARDO ENRIQUE MORÁN FAZ**

Director de Planeación y Evaluación

**LIC. GUSTAVO MARTÍNEZ ROMERO**

Director de Educación Media Superior y Superior

**LIC. JESÚS ADRIÁN HERNÁNDEZ VARELA**

Director de Finanzas y Administración

**MTRO. JOSÉ ANTONIO PÉREZ LÓPEZ**

Subdirector de Evaluación

**MTRO. MARIO GUTIÉRREZ REYES**

Coordinador de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes

**DRA. CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ**

Jefa del Departamento de Investigación Educativa

**C.P. MARÍA RAQUEL ESPARZA PARADA**

Jefa del Departamento de Evaluación del Desempeño Escolar y Docente

**DRA. SANDRA EDITH TOVAR CALZADA**

**DRA. HADI SANTILLANA ROMERO**

Coordinadoras de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos

# La investigación en la Educación Superior

Sandra Edith Tovar Calzada  
Hadi Santillana Romero  
Cintya Guzmán Ramírez  
*Coordinadoras*

**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**DGESUM**  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



IEA  
INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
DE AGUASCALIENTES  
**Contigo al 100**



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



## La investigación en la Educación Superior

D. R. © 2021 Primera edición, diciembre:  
Pie Rojo Ediciones  
Av. Las Américas #1812 local 7,  
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,  
Aguascalientes, Ags., México.  
pierojo.ed@gmail.com  
www.pierojoediciones.com  
Tel. 449 890 6260

### Coordinadoras

Sandra Edith Tovar Calzada  
Hadi Santillana Romero  
Cintya Guzmán Ramírez

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial y de la foto de portada:

María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-99555-3-3

Comité Editorial de la primera Publicación  
RENAFCA

Dra. Alejandra Ávalos Rogel  
Dr. Daniel Eudave Muñoz  
Dr. Edgar Mauricio Pérez Peláez  
Dra. Guadalupe Badillo Márquez  
Dra. Heidy Anhely Zúñiga Amaya  
Dr. Hiram Felix Rosas  
Dr. Jesús Enrique Mungarro Matus  
Dr. José Antonio Orta Amaro  
Dr. José Gabriel Marín Zavala  
Dra. Lorena Aleida Flores Bazaldúa  
Dra. Mariana Sánchez Solís  
Dr. Rogelio Salas García  
Dra. Susana Martínez Martínez

© de los textos:

Juan Rodolfo Alanis Cho  
Rodolfo Alanis Tafolla  
Ignacio III Arana García  
Francisco Félix Arellano Rabiela  
Gabriela Itzel Ayala Sánchez  
Elvia Edén Cantú Córdova  
Gloria Castro López  
Guillermo Emmanuel Cervantes Gómez  
Romelia Chávez Alba  
Victoria Dolores Cho de la Sancha  
Karina Alejandra Cruz Pallares  
Clara Isabel Delgado Cedeño  
Valentín Félix Salazar  
José Esaú Flores Heredia  
Clemente Carmen Gaitán Vigil  
Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa  
Daniel Guerrero Nava  
Edgar Omar Gutiérrez  
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz  
Araceli Judith Jiménez Hernández  
Guillermina Juárez Villalobos  
Yarumi Itzel Lagunes Libreros  
Alpha Berenice Medellín Guerrero  
Nancy Ordoñez Robles  
María Elena Pineda Carrillo  
Elva Lilita Rodríguez García  
Mireya Rubio Moreno  
Hadi Santillana Romero  
Sandra Edith Tovar Calzada  
Estanislado Vázquez Morales

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total o parcial sin previa autorización de los editores.

La construcción del conocimiento desde la generación de sinergias al interior de las comunidades educativas y el sentido de conexión interinstitucional permiten dar cuenta de resultados de los esfuerzos que han emanado de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

La RENAFCa nace el 3 de mayo de 2021, producto de la convocatoria emitida por el 1er. Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos, celebrado el 26 de marzo del mismo año. Ha sido promovida y coordinada por la Subdirección de Evaluación y el Departamento de Investigación Educativa del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), el Cuerpo Académico CRENA-CA-3 “Trayectoria escolar y profesional”, del estado de Aguascalientes y el Cuerpo Académico BINEJCB-CA-2 “Formación docente y su impacto en la educación”, del estado de Puebla.

A partir de este momento, y gracias a la participación y compromiso de sus integrantes, se ha ido consolidando a través de actividades profesionales de gran alcance.

Hoy día, la RENAFCa cuenta con 47 Cuerpos Académicos (CA) adscritos (inscritos o registrados), de Escuelas Normales y Universidades, lo que se refleja en una representatividad de 18 entidades de todo el país. Parte fundamental del éxito está explícito en su objetivo: “propiciar la articulación, colaboración y cooperación para la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, en el que los CA involucrados fortalezcan su actuación en torno a la investigación colegiada con la finalidad de que incida en el alcance de sus metas como CA y de sus instituciones educativas”.

Es entonces que la RENAFCa ha asumido una tarea de apoyo para los CA y sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, ya que ha permitido vincular, profesionalizar y actualizar a todos sus integrantes permanentemente para estar vigentes con las demandas que la vida académi-

## PRÓLOGO

ca de las Instituciones de Educación Superior requieren de ellos y a su vez replicar el ejercicio al interior de sus instituciones educativas.

Creación destacable de la RENAFCAs es el libro *La investigación en la Educación Superior*, el cual pone de manifiesto el sentido de sistematizar, analizar, teorizar, argumentar, debatir y reflexionar sobre la práctica, los procesos y experiencias educativas que conduzcan hacia la consolidación, innovación y mejora continua, además de servir como referente teórico-metodológico para docentes, investigadores educativos, estudiantes y autoridades educativas en general.

La obra fue concebida para realizarse por tomos, éste es el primero de ellos, y está integrado por dos capítulos. El Capítulo 1, “Experiencias de educación en torno a la pandemia por la COVID-19”, integra cuatro investigaciones educativas que hacen referencia a las experiencias de la práctica profesional, las fortalezas y oportunidades en la formación inicial; asimismo, se abordan los niveles de reflexión de la práctica docente en estudiantes y el aprendizaje e interactividad; todo ello alrededor y derivado de la pandemia mundial de salud que tuvo un serio impacto en el sector educativo.

El Capítulo 2, “Competencias profesionales en la formación docente”, hace acopio de ocho investigaciones con temáticas de vanguardia, desde los saberes y la alfabetización digital, tutoría en la formación inicial, competencias socioemocionales, saberes pedagógicos y aprendizaje cooperativo, evaluación y niveles de logro, evaluación institucional, así como las competencias genéricas y profesionales de estudiantes de educación superior.

Destaco la participación de todos los integrantes de los CA que hicieron posible la construcción de este primer libro, quienes con determinación, creatividad y perseverancia rompieron todas las limitaciones a las que nos hemos enfrentado ante este escenario mundial que plantea nuevos retos para la educación.

Un reconocimiento especial a las coordinadoras de la RENAFCAs, la Dra. Sandra Edith Tovar Calzada, profesora

ra-investigadora del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, y la Dra. Hadi Santillana Romero, profesora-investigadora del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, además de la Dra. Cintya Guzmán Ramírez, Jefa del Departamento de Investigación Educativa del IEA, quien se sumó a la coordinación del presente libro, y al Mtro. José Antonio Pérez López, Subdirector de Evaluación del IEA, como impulsor del 1er. Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos y gestor de la primera edición del libro, así como al Dr. José de Jesús Pulido Gallegos y la C.P. María de la Luz Hinojosa Manrique, quienes durante su período de gestión en la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del IEA planificaron y llevaron a cabo este tipo de acciones en beneficio de la investigación educativa a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021.

Agradezco al Dr. Mario Alfonso Chávez Campos, Director General de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), quien ha impulsado proyectos de investigación educativa de alcance nacional desde nuestra entidad para beneficio de todas las Escuelas Normales del país, así como al Dr. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGESuM, quien ha apoyado para el fortalecimiento de los CA en las mismas instituciones educativas.

Seguro estoy de que los saberes aquí plasmados serán inspiración para todos los profesionales de la educación que desean incidir, crear disrupción e innovación desde las aulas y en su comunidad educativa; sus esfuerzos dejarán un legado para las futuras generaciones, serán ese referente de la etapa histórica que nos tocó vivir y en la que seguiremos tomando las mejores decisiones desde la convicción de que sólo a través de la educación podremos formar buenos ciudadanos del mundo.

Mtro. Ulises Reyes Esparza

*Director General del Instituto de Educación de Aguascalientes*

# ÍNDICE

- 11** **CAPÍTULO 1**  
**EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN TORNO  
A LA PANDEMIA POR LA COVID-19**
- 13** **NIVELES DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN  
ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENRM EN TIEMPOS DE  
PANDEMIA COVID-19**  
NANCY ORDOÑEZ ROBLES  
DANIEL GUERRERO NAVA
- 33** **APRENDIZAJE E INTERACTIVIDAD AL INICIO DE LA PANDEMIA EN  
UNA INSTITUCIÓN FORMADORA**  
ROMELIA CHÁVEZ ALBA  
CLARA ISABEL DELGADO CEDEÑO  
GUILLERMO EMMANUEL CERVANTES GÓMEZ
- 55** **EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA  
FORMACIÓN INICIAL DURANTE LA PANDEMIA**  
SANDRA EDITH TOVAR CALZADA  
EDGAR OMAR GUTIÉRREZ  
GLORIA PATRICIA GUTIÉRREZ RUIZ
- 75** **FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL  
DOCENTE EN TIEMPOS DEL COVID-19**  
KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES
- 97** **CAPÍTULO 2**  
**COMPETENCIAS PROFESIONALES  
EN LA FORMACIÓN DOCENTE**
- 99** **LA WEB 1.0 Y 2.0 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: SABERES  
DIGITALES DEL PROFESORADO**  
JOSÉ ESAÚ FLORES HEREDIA  
YARUMI ITZEL LAGUNES LIBREROS  
GABRIELA ITZEL AYALA SÁNCHEZ



# ÍNDICE

- 121 ANÁLISIS CURRICULAR EN TORNO A LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS: APORTES PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**  
MARÍA ELENA PINEDA CARRILLO  
FRANCISCO FÉLIX ARELLANO RABIELA  
ARACELI JUDITH JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
- 141 LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LOS NORMALISTAS: DE CONSUMIDOR PASIVO A UN FORMADOR PROSUMIDOR**  
IGNACIO III ARANA GARCÍA  
MA. DEL ROSARIO EUGENIA GÓMEZ ZARAZÚA
- 167 MOVILIZACIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR**  
HADI SANTILLANA ROMERO
- 185 CRÓNICA DEL EGEL-NUTRICIÓN HASTA ANTES DEL COVID-19. EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN Y NIVELES DE LOGRO ESTUDIANTIL 2014-2019**  
GUILLERMINA JUÁREZ VILLALOBOS  
CLEMENTE CARMEN GAITÁN VIGIL  
ALPHA BERENICE MEDELLÍN GUERRERO
- 203 EL PAPEL DEL MAESTRO TUTOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA**  
VICTORIA DOLORES CHO DE LA SANCHA  
JUAN RODOLFO ALANIS CHO  
RODOLFO ALANIS TAFOLLA
- 217 FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE SINALOA**  
MIREYA RUBIO MORENO  
GLORIA CASTRO LÓPEZ  
VALENTÍN FÉLIX SALAZAR
- 245 LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL**  
ESTANISLADO VÁZQUEZ MORALES  
ELVA LILIANA RODRÍGUEZ GARCÍA  
ELVIA EDÉN CANTÚ CÓRDOVA
- 265 SEMBLANZA DE LOS AUTORES**



# **CAPÍTULO 1**

## **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA PANDEMIA POR LA COVID-19**



# NIVELES DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENRM EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Nancy Ordoñez Robles  
Daniel Guerrero Nava

## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer los niveles donde centran su reflexión de la práctica los docentes en formación que cursan su último grado escolar, durante este periodo de contingencia. El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cuantitativo a través de un estudio descriptivo con un diseño transversal. El método fue muestreo no probabilístico de tipo intencional; la técnica, la encuesta; y el instrumento, un cuestionario. La muestra de estudio fue con 21 participantes entre las edades de 21 a 26 años, tanto de género masculino como femenino. Como resultados de esta investigación, se identifica que el nivel de reflexión pedagógica fue superior al nivel reflexivo crítico y superficial, pues en este nivel de reflexión manifestaron la importancia que tiene la teoría, la investigación, las experiencias logradas en el aula, escuela y contexto; otro de los resultados fue la participación que tuvieron los maestros de otros cursos durante el séptimo semestre, ayudándolos a fortalecer su práctica docente y niveles de reflexión. La investigación permite concluir que la práctica reflexiva es el eje fundamental para el desarrollo profesional y debe entenderse como un proceso sistemático que el docente en formación va adquiriendo a través de sus experiencias.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores, práctica docente, niveles de reflexión, trayecto formativo.

**Correo electrónico:** nancy-danyl@hotmail.com  
dguerreronava339@gmail.com

**Institución:** Escuela Normal Regional de la Montaña

# INTRODUCCIÓN

La formación de maestros exige una amplia aceptación sobre la necesidad de habilitar profesionales reflexivos, tal es el caso de la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM), debido a que el Plan de estudios 2012, que rige la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, establece la base de su currículo a través de seis trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lenguas y culturas de los pueblos originarios, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, optativo, y práctica profesional.

Este último es considerado “un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia” (SEP, 2012, p. 7); y se trabaja de primero a octavo semestre, a través de los siguientes cursos: observación y análisis de la práctica educativa, observación y análisis de la práctica escolar, iniciación al trabajo docente, estrategias de trabajo docente, trabajo docente e innovación, proyectos de intervención socioeducativa y práctica profesional.

El trayecto propone la integración de los estudiantes en formación a las escuelas de educación básica, con la intención “a que éste reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica, que se reencuentre con ella y al hacerlo pueda mejorarla” (SEP, 2012, p. 18); a su vez le da relevancia a su experiencia vivida en el aula escolar, en la institución u otros espacios incorporados en lo educativo, como es su contexto sociocultural.

A pesar de todo lo señalado, se puede hacer referencia a que los estudiantes de la ENRM presentan dificultades para analizar y reflexionar sobre su práctica docente, específicamente como explica los siguientes aspectos:

Favorecer la articulación de los conocimientos disciplinarios, científico-tecnológicos y didácticos adquiridos, con lo que viven y experimentan cotidianamente en sus proyectos de intervención en el aula. Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos reales y específicos para su atención. Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria. Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del maestro para una intervención ética. (Acuerdo número 651, 2012, Diario Oficial de la Federación).

Esta razón motiva a plantearse las siguientes interrogantes: ¿Cuál nivel reflexivo sobre la práctica docente está más frecuente en los estudiantes de séptimo y oc-

tavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe? ¿Cómo intervienen otros actores del proceso de formación, para la reflexión de la práctica docente de estudiantes que cursan su último grado escolar de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe?

El propósito de esta investigación es conocer en qué niveles centran su reflexión de la práctica los docentes en formación que cursan su último grado escolar. Los objetivos son: Valorar el nivel reflexivo que alcanzaron los estudiantes de la ENRM sobre su práctica docente durante el periodo de pandemia por COVID-19 en su último semestre de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Valorar qué componente (compañeros de práctica, asesor de práctica, maestro acompañante o profesor de otras asignaturas) contribuyó en la reflexión de la práctica docente de los estudiantes de la ENRM, que cursan el último semestre en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, durante el periodo de pandemia por COVID-19.

Se plantearon las siguientes hipótesis:

**H1** Los estudiantes que cursan el último semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la ENRM se encuentran en el nivel reflexivo superficial.

**H2** La participación de los docentes de los diversos cursos que se trabajan en el séptimo semestre es la más frecuente para reflexionar la práctica docente.

**H3** La intervención de los estudiantes normalistas de práctica y maestros acompañantes es la menos frecuente para analizar la práctica docente en tiempo de pandemia.

Dentro de la literatura se ha encontrado que la práctica reflexiva tiene sus antecedentes con los filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles (Siglo V a.c); Descartes (Siglo XVII); Kant (Siglo XIX). También se asocia con la corriente de la pedagogía activa sostenida por Dewey (1952) a principios del siglo XX, quien consideraba que el alumno aprende a través de la práctica y aprende haciendo las cosas, y el papel del docente es facilitar las herramientas necesarias para que éste aprenda; además, aportó que el pensamiento tiene que comprobarse por medio de la acción para que se convierta en conocimiento y éste contribuya en la resolución de problemas de la experiencia, por lo que:

Establece las diferencias entre la acción de rutina, fundada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva, que es una consideración activa, persistente

y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción, la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y depende del contexto y las circunstancias en que se da; a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (Tallaferro, 2006, p. 271).

La práctica reflexiva sienta sus bases teóricas en Schön (1998), quien es considerado como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX, su aportación se centra en reflexionar durante la acción y reflexionar sobre la acción; para Perrenoud (2010, como se citó en Castellanos, 2013):

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (p. 3).

Por lo tanto, es importante precisar qué se entiende por práctica reflexiva, no sin antes señalar que la reflexión para Guerra (2009) “es un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano” (p. 4); a su vez, “contribuye a la formación de estructuras mentales en el proceso de aprendizaje y que puede tener lugar durante y después de la acción” (Lamas, 2016, p. 59).

La práctica reflexiva no debe centrarse sólo al ejercicio de enseñanza y a los procesos desarrollados en el contexto del aula; para Fandiño y Bermudez (2015, como se citó en Díaz, 2020):

Se configura como reflexiones individuales y colectivas que permiten analizar y explicitar los principios y las creencias que subyacen de las acciones del profesor, cuestionándolas y reestructurándolas para aplicarlas en actuaciones futuras. Se establece como un eje fundamental para el desarrollo profesional de profesor, en el que se permite identificar sus avances y dificultades, generar conocimientos pedagógicos y transformar su entorno (p. 67).



Barnett (1992, como se citó en Domingo, 2013) afirma que “la PR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y hagan” (p. 141); así mismo “es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de comportamientos, conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función, en este caso la función docente” (Valdivia, 2021, p. 43).

Históricamente, en México, las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica han sido las escuelas normales, que están regidas por un plan de estudios encargado del proceso de formación de los maestros. Como institución educativa se está sujeta al plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, ajustado por un enfoque por competencias.

Este enfoque pretende que los docentes en formación tengan capacidad de: resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo reconstruya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella (Acuerdo número 651, 2012, Diario Oficial de la Federación).

Valdivia (2021) afirma que uno de los objetivos básicos de la formación docente “debería de ser el de aprender a pensar de manera crítica, esto implica ser capaz de cuestionar las propias creencias, opiniones, ideas y ser capaz de justificarlas y argumentarlas de forma científica y racional” (pp. 44-45), por lo que en las escuelas normales es importante conocer los niveles de reflexión que realizan los estudiantes en relación con su práctica docente. En la búsqueda por definir niveles en la reflexión han surgido varias propuestas, entre las que destacan: Van Manen (1997); Hatton y Smith (1995) y Larrive (2008) (ver Tabla 1). Estos autores, motivados por Van Manen (1997), “han considerado que la reflexión docente se organiza en niveles de menor a mayor complejidad” (Salinas et al., 2017).

**Tabla 1.** *Niveles de reflexión en la práctica docente.*

VAN MANEN (1977)	HATTON Y SMITH (1989)	LARRIVEE (2008)
1. Técnico	1. Descripción	1. Prerreflexión.
2. Práctico	2. Informe	2. Reflexión superficial
3. Crítico	3. Confrontación	3. Reflexión pedagógica
	4. Reconstrucción	4. Reflexión crítica

Fuente: *Revista de Docencia Universitaria* “Los Niveles de Reflexión en los Portafolios de la Práctica Preprofesional Docente”

Se centró la investigación en Larrivee (2008), porque su escala fue originalmente desarrollada para el campo de la educación. Su propósito fue el de ofrecer una herramienta de medición que pueda ser usada para identificar el nivel de reflexión de un estudiante de pedagogía o de un profesor en ejercicio, es decir, que el estudiante pueda autoevaluar su práctica docente y que el profesor (maestro de educación básica y de educación normal) tenga una herramienta de apoyo para poder evaluar al estudiante.

Larrivee (2011), como se citó en Lara-Subiabre (2017, p. 168), “plantea que los docentes pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente, como una especie de entretejido. Y qué niveles crecientes implican formas superiores de pensamiento, los que podrían estar asociados al crecimiento del profesor (de principiante a experto)”.

## METODOLOGÍA

El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cuantitativo a través de un estudio descriptivo con un diseño transversal; el método fue muestreo no probabilístico de tipo intencional; la técnica, la encuesta; y el instrumento, un cuestionario. El número de participantes se definió porque el investigador imparte el curso de práctica profesional en séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y se les solicitó su participación de forma voluntaria. La muestra seleccionada fue de 25 estudiantes que conforman la generación de esta licenciatura, participando sólo 21 (14 mujeres y 7 hombres),

de 21 a 26 años de edad; los cuatro alumnos restantes no entregaron a tiempo el cuestionario; por lo tanto, no fue considerada su participación.

El instrumento para la recolección de la información fue un cuestionario apoyado por la escala de Larrivee (2008), que distingue cuatro niveles de práctica reflexiva, categorizándolas como prerreflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica; en la aplicación del cuestionario sólo se consideraron tres niveles, omitiendo el nivel prerreflexivo, debido a que se retomó del artículo: Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación, el cual tradujo del idioma inglés al español los ítems considerados por Larrivee (2008). Esta escala consideró solo 19 ítems, 3 para el nivel superficial, 8 para el nivel pedagógico y 8 para el nivel crítico, siendo los siguientes:

a) Nivel de reflexión superficial, el cual consistió en examinar aspectos como alcanzar los objetivos y estándares predefinidos; las creencias y posturas del docente se sustentan en la experiencia, pero no en la teoría; así mismo, el docente identifica diferencias entre sus estudiantes y es capaz de acomodarse a ella. Los ítems de este nivel son:

1. Modifica las estrategias de enseñanza, cuestionando los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. Realiza bastantes cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes.
3. Implementa soluciones a problemas que ponen su foco en resultados de corto plazo.

b) Nivel de reflexión pedagógico. Implica un examen de la práctica docente en relación con la teoría; es decir, la experiencia y la investigación son consideradas como importantes. El docente está constantemente pensando en cómo sus prácticas de enseñanza afectan el aprendizaje de sus alumnos. Lo anterior a través de los siguientes ítems:

1. Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos los estudiantes.
2. Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes.
3. Considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes.
4. Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza.
5. Reconoce la complejidad de la dinámica dentro del aula.

6. Considera el punto de vista de los estudiantes en la toma de decisiones.
7. Considera que la investigación puede aportar a la enseñanza.
8. Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica.

c) Nivel de reflexión crítica. Involucra un análisis de las condiciones de posibilidad y las consecuencias éticas, sociales y políticas de sus prácticas. En este nivel se encuentran los siguientes ítems:

1. Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificar.
2. Identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación en el aula.
3. Considera las implicaciones éticas de las prácticas que subyacen a su forma de ver la educación.
4. Favorece que sus estudiantes se hagan responsables de las implicaciones sociales de sus acciones.
5. Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza.
6. Cuestiona los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas (positivas o negativas) que hay sobre ellos.
7. Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio.
8. Analiza su propia forma de pensar.

Se retomaron estos 19 ítems relevantes al tema a investigar sin hacer ninguna adaptación. Fueron considerados como los más indicados en sus jornadas de práctica docente en este tiempo de pandemia debido a que sus jornadas fueron de 8 semanas en séptimo semestre y 16 semanas en el octavo semestre, trabajando con 5 niños como máximo de manera presencial, siguiendo las medidas y protocolos de salud. Para el análisis se retomaron cuatro componentes que influyeron en la reflexión de la práctica docente (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Componentes principales que contribuyeron en la reflexión de la práctica docente.

COMPONENTE	INDICADORES
<b>Compañeros de práctica</b>	Ha observado clases realizadas por sus compañeros que están realizando la práctica (directamente o por video).
	Ha sido observado por compañeros que están realizando la práctica mientras hace clases (directamente o por video).
	Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica, de parte de compañeros que están realizando la práctica.
<b>Asesor de práctica</b>	Ha sido observado por su asesor de práctica mientras hace clases (directamente o por video).
	Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica de parte del asesor de práctica.
	Ha analizado cómo usted podría hacer mejores clases con su asesor de práctica.
	El asesor de práctica motiva a fundamentar su práctica con teoría.
	Discute sobre problemas de investigación con el asesor de práctica.
<b>Maestro acompañante</b>	Ha sido observado por su maestro acompañante de práctica mientras hace clases (directamente o por video).
	Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica de parte del maestro acompañante.
	Ha analizado cómo usted podría hacer mejores clases con su maestro acompañante.
	El maestro acompañante motiva a fundamentar su práctica con teoría.
	Discute sobre problemas de investigación con el maestro acompañante.
<b>Profesor de otras asignaturas</b>	Otras asignaturas aportan con referentes teóricos a la práctica pedagógica.
	Otras asignaturas aportan con referentes metodológicos a la práctica pedagógica.
	Discute sobre problemas de investigación con los profesores de otras asignaturas.

Fuente: adaptada del documento de Zambrano (2020).

## RESULTADOS

Al aplicar el cuestionario a los estudiantes que cursan el último grado de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe se recuperó información (ver Tabla 3), donde se hace referencia sobre los niveles de reflexión que alcanzaron los estudiantes al realizar su jornada de práctica docente; a su vez, se presenta evidencia sobre la intervención que tuvieron otros actores en la reflexión de la práctica docente, durante el período de contingencia COVID-19 (ver Tabla 4).

**Tabla 3**

NP	EDAD	SEXO	SUPERFICIAL	PEDAGÓGICO	CRÍTICO
1	21	F	66.63%	87.50%	75.00%
2	21	F	41.62%	40.64%	46.88%
Np	Edad	Sexo	Superficial	Pedagógico	Crítico
3	22	F	83.31%	81.25%	81.25%
4	22	F	66.63%	68.75%	68.75%
5	23	M	49.95%	87.50%	75.00%
6	24	M	99.99%	100.00%	100.00%
7	23	F	41.62%	87.50%	68.75%
8	21	F	41.62%	53.13%	37.52%
9	22	F	41.62%	84.38%	65.63%
10	25	M	83.31%	87.50%	75.00%
11	22	M	58.30%	71.88%	71.88%
12	21	F	58.30%	81.25%	75.00%
13	21	F	58.30%	93.75%	71.88%
14	24	M	49.95%	87.50%	75.00%
15	21	F	41.62%	46.88%	34.40%

NP	EDAD	SEXO	SUPERFICIAL	PEDAGÓGICO	CRÍTICO
16	25	F	83.31%	87.50%	75.00%
17	22	F	83.31%	81.25%	59.38%
18	21	M	49.97%	87.50%	56.26%
19	21	F	41.62%	68.75%	65.63%
20	21	F	66.63%	87.50%	75.00%
21	26	M	58.30%	75.00%	65.63%
<b>Porcentajes generales</b>					
			60.28%	78.42%	67.56%

**Tabla 4.** Componentes principales que contribuyeron en la reflexión de la práctica docente.

NP	EDAD	SEXO	COMPAÑEROS DE PRÁCTICA	ASESOR DE PRÁCTICA	MAESTRO ACOMPAÑANTE	PROFESOR DE OTROS CURSOS
1	21	F	49.95%	80.00%	66.63%	33.29%
2	21	F	24.96%	66.66%	58.30%	83.31%
3	22	F	58.30%	60.00%	41.62%	83.31%
4	22	F	41.62%	60.00%	99.99%	83.31%
5	23	M	33.29%	56.66%	33.29%	49.95%
6	24	M	49.95%	66.66%	41.62%	83.31%
7	23	F	41.62%	33.30%	49.95%	41.62%
8	21	F	49.95%	80.00%	58.30%	83.31%
9	22	F	41.62%	60.00%	99.99%	83.31%
10	25	M	49.95%	60.00%	66.63%	83.31%
11	22	M	24.96%	43.32%	66.63%	83.31%
12	21	F	49.95%	80.00%	99.99%	66.63%

NP	EDAD	SEXO	COMPAÑEROS DE PRÁCTICA	ASESOR DE PRÁCTICA	MAESTRO ACOMPAÑANTE	PROFESOR DE OTROS CURSOS
13	21	F	33.29%	46.66%	74.98%	66.63%
14	24	M	66.63%	100.00%	83.31%	83.31%
15	21	F	24.96%	33.30%	24.96%	66.63%
16	25	F	58.30%	39.98%	33.29%	58.30%
17	22	F	49.97%	70.00%	33.29%	83.31%
18	21	M	49.97%	70.00%	33.29%	83.31%
19	21	F	33.29%	56.66%	33.29%	83.31%
20	21	F	24.96%	33.30%	24.96%	66.63%
21	26	M	83.31%	80.00%	99.99%	83.31%
<b>Porcentajes generales</b>						
			44.80%	60.79%	58.30%	72.99%

## DISCUSIÓN

En esta investigación quedó anulada la hipótesis: Los estudiantes que cursan el último grado de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la ENRM se encuentran en el nivel de reflexión superficial, porque los resultados arrojaron que los estudiantes tanto de sexo masculino como femenino y por edades del 21 a 26 años se encuentran en el nivel de reflexión pedagógico, considerando que esta fue sobresaliente debido a que el estudiante realiza jornadas de práctica profesional durante 24 semanas en su último grado escolar, permitiéndole analizar y reflexionar sobre su trabajo docente, contrastando la teoría con la práctica. Elliott (1993, citado por Latorre, 2005) “propone un cambio en la relación teoría-práctica: de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, pasa a considerar que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica” (pp. 13-14).

Entre los ítems más destacables en este nivel se encuentran los siguientes: se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos los estudiantes; busca maneras



de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes; considera el punto de vista de los estudiantes en la toma de decisiones; considera que la investigación puede aportar a la enseñanza; tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica. Estos ítems demuestran el desarrollo de las competencias profesionales que ha desarrollado el estudiante en formación; éstas “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (Acuerdo número 651, 2012, Diario Oficial de la Federación). Esta acción se pudo realizar porque se trabajó sólo con 5 niños, por la situación que se está viviendo a nivel mundial a causa de la pandemia por COVID-19; por lo tanto, se les facilitó y dieron una atención personalizada a los educandos.

Entre los ítems menos favorables en el nivel de reflexión pedagógica se encuentran: considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes y reconoce la complejidad de la dinámica dentro del aula; se puede identificar claramente que se tiene que trabajar más sobre estos dos elementos a mayor profundidad con la finalidad de que identifique en el análisis y reflexión de su práctica que los problemas de aprendizaje del alumno pueden ser a causa de que el docente en formación: no considere sus estilos y ritmos de aprendizaje, su etapa de desarrollo, los materiales o recursos didácticos; la forma de comunicarse al dar las instrucciones; las estrategias de enseñanza empleadas; también hace falta poner mayor énfasis en lo que respecta a que los niños poseen diferentes variantes lingüísticas, “preferencias, creencias, memoria de eventos recientes” (Quezada, 2008, p. 113); es decir, tiene que aprender a profundizar sobre las situaciones que se le presenten en el aula, porque cada niño es único, evitando la “intuición basada en un modelo lineal de causa-efecto” (Quezada, 2008, p. 115).

El trabajo de investigación arrojó que en segundo lugar quedó el nivel de reflexión crítico y uno de los ítems más destacables, que incluso rebasó a los ítems de nivel pedagógico, fue: considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio; el estudiante normalista consideró este aspecto porque cuando se le manda a realizar sus jornadas de práctica docente se eligen instituciones bilingües de acuerdo a la lengua materna que ellos hablan, el Me´Phaa, Tu´un Savi y Náuhatl; además, permanecen en la comunidad por lo retirado de las instituciones; por lo tanto, cuando abordan los contenidos de las diversas asignaturas con las que trabajan, retoman el contexto de la comunidad, sus costumbres, tradiciones y su organización como pueblo; así mismo, imparte

sus clases en primera y segunda lengua, teniendo dos finalidades: que el alumno comprenda mejor los temas que se abordan y que siga preservando su lengua originaria.

Otro ítem relevante fue: considera las implicaciones éticas de las prácticas que subyacen a su forma de ver la educación; en este aspecto, los estudiantes establecen en equipo sus propias reglas, con el propósito de hacer las cosas con responsabilidad, compromiso, profesionalismo, asumiendo las causas y consecuencias de sus actos; tampoco se descartan las reglas establecidas por la institución donde realiza su práctica docente, específicamente en el reglamento escolar, ya que éste hace alusión a aspectos como los horarios, el uniforme, el respeto hacia el otro, tanto en estudiantes como en docentes, y sirven para garantizar el orden y el comportamiento de los integrantes de la comunidad y mantener una sana convivencia, entonces, “la ética es la reflexión del propio modelo de vida –acciones, comportamientos, actos– en donde la razón tiene un papel importante en la toma de decisiones para comprender, justificar y argumentar” (Betancur, 2016, p. 110).

El ítem que presentó un porcentaje bajo en el nivel de reflexión crítica es: identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación en el aula; que los alumnos reconozcan que presentan deficiencia es muy interesante; como docentes también lo identificamos cuando redactan los diarios de clase, los informes de práctica, los portafolios profesionales, ensayos, entre otros, esto es a causa de que presentan debilidades al inferir o dar los argumentos lógicos acerca de lo que ellos piensan con respecto a lo educativo y específicamente en el aula; por lo tanto, se les ha dificultado realizar conclusiones claras y concretas, lo que ocasiona tenerlo como un foco de atención para fortalecer este aspecto.

Otra de las hipótesis es la participación de los docentes de los diversos cursos que se trabajan en el último grado, es la más frecuente para reflexionar la práctica docente y es seguida de la intervención del maestro asesor de prácticas; la intervención de los estudiantes normalistas de práctica y maestros tutores es la menos frecuente para analizar la práctica docente en tiempo de pandemia.

En este trabajo de investigación la participación de los docentes de los diversos cursos fue la más alta y los indicadores fueron: aporta con referencias teóricas y metodológicas a la práctica pedagógica y sí discute con el estudiante sobre problemas de investigación; durante el séptimo semestre los docentes que conformamos la academia fuimos siete, pero sólo seis docentes estuvimos trabajando de manera permanente en línea con los siguientes cursos: aprendizaje y enseñanza de la geografía, atención educativa para la inclusión, investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales, optativa, planeación y gestión educativa y práctica profesional.

Al inicio de semestre, se realizó un diagnóstico por cada curso, partiéndose de él para diseñar un plan de trabajo en colectivo, destacándose las competencias genéricas y profesionales a fortalecer, temáticas a desarrollar cuando los jóvenes tuvieran sesiones en línea con su maestros de la escuela normal; también, la presentación de proyectos de investigación, plan de intervención educativa, planeaciones didácticas que tendrían que ejecutar en sus jornadas de práctica y producto final a entregar al culminar su práctica profesional, acordando que sería un informe y los mejores trabajos serían presentados en el coloquio que organiza la academia de séptimo como cierre de semestre. Para poder ejecutar esto, cada maestro le dio seguimiento a sus alumnos y en las reuniones colegiadas que se realizaban en tiempo y forma; uno de los puntos era informar sobre el avance que se tenía con los trabajos y la forma en que se le estaba dando seguimiento.

Otro elemento a resaltar en esta investigación es la intervención del maestro asesor en el fortalecimiento de la reflexión de su práctica docente con los siguientes indicadores: ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo docente, ha analizado cómo usted podría hacer mejores clases, lo motiva a fundamentar su práctica con teoría, discute sobre problemas de investigación, en este caso nos referiremos al asesor de práctica al docente que trabaja en la escuela normal y que imparte el curso de práctica profesional en séptimo y octavo semestre. La tarea del maestro de práctica profesional es ayudar al estudiante a fortalecer sus competencias profesionales, pero ha faltado darle un seguimiento sistemático, sobre todo en este tiempo de pandemia, concretándose su participación en darles una hoja de evaluación sobre las competencias que se tienen que desarrollar en las jornadas de práctica para que el mismo estudiante se autoevalúe y pueda ir concretizando sus fortalezas y debilidades, la cual no ha sido funcional, ya que antes de la pandemia se asistía a las escuelas primarias, se les observaba a través de una guía de observación, al culminar sus clases se les hacía entrega y se les debían sugerencias sobre algunos aspectos a mejorar, también se les solicita su diario de clases para valorar lo que ellos van reflexionando sobre su práctica docente. Esta pandemia nos deja como reflexión que el maestro asesor juega un papel determinante en la formación del estudiante, ya que su experiencia, aportes, sugerencias le ayuda a reorientar su práctica.

La intervención de los estudiantes normalistas de práctica y los maestros acompañantes fueron los que obtuvieron menor porcentaje para analizar la práctica docente, esta hipótesis se puede validar porque los encuestados opinaron que sus compañeros de práctica no contribuyeron en la reflexión de su práctica docente en tiempo de pandemia y los indicadores fueron: te han observado cómo das tus clases directamente o por video; has observado cómo dan sus clases tus

compañeros directamente o por video; has recibido retroalimentación significativa sobre tu trabajo docente por parte de tus compañeros, esto se debió porque no hubo aprendizaje entre pares, entendiéndose ésta como la “interacción entre colegas que comparten una misma profesión, significa implementar una tarea sistemática de intercambio y colaboración horizontal (entre dos o más participantes), sustentada en el diálogo pedagógico, entendido éste como una relación comunicativa de carácter profesional” (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2016, p. 7); se trabajó en equipo para realizar otras actividades que tenían programadas, pero no se aprovechó esa apertura para trabajar sobre este tema; por lo tanto, se le tiene que dar seguimiento para mejorar.

Respecto a la participación de los maestros acompañantes se hace referencia al maestro experimentado de la escuela de educación primaria, que acompaña al alumno normalista en sus jornadas de trabajo docente, “cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo o su quehacer docente” (León, 2018, pp. 1-2). Durante este tiempo de pandemia fue poca la participación de ellos respecto a la reflexión de la práctica docente, centrándose sólo en los siguientes indicadores: ha sido observado por su maestro acompañante de práctica mientras hace clases directamente o por video; ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica por parte del maestro acompañante; estos resultados se debieron porque no se asistía de manera constante a observar al estudiante normalista, considerando que únicamente se trabajaba con 5 alumnos como máximo; por lo tanto, no hubo retroalimentación o sugerencias que contribuyeran de manera significativa en el docente en formación. Este rubro deja como reflexión que se tienen que buscar mecanismos para involucrar de manera constante al maestro acompañante en el desarrollo del estudiante normalista en tiempos de pandemia o de manera híbrida.

## CONCLUSIÓN

La práctica reflexiva es el eje fundamental para el desarrollo profesional y debe entenderse como un proceso sistemático que el docente en formación va adquiriendo durante su formación docente a través de sus experiencias vividas en el

aula, escuela y contexto, contrastándola con argumentos teóricos, permitiéndole analizar y explicar los avances y dificultades encontrados en su ámbito educativo para generar nuevos conocimientos y transformar su realidad.

Por lo tanto, las escuelas normales deben estar preparadas para fortalecer a los estudiantes en formación a que analicen y reflexionen su práctica docente a través de instrumentos como: la escala de Larrivee (2008), Van Manen, (1997); Hatton y Smith, (1995), con la finalidad de saber los criterios específicos en los que centran su reflexión y el nivel en el que se encuentran, con el propósito de concretar su formación profesional.

Uno de los objetivos de esta investigación fue valorar el nivel reflexivo que alcanzaron los estudiantes sobre su práctica docente durante el periodo de pandemia por COVID-19 en su último grado de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, reafirmando que el nivel de reflexión que mayor predominó fue el pedagógico, de ahí que los docentes en formación consideraron la importancia que tiene la teoría, la investigación y la experiencia para generar niveles de reflexión y éstas son sustanciales para su desarrollo profesional, expresando que sus formas de enseñar estuvieron adaptadas de acuerdo a las circunstancias de los niños y a las necesidades que se viven en este tiempo.

Podemos afirmar que el componente que contribuyó en la reflexión de la práctica docente de los estudiantes normalistas fueron los profesores de otros cursos gracias al trabajo colaborativo que se realizó en academia, aunque es importante resaltar la participación de todos los componentes (maestro acompañante, asesor de práctica y compañeros de práctica), ya que cada uno de ellos favorece a que se logre a mayor profundidad.

## REFERENCIAS

- Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación* (con fundamento en los artículos 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ed.). (2012). México, DF: con fundamento en el artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a651.pdf>
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2016). *Aprender entre pares, una propuesta de desarrollo profesional*. Direc-

- ción General de Operación de Servicios Educativos, Coordinación Sectorial de Educación Primaria.* [https://cafge.files.wordpress.com/2016/12/afse-df-2016-aprender\\_entre\\_pares.pdf](https://cafge.files.wordpress.com/2016/12/afse-df-2016-aprender_entre_pares.pdf)
- Álvaro Salinas, E. C. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en. *ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, XLI-II(1)*, 289-309. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246017.pdf>
- Ariel Quezada., E.C. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educación, Curitiba(32)*, 103-119. <https://www.scielo.br/j/er/a/7C-ZXkgNMQsv83QXkQmJrrrD/?lang=es&format=pdf>
- Betancur, G.E.J. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. *CES Psicología, 9(1)*, 109-121. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423545768008.pdf>
- Carmén León, O. N. (2018). *Conisen, Aguascalientes*. Conisen, Aguascalientes: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P960.pdf>
- Castellanos, S. Y. (18 de 06 de 2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, 41*, 2-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32/25>
- Díaz, A. J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia]*. Repositorio Institucional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12567/Tesis%20Final%20-%20Julian%20Carre%C3%B1o.pdf?sequence=1>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencias de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos, 35(2)*. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci_arttext)
- Lamas, P.-D. J. (17 de noviembre de 2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica Pre Profesional Docente. *REDU, 12(2)*, 57-78. [Dialnet-LosNivelesDeReflexionEnLosPortafoliosDeLaPracticaP-5765930](http://dialnet-LosNivelesDeReflexionEnLosPortafoliosDeLaPracticaP-5765930) (2). pdf
- Lara-Subiabre., S. A. (2017). Niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de profesores de Educación Física. *Educere, 21(68)*, 165-175. <https://www.redalyc.org/journal/356/35652744015/html/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Martínez, N. R. (enero de 2020). Práctica Reflexiva en la formación de maestros: El caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad, 12(1)*, 40-52. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-40.pdf>
- Roget, A. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

- Secretaría de Educación Pública. (2012,16 de agosto). *ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación*. México, DF: Diario Oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec-1247f1ab/a651.pdf>
- Tallaferro, D. (abril-junio de 2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- V. J. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *revista Vínculos*, 6(1). doi:10.24133/vinculosespe.v6i1.174





# APRENDIZAJE E INTERACTIVIDAD AL INICIO DE LA PANDEMIA EN UNA INSTITUCIÓN FORMADORA

Romelia Chávez Alba  
Clara Isabel Delgado Cedeño  
Guillermo Emmanuel Cervantes Gómez

## RESUMEN

Ante el cambio de paradigma que se adoptó en el sistema educativo mexicano por la pandemia del virus SARS CO-V2 (COVID-19), nació una investigación cuyo objetivo fue documentar las situaciones enfrentadas por la comunidad académica de una escuela formadora de docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a distancia con el apoyo de herramientas tecnológicas como único medio para continuar ofreciendo servicios educativos. Una de las situaciones documentadas fue la interactividad, por considerar que mediante ella era posible establecer la conectividad entre el sentir de los estudiantes con el profesor a distancia, asistentes, facilitadores, estrategias y recursos, junto con sus compañeros de clase virtual, convirtiéndose en un factor determinante para que en estos entornos pudiera establecerse la relación pedagógica; esa relación que dice Saint-Onge (2000) lleva a una persona a adquirir nuevas capacidades.

Los datos recuperados de estudiantes y docentes muestran las dificultades enfrentadas para desarrollar propuestas educativas, que inicialmente fueron creados para implementarse en la modalidad presencial, porque como lo menciona Díaz Barriga (2020), los realizadores de programas a distancia, virtuales o en línea, cuentan con un equipo integrado por un

**Correo electrónico:** [romelia.chavez@ensfa.edu.mx](mailto:romelia.chavez@ensfa.edu.mx)  
[clara.delgado@ensfa.edu.mx](mailto:clara.delgado@ensfa.edu.mx)  
[guillermo.cervantes@ensfa.edu.mx](mailto:guillermo.cervantes@ensfa.edu.mx)

**Institución:** Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes  
"Profr. José Santos Valdés"

especialista en la disciplina, un experto en pedagogía y didáctica y un diseñador, pero esta pandemia no dio tiempo para preparar los escenarios educativos, mostrando así la brecha que existe entre los usos pedagógicos, didácticos y disciplinares de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en la interactividad necesaria para impulsar el aprendizaje virtual de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Pandemia, Educación a distancia, Interacción, Procesos de enseñanza y de aprendizaje, Relación pedagógica.

# INTRODUCCIÓN

## La pandemia y sus efectos en la educación escolarizada

Si bien es cierto que las comunidades académicas de las escuelas normales, entre sus estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, adoptaron el uso de plataformas, herramientas y recursos digitales para potenciar estos procesos, también es cierto que los programas educativos que se impartían hasta febrero de 2020 fueron diseñados para su implementación en la modalidad presencial preferentemente, por lo que no fue sencillo migrarlos a la modalidad virtual al inicio del aislamiento productivo derivado de la pandemia del virus SARS-Co-V2 (COVID-19), porque esto exigió generar nuevas condiciones en las que se debían considerar las actitudes, los estados de ánimo, los requerimientos técnicos, espaciales y temporales, así como las habilidades para planear e implementar situaciones didácticas para impulsar el aprendizaje de todos los estudiantes, dar seguimiento y evaluar su efectividad en el desarrollo de las competencias planteadas en los programas educativos, ya que justo esa es la pretensión de las instituciones educativas.

Para precisar el panorama, en marzo de 2020 se declaró abiertamente la entrada de la pandemia del SARS CO-V2 en México, lo que avizoraba cambios drásticos en la vida social, cultural, política y económica de un país con enormes desigualdades en estos ámbitos; entre ellos el educativo, que justamente, por este panorama diverso, dificultaba la toma de decisiones efectivas para dar continuidad al ciclo escolar en un formato a distancia, para respetar las medidas sanitarias implementadas en ese momento.

En este escenario cobraron significado los datos del INEGI (2019), los cuales mostraban que la infraestructura tecnológica en los hogares mexicanos podía catalogarse como insuficiente y desactualizada, porque a pesar de que 94% contaban con algún tipo de televisión, sólo 52% tenían servicio de Internet y 29% una computadora de escritorio o laptop.

Con estos referentes, la Secretaría de Educación Pública (SEP) informó que iniciaría una estrategia de educación a distancia llamada “Aprende en Casa” una vez concluido el periodo vacacional, y que tomaría como ejes centrales el libro de texto y la televisión, porque eran los recursos que tenían a su alcance la mayoría de los estudiantes. Añadió que también se consideraría el uso de Internet para

quienes tuvieran acceso, aunque dejó entrever que el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) sería menos relevante.

Ante este fenómeno y su efecto en los procesos educativos muchas voces se hicieron presentes, entre ellas las del Instituto de Investigaciones y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes desde diferentes campos disciplinarios e interdisciplinarios reflexionaron acerca de los efectos y problemas ocasionados por la emergencia sanitaria en el campo educativo, integrando trabajos que abordaban la muy amplia temática de la educación y la universidad; fueron ejercicios analíticos surgidos en el marco coyuntural de este fenómeno, interpretaciones académicas que ofrecían una mirada general acerca de los grandes retos que enfrentaba la educación durante la pandemia, uno de ellos por supuesto las condiciones de la población y las herramientas que se tienen desde la escuela.

Las sugerencias y recomendaciones también hicieron su aparición a través de La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), señalando que: se debía atender con prioridad a quienes no tenían acceso a las TIC o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar; diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso; fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomentara actividades lúdicas; asegurar el aprendizaje necesario para enfrentar la emergencia en un marco de colaboración intersectorial; reconocer la creatividad de las maestras y los maestros y convocarlos como protagonistas de las estrategias educativas durante la emergencia; promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo para atender las necesidades de sus alumnos en la crisis provocada por la pandemia.

En este contexto, también era necesario propiciar que las madres y los padres de familia enseñaran de acuerdo con sus posibilidades, teniendo en cuenta que los hogares no eran escuelas y ellos tampoco eran docentes, pero algo podían hacer desde casa para promover la formación cívica y ética, la equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional, garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes y prevenir el abandono escolar, especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Sobre el fenómeno también comenzaron a desarrollarse diferentes estudios que intentaban aportar conocimiento nuevo en el terreno educativo, tal es el caso de la CEPAL-UNESCO (2020), que intentaba visibilizar la diversidad de consecuencias que estas medidas tendrían sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, así como plantear las principales recomendaciones para sobrelle-

var el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

Desde esta perspectiva, se menciona que la incursión de las escuelas en el ámbito virtual significaría grandes retos en los que sería fundamental el atrevimiento de hacer las cosas diferentes, romper resistencias para crear una cultura de uso de la tecnología, por supuesto como apoyo a los procesos educativos y no solamente incrementar los cursos para la formación y capacitación, porque la necesidad era que los docentes realmente desarrollaran habilidades pedagógicas para diseñar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales (Ramírez, 2007).

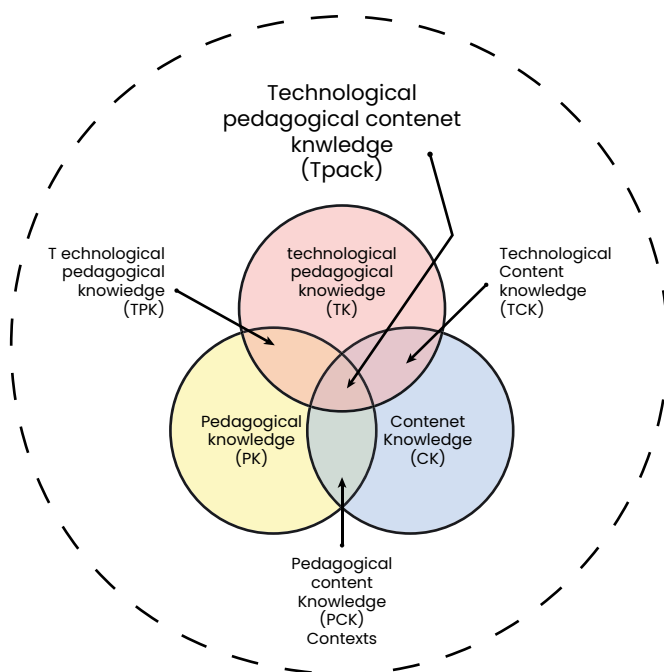
Sin embargo, como bien señala Alcántara (2020), la pandemia también dio lugar a que se expusieran las carencias de las instituciones en materia de infraestructura y de formación del personal académico para desarrollar eficientemente la educación a distancia, virtual y en línea, porque ante la contingencia y la necesidad de concluir el semestre enero- julio del ciclo escolar 2019-2020, se emplearon estrategias y recursos diversos, lamentablemente no todos enfocados a obtener los mejores logros y no por la falta de voluntad, sobre todo por la influencia de los diversos factores que también dejaron al descubierto las enormes desigualdades que existen entre la población estudiantil, aportando datos que avizoraron el ensanchamiento no solamente de la brecha digital, también de la brecha del aprendizaje y la participación.

En este marco, la UNESCO (2020) estimaba que hacia abril de 2020 el cierre de las escuelas habría afectado a más del 91 por ciento de la población estudiantil en el mundo, por ello realizó una serie de recomendaciones y medidas para que se continuara con la educación a distancia en todos los niveles educativos, apoyados con las TIC; sin embargo, los desafíos y los retos eran de diversa índole, haciéndose presentes los de corte tecnológico, la formación de los docentes y de los estudiantes para el uso y manejo de las plataformas digitales, así como las condiciones para trabajar con herramientas de esta naturaleza.

En efecto, la situación que se vivía en los sistemas educativos ante esta contingencia biológica se derivaba de diversos factores, algunos nacieron con la pandemia, pero otros se venían arrastrando desde hace años, tal es el caso de la incorporación de los recursos tecnológicos a la enseñanza, una actividad de por sí complicada porque requería que el profesional de la educación entretajara diferentes tipos de conocimiento especializado para favorecer el aprendizaje de sujetos con características personales, sociales y culturales que influyen de manera significativa en los procesos que va desarrollando para adquirir nuevos conocimientos, transformar su pensamiento y ser proactivo en la sociedad; en este sentido, se re-

conoce que enseñar con tecnología es una tarea compleja porque requiere que los educadores desarrollen nuevas maneras de entender y acomodar esta complejidad a partir de reconocer tres componentes nucleares: contenido, pedagogía y tecnología (TPACK), además de las relaciones que se establecen entre ellos (Koehler, Mishra y Cain, 2015). En la figura 1 se aprecian estas relaciones.

**Figura 1.** El marco TPACK y los saberes que lo componen



Fuente: Koehler et al., 2015, p. 14.

En el marco del *TPACK*, el conocimiento sobre el contenido se entiende como el saber que el docente ha construido sobre la disciplina y le sirve de sustento para guiar el aprendizaje de sus alumnos, siempre y cuando tenga el dominio del contenido pedagógico (PK), es decir, el conocimiento sobre los procesos, prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje, apoyados en el conocimiento sobre la tecnología (TK) para favorecer la construcción de los aprendizajes esperados.

Tomando en cuenta estos referentes y las primeras inquietudes de los estudiantes de la escuela normal ante el servicio educativo que estaban recibiendo en la modalidad virtual, y en el que de manera preliminar se identificaba un proceso que privilegiaba el envío de tareas de aprendizaje a los alumnos y la devolución

de la mismas hacia el maestro, dejando de lado el proceso de evaluación, devolución, realimentación y atención a situaciones de aprendizaje complicadas, se tomó la decisión de desarrollar una investigación que tuvo como objetivo general: Reconocer las formas en que interactúa la comunidad académica de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” (ENSFA) en los procesos virtuales de enseñanza y de aprendizaje al inicio del aislamiento productivo ocasionado por el SARS Co-V2 (COVID-19), a través de los datos aportados por docentes y estudiantes para identificar su impacto en el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Con los datos aportados por los estudiantes y los docentes se construye el supuesto de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad virtual se están desarrollando al margen de las operaciones metodológicas, herramientas y recursos que hacen posible la interacción del estudiante con el profesor, sus compañeros de clase, los contenidos del curso/asignatura,<sup>1</sup> limitando la relación pedagógica necesaria para un aprendizaje significativo y relevante.

## METODOLOGÍA

La necesidad de investigar el tema de la pandemia y sus efectos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje virtual surgió cuando se recibió la indicación oficial de que a pesar de las adversidades que trajo consigo este fenómeno biológico, la escuela normal ofrecería sus servicios educativos en la modalidad a distancia como única posibilidad de terminar un semestre que recién había comenzado; la incertidumbre por lo que se podría lograr con estrategias de enseñanza y de aprendizaje apoyadas con herramientas y recursos tecnológicos, tal vez poco usados en la modalidad presencial, cobró vida, dando lugar a este trabajo que se apoya en una revisión sistemática del tema, argumentada con referentes teóricos ya existentes y otros que se generaron ante esta contingencia.

Desde este escenario, se consideró que la interactividad en la educación en línea sería un factor determinante para favorecer la relación entre estudiantes-contenidos, estudiantes-estudiantes, estudiantes-profesor y estudiante-tecnología;

---

<sup>1</sup> Al momento de desarrollar la investigación se estaban implementando dos Planes de estudios; el 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria que denomina asignaturas a los espacios integrados en la malla curricular y el 2018 para la formación en enseñanza y aprendizaje de diferentes disciplinas en la educación secundaria que denomina cursos los espacios integrados en la malla curricular, por ello se usa el término asignaturas/cursos.

puesto que la interacción representa la conectividad existente entre los estudiantes con el profesor a distancia, asistentes y facilitadores junto con sus compañeros de clase virtual. Esta perceptiva sobre la interactividad sirvió de base para definir la operativización de la investigación, así como las dimensiones e indicadores que se integraron en los cuestionarios estructurados, aplicados a una población de 525 estudiantes de los cuatro semestres de las licenciaturas en educación secundaria y 82 docentes que imparten las asignaturas (Plan de estudios 1999), cursos (Plan de estudios 2018), básicamente con los mismos constructos, dimensiones e indicadores, aunque diferentes en el planteamiento porque los primeros se referían a los procesos de aprendizaje y los segundos a los proceso de enseñanza, en la siguiente tabla se visualiza la temática general de los instrumentos.

**Tabla 1.** Operativización

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	INDICADORES
Interactividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje virtuales.	El uso de herramientas tecnológicas.	De las herramientas que se enlistan a continuación señale las que ha utilizado para desarrollar procesos virtuales de enseñanza/aprendizaje.
	Contar con acceso a conectividad.	Señale el/los servicio(s) de Internet que usa para participar en procesos de enseñanza/aprendizaje virtual.
	Poseer habilidades digitales.	Sus habilidades digitales para participar en proceso de enseñanza/aprendizaje virtual son:
	Desarrollar ciertos procesos en la fase preactiva de la enseñanza.	Al participar en procesos de aprendizaje virtual, ¿en cuántos y cuáles cursos/asignaturas le facilitan con antelación los elementos que se enlistan a continuación?
	Realizar actividades con características específicas en las fases interactiva y postactiva de la enseñanza.	Cuando participa en procesos de aprendizaje virtual, ¿en cuántos y cuáles cursos/asignaturas se promueven las estrategias que se enlistan a continuación?
	Detectar los problemas que se presentan para enseñar/aprender en la modalidad virtual.	Señale el semestre, la especialidad/licenciatura y asignatura/curso en que ha tenido mayores problemas para desarrollar procesos de aprendizaje/enseñanza virtual

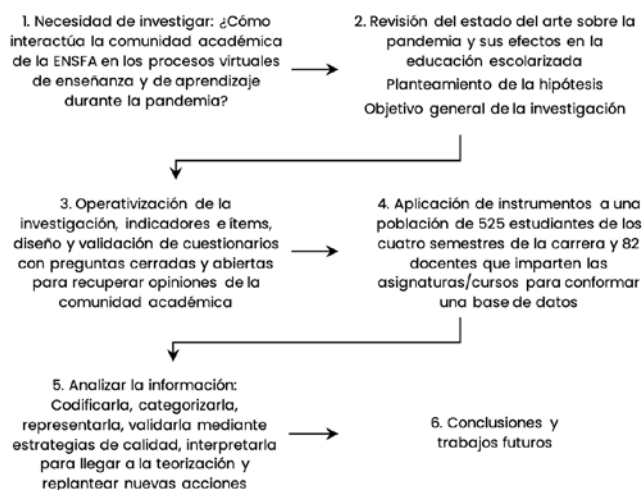
Fuente: elaboración propia a partir de los referentes consultados.

Los datos recuperados al inicio de la pandemia (mayo de 2020), a través de dos formularios de Google, autoadministrados a los respondientes (estudiantes y do-



centes), así como los comentarios de esta misma población, permitieron elaborar una base de datos a partir de la cual se pudo analizar la información, codificarla, categorizarla, representarla y validarla mediante estrategias de calidad, interpretarla, comprenderla y en algunos casos explicar las situaciones adversas vividas por la comunidad académica al interactuar en procesos educativos a distancia y que se convirtieron en obstáculos para el desarrollo de las asignaturas/cursos y concluir con el éxito el semestre “B” del ciclo escolar 2019-2020. El proceso metodológico que se desarrolló en la investigación queda plasmado en la figura 2.

**Figura 2.** *Proceso metodológico de la investigación realizada*



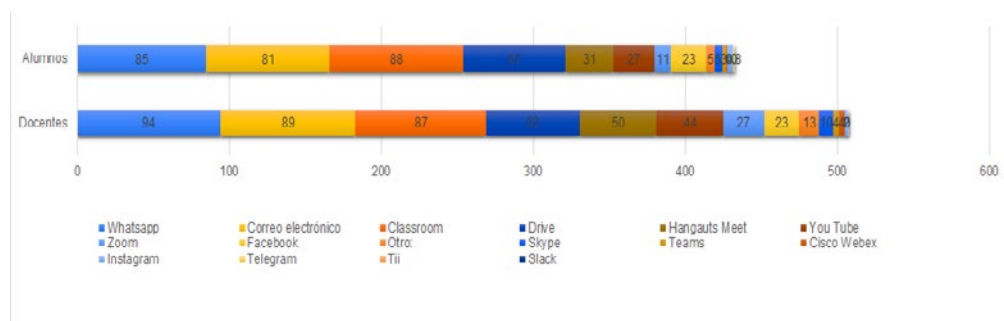
Fuente: elaboración propia.

# ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

## Herramientas, conectividad y habilidades para el desarrollo de procesos educativos a distancia al inicio de la pandemia

En la investigación se reconoce que para interactuar en procesos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, una primera condición es que se tengan las herramientas, acceso y habilidad para usarlas, la figura 3 muestra la realidad que vivía la comunidad académica para recibir educación al inicio de la pandemia; la plataforma *Classroom* fue usada por 87% de los alumnos y 83% de los docentes; el correo electrónico por 80% de los alumnos y 85% de los docentes; las herramientas de *Google Drive* por 67% de los alumnos y 59% de los docentes; mientras que el *WhatsApp* por 84% de los alumnos y 91% de los docentes. Estos datos muestran que un porcentaje por arriba de 60% conocía herramientas tecnológicas, tenían acceso a ellas y podían usarlas, aunque seguramente en la modalidad presencial limitaba que se exploraran sus posibilidades para la construcción de las competencias planteadas en las asignaturas/cursos.

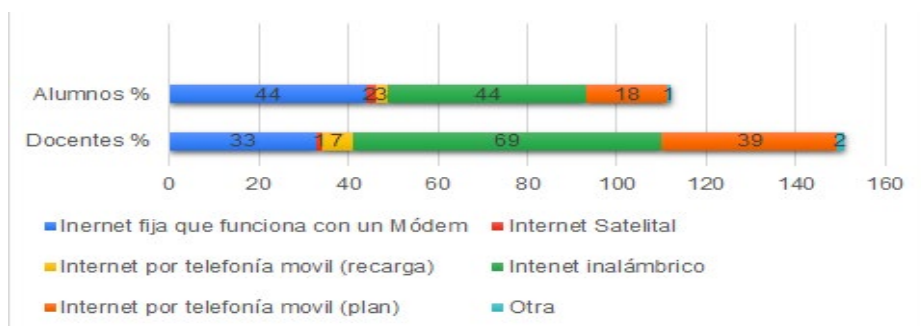
**Figura 3.** Herramientas usadas por la comunidad académica



En el escenario de la investigación se pudo reconocer la controversia mostrada por el INEGI respecto a las posibilidades que tienen las comunidades académicas para acceder a servicios de Internet y desarrollar las actividades virtuales encomendadas; en este sentido, los datos recuperados mostraron que 33% de los pro-

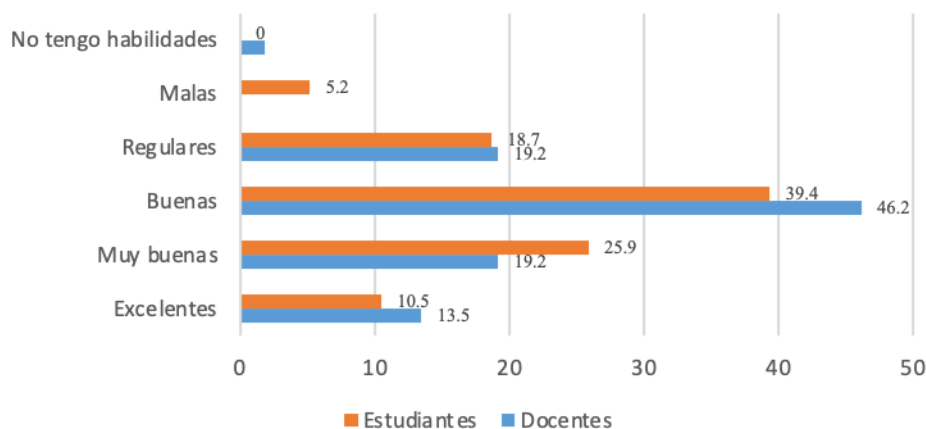
fesores y 43% de los estudiantes contaban con acceso a Internet fijo; sin embargo, los problemas económicos derivados de la pandemia luego les impidieron continuar con estos servicios para el desarrollo de las asignaturas/cursos, lo mismo sucedió con los que decían contar con Internet inalámbrico (69% de docentes y 44% de estudiantes) y los que podían pagar Internet por telefonía móvil (plan), que era 39% de docentes y 18% alumnos; estos problemas de conectividad indudablemente incrementaron las brechas de la inclusión y la equidad que se han identificado en las Instituciones de Educación Superior en México y que siguen la misma tendencia que los arrojados por la encuesta nacional de hogares con equipamiento de Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) por estrato socioeconómico (INEGI, 2019).

**Figura 4.** *Servicios de Internet de la comunidad académica al inicio de la pandemia*



Según Tofler (2020), poseer la competencia o la habilidad digital implica hacer un uso creativo, crítico y seguro de las TIC, utilizarlas con una intención determinada y como medios, apoyos o recursos que facilitan el logro de un objetivo, según el campo en el que se incorporen; en este tenor, se consideró conveniente recuperar la opinión de docentes y alumnos sobre las habilidades que dicen poseer. La figura 5 muestra gráficamente los resultados.

**Figura 5.** *Habilidades que dicen tener estudiantes y docentes para desarrollar procesos virtuales*



El 76% de los estudiantes consideran tener habilidades de buenas, muy buenas y excelentes para participar en procesos educativos a distancia, por lo cual se podría pensar que además de trabajar de manera presencial, también tenían la habilidad para hacerlo a distancia, en la misma perspectiva se percibe la opinión de los docentes, ya que 62% dicen tener habilidades de buenas, muy buenas y excelentes; sin embargo, estas opiniones se pusieron en evidencia cuando más del 60% de las propuestas de mejora estuvieron enfocadas a la necesidad de capacitación en el uso educativo de herramientas tecnológicas, por considerar que era una de las causas de los problemas que estaban enfrentando.

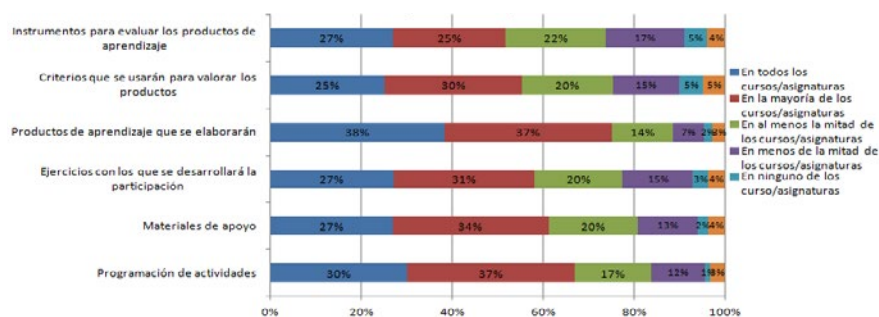
## **La interactividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje virtual al inicio de la pandemia**

Desde el enfoque de la escuela histórico-cultural de Vygotsky, Brito (2004), Segura (2004) y Suárez (2004) recalcan el valor de las interacciones por la importancia que tiene con las zonas de desarrollo próximo de los sujetos y que les permite establecer una red social de interrelaciones y construcción colectiva del conocimiento, seguramente por ello Fainholc (1999) reconoce que tanto las herramientas, el acceso a Internet y las habilidades para usar plataformas y recursos digitales son fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en esta modalidad; sin embargo, también advierte que estos elementos pueden convertirse en meros requisitos cuando en su uso se ignora justamen-

te al estudiante y sus proceso de aprendizaje, los contenidos programáticos y la intervención de un profesional de la educación que posibilita la llamada “relación pedagógica”, definida como: “una relación que lleva a una persona a adquirir nuevas capacidades” (Saint-Onge 2000, p. 148) a través de estrategias, materiales y recursos.

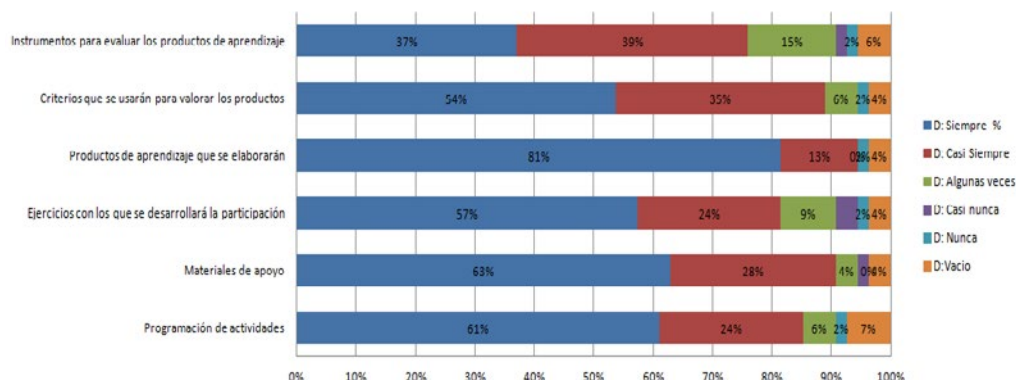
Es interesante observar los datos que se representan en las figuras 6 y 7, porque dan cuenta de los procesos que se hacen presentes en la fase preactiva de la enseñanza, definida como la etapa preparatoria en la que hay que idear, planificar y organizar la creación de las relaciones de estudio, didáctica y de mediación, que en el caso de la modalidad virtual, también habría que definir la plataforma, herramientas y recurso digitales a utilizar, así como las condiciones que tienen profesores y estudiantes para ello.

**Figura 6.** Elementos que se facilitan a los estudiantes en la fase preactiva de la enseñanza (opinión de los estudiantes)



Los datos en general muestran que una tercera parte de la población estudiantil recibe con antelación la programación de las actividades, el material de apoyo, los ejercicios con los que se propiciará la participación, instrucciones sobre los productos de aprendizaje que se realizarán, criterios para su valoración, así como los instrumentos en los que se concentrarán los resultados; este escenario es grave porque indica que dos terceras partes de la población estudiantil no está enterada o no cuenta con los necesario para adentrarse en el proceso de aprendizaje, ya sea porque no tiene las condiciones o porque la comunicación con los profesores no es eficiente y efectiva, esto queda demostrado en la figura 7.

**Figura 7.** Elementos que se facilitan a los estudiantes en la fase preactiva de la enseñanza (opinión de los docentes)

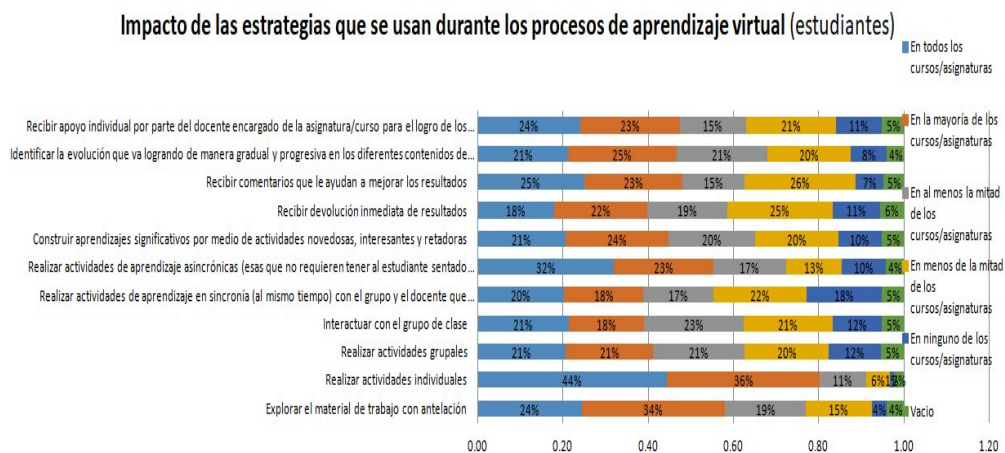


En efecto, en la gráfica de la figura 7 se aprecia la opinión de los docentes en contraposición con la de los estudiantes; dos terceras partes dicen proporcionar con antelación los elementos necesarios para el desarrollo de la clase, incluso en el rubro referido a los productos de aprendizaje que se elaborarán el porcentaje es muy alto (81%), este panorama deja en evidencia la brecha de información entre lo que se recibe y lo que se envía, por lo que es necesario y urgente la implementación de estrategias de acompañamiento y seguimiento a los alumnos.

Expertos en el tema señalan que: “Educar en crisis involucra realizar cambios pedagógicos, instrumentales y de pensamiento para afrontar las adversidades y promover la creatividad” (Morffe, 2018, p. 10), la incursión de las instituciones educativas en el ámbito virtual prevé grandes retos, uno de ellos es la osadía de hacer las cosas diferentes, repetir la clase tradicional no augura buenos resultados (Ramírez, 2016); sin embargo, esta pandemia no dio tregua para preparar un escenario de intervención acorde con las exigencias de esta modalidad que requiere de una interactividad en los procesos que ocurren en el contexto educativo, cuya mediación pedagógica está prevista de una intencionalidad acompañada de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos que se planean exprofeso para la realización de un curso a distancia. En este mismo sentido, también señalan que para que exista interactividad debe haber unos contenidos procesados didácticamente, de manera tal que los participantes/estudiantes interactúen acompañados de manera permanente por acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y colaborativo/grupal, considerando la retroalimentación (*feedback*) como un elemento fundamental.

Desde esta óptica, se analizaron los datos aportados por la comunidad académica a pocas semanas de estar desarrollando estos procesos y que de manera agrupada se pueden apreciar en las figuras 8 y 9. Las respuestas corroboran lo ya explicado, no todos los estudiantes tienen la oportunidad de explorar los insumos con los que se desarrollarán las actividades a distancia por los diversos factores intervinientes.

**Figura 8.** Estrategias que se promueven durante el desarrollo de procesos virtuales (percepción de los estudiantes)



Un dato relevante que se observa en las figuras 8 y 9 es que más de 50% de las respuestas dicen que en todos o en la mayoría de los cursos/asignaturas se realizan actividades individuales, lo cual es favorable en muchos sentidos; sin embargo, también puede atribuirse a la falta de herramientas para promover la interacción, limitando seguramente la socialización del proceso de aprendizaje. Esta hipótesis que se expresa *a priori* encuentra su sustento cuando se cuestiona sobre las actividades grupales y la interacción con los compañeros de clase; las barras de las figuras arriba mencionadas muestran esta debilidad que necesariamente involucra la mediación pedagógica de un docente que utiliza sus competencias profesionales y los avances tecnológicos para ofrecerla (Vásquez, Bongianino y Sosisky, 2007).

**Figura 9.** Estrategias que se promueven durante el desarrollo de procesos virtuales (percepción de docentes)



Otro dato interesante es que predominan las actividades de aprendizaje asincrónicas sobre las sincrónicas. Esta tendencia también se observa en las respuestas de los docentes, pudiendo prestarse a múltiples interpretaciones, por ejemplo: que están utilizando clases a distancia con el correo electrónico y WhatsApp como medios para desarrollar el trabajo entre estudiantes y docentes, puede que estén realizando clases virtuales en las que necesariamente se usa una plataforma y conexión a Internet sin necesidad de que haya una coincidencia en el horario, pero sí dejando de lado las bondades de las clases en línea (*on-line*), como poder desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje sincrónicas, por ejemplo videollamadas, debates, foros, resolución de dudas y *feedback* en tiempo real, cuya constante es la interactividad. El uso de estas modalidades también puede tener su justificación en las circunstancias por las que atraviesan, por ejemplo: las competencias tecnológicas, el tiempo y las condiciones para realizarlas en medio de una pandemia que los tienen confinados atendiendo tareas múltiples y tal vez no en las mejores condiciones emocionales.

Desde hace décadas, los programas educativos recalcan que para facilitar la construcción de aprendizajes es necesario el diseño e implementación de actividades relevantes, novedosas y retadoras tanto para la modalidad virtual como presencial; en este sentido, llaman la atención las respuestas de los estudiantes y docentes porque dejan ver su ausencia en muchos de los cursos/asignaturas que se están implementando, tal vez debido a que no se hacen acompañar de materiales y recursos que les den esta connotación.

Otras situaciones que se muestran en los datos son las referidas a la tutoría, seguimiento y evaluación, porque la barra de las figuras 8 y 9 que alcanza el mayor número de respuestas es la que indica que en menos de la mitad de los cursos/asignaturas el estudiantado recibe una devolución inmediata de sus



resultados con comentarios que les ayuden a mejorarlos, lo que limita que identifiquen la evolución que van logrando, solicitar y recibir el apoyo que necesitan para alcanzar los aprendizajes esperados. Llama la atención que más del 50% de las respuestas de los docentes dicen apoyar a los estudiantes de manera individual; sin embargo, el estudiante no lo percibe de esta manera.

Después de hacer el análisis de los datos, se llega a la conclusión de que no es nada sencillo enfrentar este cambio radical: pasar de una educación presencial y calendarizada a una enseñanza remota de emergencia tiene complicaciones diversas, que en el caso de la interactividad del estudiante con los contenidos programáticos para la construcción del aprendizaje y el logro de los propósitos educativos se relaciona no solamente con las competencias disciplinares, didácticas y pedagógicas del docente, también con las competencias y posibilidades para usar las herramientas y recursos tecnológicos de manera creativa atendiendo a las situaciones en las que viven los estudiantes en este “confinamiento productivo”. Díaz- Barriga (2020) sustenta esta perspectiva al señalar que los que se dedican al diseño de programas en línea, en general cuentan con un equipo multidisciplinario y se reconozca o no el maestro transita solo por este cambio de paradigma.

Al hacer este análisis sistemático de la situación enfrentada por la comunidad académica de la escuela normal y tomando en consideración la teoría de referencia, es inevitable observar la existencia de problemas para el desarrollo de las asignaturas/cursos; 27% de las respuestas que emiten los estudiantes encuestados así lo señalan, aunque también es cierto que en 11% de los 132 espacios curriculares analizados no hay ningún señalamiento al respecto (observe figura 10); sin embargo, estos hallazgos se consideran relevantes porque desde la perceptiva curricular que se adopta en los planes de estudio para la formación inicial de docentes, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es fundamental, y se acepte o no, esta repentina ruptura en la manera de enseñar y aprender en medio de una pandemia ha incidido de manera significativa en sus trayectorias académicas y más cuando la carrera que cursan tiene un enfoque formativo mediante objetivos que exigen presencialidad y trabajo en equipo (Schmelkes, 2020).



## CONCLUSIONES

La investigación aportó elementos para reconocer que realmente existían problemas en las asignaturas/cursos desarrollados de manera virtual al inicio de la pandemia. Las estrategias implementadas hasta el momento en que se recogieron los datos (mayo de 2020) no habían logrado impactar en el aprendizaje del estudiantado normalista, identificando una serie de factores influyentes, por lo que se puede decir que la pandemia de COVID-19 implicó cambios profundos en las dinámicas de la comunidad académica confinada en sus hogares, trasladando las actividades escolares y asumiendo roles diversos que tal vez dejan poco tiempo para las actividades académicas encomendadas.

Ante estos escenarios que por el momento son prioridad y al no contar con las condiciones técnicas y de infraestructura tecnológica, así como las habilidades para utilizar recursos de esta naturaleza, algunos han dado poca importancia a los cursos y más cuando los docentes formadores carecen de las habilidades para diseñar actividades y dar clases a través de diferentes plataformas digitales y herramientas educativas que favorezcan la interactividad con los contenidos que se estudian, situación que se conjuga con la capacidad de autoaprendizaje y la apropiación autorregulada por parte de los alumnos que pueden estar poco desarrollados para adaptarse a este tipo de modalidades, ocasionando conflictos cognitivos diversos que pueden incluso llevarlos a postergar la carrera o abandonarla definitivamente, porque se interrelacionan factores no solamente académicos,

también están los económicos, los personales, familiares y los socioemocionales que provoca el confinamiento.

Por ello, en estos momentos la prioridad debe ser el acompañamiento de los estudiantes y docentes, saber cuáles son las condiciones que tienen para desarrollar las actividades asignadas y apoyarles, priorizar los contenidos programáticos y realizar planeaciones didácticas en las que se incorpore el diseño de actividades y las clases a través de diferentes plataformas digitales y herramientas educativas accesibles para todo el estudiantado y que les permitan interactuar con los elementos que se interrelacionan en la construcción de los aprendizajes esperados.

Se tiene la seguridad de que esta pandemia y la necesidad de continuar ofreciendo el servicio educativo a distancia favorecerá un aprendizaje significativo entre la comunidad académica porque la dinámica que predomina en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más tarde o más temprano, dejará al descubierto la necesidad de transformar las formas de enseñar y de aprender, y posiblemente se estrecharán lazos de apoyo y colaboración entre los colegiados para enfrentar los retos de una profesión que desde la percepción de Fullan y Hargreaves (2001, p. 14) siempre ha sido: “Emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente” y en tiempos de pandemia se diversifica y transforma.

## REFERENCIAS

- Alcántara S., A. (2020). *Educación Superior y COVID-19: una perspectiva comparada*. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE. UNAM. México. pp. 75-82
- Brito, V. (2004), *El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo*, *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17: Fecha de consulta: 14 de abril de 2007. [http://www.uib.es/depart/gte/edutece-e/revelec17/brito\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutece-e/revelec17/brito_16a.htm)
- Carrasco, I., y Castaño, S. (2008). *El Emprendedor Schumpeteriano y el contexto social*. *Revista ICE*, (845), pp. 121-134.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE. UNAM, pp. 19 – 29.
- Domínguez H., J. A., Ruiz V., E., Bárcenas, J., y Santos T., J. (2018). *Orientando la formación de profesores en el uso de las TIC: el árbol diagnóstico de las*

- competencias digitales*. HUMANreview. International Humanities Review/ Revista Internacional de Humanidades, Vol. 5, No. 448, pp. 141-150. <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v5.448>
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.
- Gobierno de México (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19 (2020)*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Ciudad de México, 13 de abril de 2020.
- INEGI. (2019). *Resultados generales. En Censo Nacional del Gobierno Federal 2019*. <https://www.inegi.org.mx/programas/cngf/2019/>. Accedido el 20 de junio de 2020.
- INEGI (2019). ENDUTIH. Recuperado el 1º de junio de 2020, de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>.
- Koehler, M. J., Mishra, P., y Cain, W. (2015). *¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?*. Virtualidad, Educación y Ciencia, Vol. 6, pp. 9-23.
- López R., M., y Rodríguez, S. (2020). *Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE/UNAM, pp. 103-108.
- Morffe, P. (2018). *Educación en tiempos de crisis: herramientas para innovar en la educación superior*. Monterrey, México. <https://observatorio.tec.mx/edubits-blog/educar-en-tiempos-de-crisis> Fecha de consulta: 10 junio 2020.
- Ramírez León, R. (2016). *Los retos que impone la educación a distancia en México*. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, ISSN 2007, pp. 631-748 (2016). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/631/748>.
- Saint-Onge, M. (2000). *La competencia de los profesores. En Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México. pp. 143-164.
- Schmelkes, S., (2020). *El COVID nos ha enseñado a valorar la presencialidad y el trabajo en equipo*. <https://ibero.mx/prensa/covid-19-pandemia-ha-ensinado-valorar-la-presencialidad-y-el-trabajo-en-equipo>.
- Segura, S. (2004), *Modelo comunicativo de la educación a distancia apoyada en las TIC en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, CUAO, Cali-Colombia*, Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17:

- Fecha de consulta: 14 de abril de 2007. [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/segura\\_16a.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/segura_16a.pdf)
- Suárez, C. (2004, junio), *La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad*, *Píxel-Bit, Revista de Medios y Comunicación*, núm. 24: Fecha de consulta: 14 de abril de 2007. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2401.htm>
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2004). *Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 7 (1-2), pp. 65-75.
- Tofler, A. (2020). *Qué es la competencia digital. En los analfabetos del siglo XXI no son los que no saben leer ni escribir, sino los que no pueden aprender, desaprender y reaprender*. <https://conectasoftware.com/analytics/que-son-las-habilidades-o-competencias-digitales/>.
- UNESCO. (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/>
- Vásquez, R., Bongianino, C., y Sosisky, L. (2007). *La tecnología educativa y la educación a distancia. Educación a distancia de grado y pregrado. XVII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. <http://www.fceco.uner.edu.ar/extinv/jornconta06/trabajosjuc/apeinv/api53.pdf>



# EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DURANTE LA PANDEMIA

Sandra Edith Tovar Calzada

Edgar Omar Gutiérrez

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

## RESUMEN

El presente documento pone de manifiesto a la docencia desde una perspectiva crítica y transformadora a partir de la renovación pedagógica permanente, sus implicaciones y la importancia de la innovación para el fortalecimiento profesional en tiempos de confinamiento. El contenido que se presenta se desarrolla mediante un recorrido de la trayectoria escolar en los procesos de formación inicial, concretamente con relación a las prácticas profesionales de los futuros docentes del nivel de preescolar y primaria. Para contextualizar lo anterior, es necesario señalar que los cambios sociales representan una variable permanente que incide de manera directa en los procesos educativos, en este caso, la pandemia por COVID-19 modificó inevitablemente el trabajo en las instituciones educativas. Mediante una investigación de corte cualitativo, con un estudio fenomenológico, se aplicaron cuestionarios en línea a 30 alumnos de la licenciaturas en educación Preescolar y Primaria, con el objetivo de “Indagar sobre las experiencias de los estudiantes en formación con respecto a las prácticas profesionales que desarrollaron en el ciclo escolar 2020-2021 durante la pandemia”. Para efectos de este artículo, se presentan los resultados parciales considerando solamente 2 de las 4 categorías de la investigación; los principales hallazgos dejan ver la inestabilidad que en todas las instituciones se vivió; sin embargo, existen aspectos que pueden servir de base para fortalecer el

**Correo electrónico:** [sandraedith.tovarcalzada@iea.edu.mx](mailto:sandraedith.tovarcalzada@iea.edu.mx)

[edgar.gutierrez@iea.edu.mx](mailto:edgar.gutierrez@iea.edu.mx)

[gloria.gutierrez@iea.edu.mx](mailto:gloria.gutierrez@iea.edu.mx)

**Institución:** Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

trabajo que se desarrolla en las escuelas normales y sin duda se pueden rescatar de esas experiencias, aprendizajes que sirvan como base para hacer ajustes importantes en el desempeño de los formadores de docentes.

**Palabras clave:** educación virtual, formación docente, innovación docente, práctica profesional, tecnología.



# INTRODUCCIÓN

El trabajo docente como actividad de carácter social implica un entramado de dimensiones que interactúan de manera permanente en el desarrollo de las actividades que un profesional de la educación realiza para atender a sus estudiantes; independientemente del nivel educativo del que se hable, el organizar su práctica docente conlleva horas de preparación y de inventiva a fin de lograr planificar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje significativas a partir de propuestas de intervención contextualizadas, auténticas, motivantes y útiles, esto con la finalidad de lograr favorecer la adquisición de las metas de aprendizaje y en consecuencia el desarrollo de las competencias establecidas en los referentes curriculares de cada nivel educativo.

En concordancia con lo anterior, el trayecto de formación inicial que se sigue para obtener un título y poder ejercer como profesional de la educación conjuga factores que determinan la personalidad y el tipo de docente que se llega a ser. Sin duda, al estar preparándose para convertirse en docente, el estudiante normalista es influenciado por la comunidad educativa que lo rodea debido a que en su proceso formativo está expuesto a un entorno institucional en el cual confluyen variables como la cultura escolar, la ideología, los valores, las prácticas docentes, la convivencia con pares y profesores, entre otros factores que le dan elementos para ir construyendo una identidad profesional que enmarca un todo, en otras palabras, el currículum explícito y oculto como experiencias formativas juegan un papel determinante.

Todo lo anterior tiene un fuerte impacto en la formación inicial, por lo que los formadores de docentes tienen un gran compromiso; es ahí que la responsabilidad del maestro tiene un papel fundamental de acuerdo a la dinámica social y por lo que, a lo largo de la evolución, ha tenido que realizar ajustes en su práctica de acuerdo a los avances que se pueden implementar en el acto educativo. Esto se magnificó con la emergencia sanitaria que se vivió a partir de inicios del año 2020, en que la pandemia por COVID-19 puso un alto en la rutina del mundo entero y por consecuencia del proceso educativo en todos los niveles. Los docentes tuvieron que transformar de un momento a otro la forma en que se desarrollaba su práctica docente y buscar diversas estrategias que se pudieran aplicar a distancia para atender a los alumnos y evitar rezagos educativos importantes, considerando que la educación virtual no se refiere sólo a subir archivos o enviar actividades por medio de algún medio tecnológico, pues era necesario encontrar

estrategias para desarrollar el trabajo a distancia, lo cual fue un reto que no estaba en la mente de una gran mayoría de docentes.

Esto no fue una labor sencilla, puesto que se puso en evidencia la gran diversidad en los maestros con relación a las habilidades tecnológicas; además, tanto estudiantes como docentes tuvieron que insertarse en la nueva modalidad sin contar con efectivos procesos de formación, sin equipamiento, así como problemas de recursos económicos (Rama, 2021). Ante esta necesidad, las instituciones educativas intentaron atender la situación, como lo manifiesta Sousa et al. “mediante la transformación de los entornos de enseñanza hacia modelos híbridos y la aplicación de metodologías activas y colaborativas, basadas en las tecnologías de la información y comunicación” (2021, p. 125). Es por eso que en las escuelas normales, al no estar exentas de esta situación, el trabajo implicó una doble responsabilidad, pues se debía trabajar para que los estudiantes normalistas adquirieran las competencias profesionales a la distancia, pero a la vez era necesario pensar en las estrategias educativas que les permitiera a los futuros maestros vincular el trabajo con los niños de primaria y preescolar, esto debido a que una de las características esenciales de la formación de docentes, es su inmersión paulatina al trabajo en las escuelas de educación básica, en este sentido, durante los semestres que van cursando, van experimentando de manera gradual oportunidades de fortalecer sus habilidades con el trabajo directamente ante los grupos de pequeños según el nivel educativo para el que se están formando.

Ante toda esta emergencia surgieron diversas preguntas de investigación: ¿cómo es que el estudiante normalista percibió la preparación que se le brindó en la escuela normal para enfrentarse a la realidad ante los grupos de educación básica? ¿Cuáles fueron sus experiencias al recibir las orientaciones de los docentes titulares para el desarrollo de sus prácticas profesionales? ¿Cuáles fueron las estrategias de trabajo a distancia que implementó? Aunque las experiencias pueden ser diferentes, se tiene la convicción de la importancia de conocer la percepción de los estudiantes normalistas en este sentido.

Independientemente de la modalidad de trabajo que se dé a partir del regreso a las aulas, esta experiencia tiene que ser formativa, de lo que no se tiene certeza es de que la docencia continúe con la “normalidad” con la que antes de la pandemia se venía desarrollando, por lo que se requiere conocer más sobre este periodo de trabajo, es por eso que se buscó obtener información que en un futuro se convirtiera en un aprendizaje para fortalecer la formación inicial de las futuras generaciones. Derivado de lo anterior, surgió el proyecto de investigación con el objetivo de “Indagar sobre la experiencia de los estudiantes en formación con

relación a las prácticas profesionales que desarrollaron en el ciclo escolar 2020-2021 durante la pandemia”.

Este trabajo se justifica al poner de manifiesto las experiencias de los estudiantes en formación. Los resultados deben ser analizados para considerar las posibles situaciones a las que se pueden enfrentar derivado de algunas propuestas o actuaciones de los formadores de docentes, de las relaciones que se establecieron con los docentes de educación básica, con los padres de familia y por supuesto con los niños de nivel preescolar y primaria.

Entre los antecedentes se encontraron algunos trabajos que dieron pauta para implementar las diferentes fases de la investigación y entender cómo se está enfrentando la pandemia del SARS-CoV-2 desde el ámbito de la enseñanza, es por eso que se buscó el adentrarse en las investigaciones sobre cómo se afronta la práctica profesional en la formación docente y se encontró la investigación de Juárez y Miñan (2021) sobre los “Aspectos comparados en formación de profesorado, estudio de casos España y México”, donde se realiza un estudio comparado sobre la Formación Docente ante la pandemia sanitaria que se vive por el COVID-19 en dos instituciones públicas de Educación Superior en México y España. Este estudio se basó en tres vertientes: formación docente, la enseñanza virtual y la innovación docente. La metodología de la investigación fue un estudio de casos tipo cualitativo basado en narrativas de experiencia de los estudiantes y del profesorado durante el confinamiento. Los autores llegaron a la conclusión, en primer lugar, de la existencia de incertidumbre y temor por enfermarse; en segundo lugar, el adaptar la enseñanza a la nueva forma de trabajo virtual forzada; y en tercer lugar, se puede señalar una etapa de formación y/o actualización necesaria sobre todo con las TIC que faciliten el llevar este nuevo trabajo virtual que se vuelve forzado; y en cuarto lugar podríamos identificar la resolución de dificultades relacionadas con la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

El segundo artículo que sirvió como referente fue: “Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19. ¿La emergencia como principio de innovación docente?”, por Germán Martínez, el cual menciona lo que ha traído como consecuencia la pandemia en el docente de educación básica y el docente en formación. En el artículo se cuestiona sobre cuáles son los nuevos retos para la innovación docente y los procesos de formación inicial y continua del profesorado y se plantea que se tiene que redefinir las filosofías educativas que lo orientan, el promover un humanismo nuevo, seguir impulsando la equidad educativa, atender los vacíos que se dan en la formación docente de los futuros maestros en las Escuelas Normales y los que ya se encuentran en servicio, también hace mención de las TIC, ya que éstas nos pueden ayudar a innovar la intervención

en el aula, pero era necesario que se diera una transición de manera progresiva, es decir, pasar de un modelo analógico a un modelo tecnológico y para eso se requiere capacitar a los maestros, ya que son los encargados de integrar las TIC como una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje sin olvidar que las TIC son medios y no fines, y un reto es superar la exclusión tecnológica aún prevaleciente en México (Martínez-Gómez, 2020).

Una tercera investigación realizada por Ferrada et al. (2021) atiende a la situación del trabajo a distancia. Este trabajo se realizó con la finalidad de conocer más sobre la preparación de los profesores con relación a las TIC. El estudio se hizo en tiempos de COVID-19; se destaca la metodología, y aunque se centra en lo cuantitativo, son interesantes los resultados que demuestran que la mayoría usaba TIC antes de la situación de confinamiento, pero en contraste, sólo 36% se sentía que estaba capacitado para atender estudiantes a distancia. Entre las conclusiones a las que llegan es que el problema no es precisamente el dominio de las TIC, sino su incorporación al sistema educativo, pues es necesario el trabajo presencial para una efectiva retroalimentación. Este estudio es por demás interesante, pues demuestra que, a nivel mundial, esta situación tuvo un fuerte impacto y que todos los responsables de la educación experimentaron la incertidumbre y la necesidad de redirigir esfuerzos para atender las funciones que el sistema educativo imprime en cada uno de quienes forman parte de él. Estos hallazgos cobran mayor sentido si los situamos en instituciones formadoras de docentes, puesto que además de adecuar las prácticas educativas de los profesores normalistas, se tiene la responsabilidad de realizar adecuaciones para brindarles a los futuros docentes una formación que les permita enfrentar los nuevos retos educativos, en los cuales el uso de las TIC y la innovación pedagógica juegan un papel preponderante.

Hablando de la búsqueda de la literatura y centrando la atención en la figura del maestro, es necesario resaltar que siempre ha estado en el foco de atención en la sociedad, y dependiendo de las políticas establecidas en los distintos momentos históricos y de las necesidades del periodo de tiempo del que se hable se puede enaltecer o demeritar la función social del maestro y la visión que se genera entre los demás. La labor docente no se limita a las cuatro paredes de un aula; aunque es ahí donde se conjunta y se hace tangible la preparación, el compromiso, la responsabilidad, la vocación, el conocimiento, la habilidad y todo lo que implica el ejercicio profesional en el ámbito educativo.

La formación de los maestros viene acompañada de diferentes experiencias, situaciones, historias de vida, en fin, aunque se tenga el mismo plan de estudios la experiencia y el significado que los estudiantes den a las experiencias formativas

siempre serán diferentes; para dar sentido a esta idea, es importante definir que la experiencia no es lo que pasa en un espacio o lugar, sino que se refiere a lo que nos sucede directamente con relación a una situación concreta (Larrosa, 2006), por lo tanto, es importante señalar que, aunque exista una situación que esté planeada para un grupo en general, las vivencias a partir de ello pueden ser distintas derivadas del momento, de las condiciones, de los acontecimientos que rodean a la persona. Por lo tanto, atendiendo a lo anterior, “una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (Larrosa, 2006, p. 101).

En este mismo orden de ideas, académicamente se tiene la convicción de que “la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso” (Larrosa, 2006, p. 88), por esta razón, es muy importante que como investigadores orientados a fortalecer los procesos educativos, se analicen situaciones a las que los docentes en formación están expuestos y buscar aprovechar al máximo lo que viven para fortalecer sus competencias profesionales en todo momento.

Para ello, fue importante reconocer y retomar las esferas de la vida de las personas, las cuales influyen para que cada estudiante se desarrolle y le den a cada uno su personalidad profesional. Según Zabalza (2020), existen tres perfiles básicos: el primero se refiere a lo que es como persona, el segundo se enfoca a lo que es como profesional y finalmente a lo que es como trabajador. Sin duda lo anterior se conjuga y tiene una influencia directa en el desarrollo de su labor profesional, pues las experiencias y la personalidad hacen que se desarrolle el trabajo académico enmarcado en el currículum oculto, que al final de cuentas es lo que más se hace presente en los estudiantes, las acciones de los responsables del grupo y la ideología con la que desarrolla su curso va dejando huella en los alumnos y les da el ejemplo sobre la forma en que actúa un docente en su vida laboral. Considerando lo anterior, se reafirma que el maestro es un pilar para la formación de nuevas generaciones, con esto se deja claro que *el papel del maestro fue, es y será fundamental para el proceso educativo*.

La visión de la sociedad ante esta profesión es diversa, esto genera que “existan múltiples opiniones y comentarios con diferente grado de razón sobre los maestros que necesitamos y las actitudes o cualidades que estos deben tener”. (Magaña y Cuesta, 2019, p. 10). Considerando la idea anterior, aunque existe diversidad de opiniones, las competencias de los docentes se van modificando conforme hay cambios sociales, en este caso, durante la emergencia sanitaria que se experimentó de manera abrupta, surgió la necesidad de desarrollar un trabajo virtual y/o un trabajo a distancia, lo cual derivó la necesidad de contar con competencias digitales docentes, las cuales se refieren a “la capacidad del profesorado

para poner la tecnología al servicio de los objetivos educativos que se plantea en su acción docente” (Tárraga et al., 2020, p. 24). El sector educativo, como nunca, tuvo que utilizar la tecnología para acercar los contenidos a los niños, la búsqueda de estrategias de trabajo a distancia fue una constante de los maestros, pues la necesidad de contar con espacios virtuales de trabajo efectivos era prioridad. Es entonces cuando comienza a circular con mayor énfasis la palabra “innovación”, pues el maestro tuvo que innovar, es decir, se enfocó en buscar diferentes opciones para lograr la transformación de su práctica docente, y en el caso de las estudiantes en formación tenían la necesidad de transformar sus *prácticas profesionales*. Es importante recordar que un buen maestro no es aquel que cuenta con muchos títulos; independientemente de la modalidad con la que se esté trabajando (virtual o presencial), la preparación debe ir acompañada de la ética, compromiso y amor a la educación, es claro que el conocimiento no sirve de nada si no existe un gusto hacia el trabajo, se requiere de disposición para atender a los estudiantes ante sus dudas e inquietudes.

La búsqueda de estrategias que fortalecieron la actuación docente a distancia fue un tema necesario; en este caso, era inminente reconocer que todo evoluciona y que un maestro no puede quedarse eternamente con las mismas prácticas, pues las necesidades así como los cambios sociales y tecnológicos han revolucionado la docencia; por ejemplo, si hablamos de tecnología móvil en el futuro, los docentes serán clave para integrar las tecnologías en el mundo de la educación formal (Sánchez-Prieto et al., 2017). Un maestro que limita su desempeño en una metodología tarde o temprano deberá actualizar su actuar, en este sentido, la emergencia sanitaria mundial del 2020 planteó la premisa de hacer algo distinto en el proceso educativo con relación a lo que cada docente había hecho por años, se tuvo que innovar. Esto debía llevarse a cabo pensando en sacar adelante el proceso educativo a la distancia, por lo que se retomó que una cultura de innovación debe estar orientada a impulsar la adaptación al cambio constante, que lleve a quienes intervienen en el proceso educativo a una mejora de la calidad educativa (Martínez et al., 2018).

Durante la práctica profesional pueden generarse buenos resultados de manera fortuita, a todos los mentores en algún momento del desarrollo de su profesión han improvisado, esto no es malo, de hecho, es una cualidad en esta profesión, el saber actuar ante situaciones no previstas también es una competencia docente, en ocasiones es necesario tratar de “tomar decisiones acertadas en cuanto a la manera de enfrentar las oportunidades, las situaciones contingentes, las problemáticas que se presentan en el desarrollo de una situación didáctica” (Pérez et al., 2014, p. 188).

La innovación puede verse de forma distinta de acuerdo a los lentes con los que se observan, lo que puede ser innovador para algunos puede no serlo para otros, la forma de trabajo de un docente viene marcada por las experiencias en su formación, por los medios que tiene al alcance, por sus capacidades y habilidades personales y por las oportunidades a las que ha tenido acceso. Sin duda, el hecho de tener la misma profesión no da exactamente las mismas oportunidades a todos. Es importante enfatizar que algo innovador se refiere a utilizar formas, ideas, procesos, materiales, recursos tecnológicos, en fin, los medios necesarios para hacer de la clase algo diferente, llamativo e interesante para los estudiantes, no necesariamente implica tener una computadora o aplicaciones y aunque su uso en definitiva sí son opciones, se debe clarificar que innovación no es sinónimo de tecnología. Se transforma la práctica de tal manera que puede motivar a sus alumnos constantemente para que sus aprendizajes se vean favorecidos en todo momento. Según Moreno (2000) un docente innovador tiene las siguientes características:

- “Sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar por hechos y situaciones que se presentan en la realidad” (p. 25): se refiere a la percepción que tenga el docente ante las situaciones que se presentan en su vida diaria, en sus actividades laborales y otras que tengan impacto en el desarrollo de sus actividades profesionales.
- “Apertura al cambio conceptual” (p. 26): en este sentido, es importante considerar que las ideas propias pueden modificarse al conocer, escuchar o permitir la opinión de otros, así como de valorar la aplicación de proyectos que otros han implementado.
- “La independencia intelectual” (p. 27): en este punto, se requiere que el sujeto tenga confianza en sí mismo para exponer sus ideas y/o pensamiento ante otros, esto permite que se hable de un pensamiento independiente o un pensamiento autónomo.
- “La creatividad” (p. 27): finalmente este rasgo se vuelve un factor clave, pues se entiende como la capacidad de crear procesos y/o productos de forma original.

Estas ideas son necesarias en la mentalidad del docente, pues tener la capacidad de percibir las áreas de oportunidad, una mente abierta al cambio, independencia intelectual y la creatividad son requeridas para que el docente implemente estrategias diferentes a lo que realiza en su cotidianidad.

# METODOLOGÍA

En lo concerniente al diseño metodológico, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo, la cual se definió de esta manera debido a que uno de los propósitos de estudio con este enfoque es “describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 465); se llevó a cabo a través de un diseño fenomenológico, ya que este tipo de investigación es naturalista por el hecho de obtener información en su propio entorno, esto nos permitió analizar las características en las que se pretendía entender la realidad de un grupo determinado, por lo que la generalización debe darse con especial cuidado, este diseño se utiliza “cuando se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de este”. (Hernández y Mendoza, 2018, p. 525). Para la obtención de la información, se crearon entrevistas estructuradas, pero por la restricción de confinamiento se aplicaron a manera de cuestionarios en línea a estudiantes de educación normal de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, la información se recabó en una sola emisión a través de la plataforma de Google Formulario.

Con relación los participantes en este estudio, se consideró una muestra de casos-tipo, debido a que se requería “analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 430), aunado a lo anterior, estos mismos autores expresan que para un estudio fenomenológico se consideren por lo menos 10 casos para la obtención de información, en este sentido, se decidió trabajar con 30 participantes, 15 de la licenciatura en educación preescolar y 15 de la licenciatura en educación primaria, se consideraron estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres.

Para organizar la información recabada, se realizó una categorización, esto permitió tener una visión más clara de los resultados de la investigación. Es importante señalar que las categorías son “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 474).



## RESULTADOS

Para analizar resultados fue necesario siempre tener presente el objetivo del estudio, recordando que se realizó con la intención de “Indagar sobre la experiencia de los estudiantes en formación con relación a las prácticas profesionales que desarrollaron en el ciclo escolar 2020-2021 durante la pandemia”. Es necesario resaltar que, para efectos de este artículo, sólo se presentarán 2 de las 4 categorías de la investigación. El análisis de la información para establecer categorías se llevó a cabo mediante una codificación abierta identificando las unidades de análisis constantes. “Esta implica comparar unidades de análisis con el fin de descubrir categorías relevantes para el planteamiento del problema” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 474). Para llegar a esta categorización una vez obtenidos los datos derivados del estudio, se revisaron detectando similitudes y diferencias, con ello se organizaron tratando de identificar patrones que permitieran agrupar información, es decir, se buscó una relación con los demás, de esta manera surgieron las categorías centrales para explicar el fenómeno estudiado.

Categoría: estrategias de trabajo a distancia. En esta categoría, se enmarcan los indicadores que refieren las acciones realizadas por los estudiantes normalistas para llevar a cabo las jornadas de práctica profesional. Es importante señalar que la esencia de estos periodos de trabajo se da con la finalidad de generar las actividades académicas que atiendan el desarrollo de los aprendizajes esperados en los pequeños de primaria y preescolar. En este sentido, se retoma información sobre el uso de plataformas, aplicaciones, recursos en línea, rescatando cualquier medio tecnológico o no tecnológico del cual tuvieron que depender para el desarrollo de sus actividades académicas; no obstante, el aspecto más importante en esta categoría se centra en el gran reto pedagógico de generar ambientes de aprendizaje colaborativos, inclusivos y motivantes mediante el uso de herramientas tecnológicas. Atendiendo a la información presentada sobre la categoría, la información recabada se expresa en los siguientes párrafos.

El contacto que los alumnos establecieron con los padres de familia se llevó principalmente por medio de WhatsApp, la totalidad de los practicantes utilizaron esta aplicación, la mitad de la muestra utilizó también Google Meet, y algunos el Messenger de Facebook, un aspecto interesante es que 25% tuvo reuniones periódicas con los padres de familia; sin embargo, por lo que se puede apreciar, la mensajería instantánea por medio del WhatsApp fue el principal apoyo para poder establecer el contacto con los padres de familia y a su vez con los pequeños del jardín de niños o del nivel de primaria.

Otro de los indicadores indagaba sobre la utilización de recursos no digitales en el desarrollo de las actividades durante la pandemia. Es necesario comprender que el trabajo a distancia fue complejo y que no todos los niños tenían las posibilidades tecnológicas para desarrollar un trabajo virtual, puesto que las brechas digitales jugaron un papel preponderante, por lo que los practicantes se tuvieron que valer de otros recursos en complementos con los digitales para el desarrollo de sus actividades, en el nivel de preescolar se apoyaron en su mayoría del uso de cuadernillos de trabajo y fotocopias, y en primaria se enfocaron más en los libros de texto con los que ya contaban los pequeños en casa.

Otra pregunta cuestionaba a los participantes en la investigación sobre las aplicaciones que habían considerado para acercar el contenido estudiado a los niños; en la licenciatura en educación preescolar se utilizaron diversas aplicaciones como WhatsApp, Genially, Wordwall, Youtube, Google Meet, Kahoot, Padlet, el método Flipped, Powtoon, Power Director, Educaplay, Facebook; y en la licenciatura en educación primaria se valieron de Classroom, Youtube, Kahoot, Educaplay, Árbol ABC, Wordwall, Zoom, WhatsApp y Google Meet, Nearpod, Ruleta virtual. En este sentido, se aprecia que los estudiantes de ambas licenciaturas buscaron diversidad de opciones que fortalecieron su trabajo en línea, pues la necesidad de que las actividades fueran innovadoras e interesantes para los niños, se convirtió en una prioridad. Al cuestionarlos concretamente sobre la forma en que llevaron a cabo el trabajo sincrónico, algunos de los practicantes se apoyaron de videollamadas por WhatsApp, pero la mayoría lo hizo con la herramienta Google Meet; sin duda el uso de esta aplicación fue un recurso muy importante para lograr un mayor acercamiento con los niños.

Aunque los estudiantes normalistas por su edad han sido parte de la evolución que la tecnología ha tenido y van creciendo junto con los avances y novedades en relación con el uso de aplicaciones y recursos en línea, se encontró que la experiencia no fue tan gratificante y sencilla en todos los casos, debido a diversos factores que intervinieron para su desarrollo, entre los comentarios positivos de los alumnos destacan: “resultaron productivas, las seguiría utilizando incluso en clases presenciales”, “muy buenos, ya que el aprendizaje en los alumnos se veía con más interés”, “Buena, pero hay muchísimos problemas de conectividad y red”. Por otro lado, se rescataron respuestas que apuntan en el sentido opuesto: “El grupo que me tocó no contaba con suficientes recursos tecnológicos, por lo que no tuve oportunidad de implementar actividades con el uso de plataformas, *apps* y páginas web”, “La verdad muy complicado, no soy muy dada a la tecnología y fue un reto trabajar con ellas”, “Es un reto muy gratificante y agotador, cuesta el doble que los niños tengan la motivación de aprender, pero no es imposible”, “Me

gustó conocer otra forma de trabajo con las herramientas digitales; sin embargo, los niños del grupo que me tocó, no todos contaban con los recursos suficientes”. Éstos son sólo algunos ejemplos de las opiniones obtenidas.

Este tiempo fue complejo y cada niño, cada familia, cada estudiante es diferente y cuentan con recursos y habilidades distintas, por lo que es muy diversa la información sobre esta experiencia en concreto. Generar ambientes de aprendizaje motivantes, inclusivos y colaborativos a partir de entornos virtuales se ha convertido en uno de los retos más importantes en materia de innovación pedagógica, así mismo la diversificación de estrategias didácticas para compensar las brechas digitales en función de conectividad, equipamiento y competencias tecnológicas.

Categoría: Vinculación con los actores educativos. La segunda categoría es la referida a la vinculación con los actores educativos, en ésta se rescatan las experiencias de los estudiantes normalistas con relación a las relaciones académicas establecidas con las distintas personas que se involucran en distintos momentos de la práctica, desde la preparación hasta la evaluación y seguimiento de las mismas. Entre estas figuras se encuentran los docentes de las escuelas normales, el docente normalista responsable del curso de práctica profesional, los maestros titulares de las escuelas de educación básica, los padres de familia o tutores, entre otros. Por ello, se presenta información sobre las vivencias de los practicantes orientada a destacar la comunicación, la utilidad y el vínculo que se estableció para el desarrollo de la práctica profesional. Si nos situamos desde la perspectiva de que los procesos educativos son responsabilidad de los diferentes actores ya señalados, durante el confinamiento el rol que cada uno de ellos asumió fue fundamental para el desarrollo de la práctica profesional, esto debido a que se tuvieron que hacer adaptaciones importantes a la dinámica con respecto a la organización, planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de la práctica profesional en la modalidad virtual o a distancia, para lo cual la comunicación y vinculación de la escuela normal con las instituciones de educación básica fue determinante.

Con relación a la comunicación con la educadora del grupo: “la comunicación fue buena y solo era para ver cómo nos organizamos, para que me revisara la planeación y para ver qué ocupaba una de la otra”, “Excelente, desde un principio recibí el apoyo”, “Excelente, se mantuvo una buena comunicación para lo relacionado en actividades y relacionado con la mejora de estrategias”, “no fue mucha, solo para cosas muy concretas, pero no se tuvo un buen apoyo de su parte en temas específicos de los alumnos o a la hora de evaluarme”, “Regular, me costó un poco de trabajo crear un ambiente de confianza, además tenía que insistir va-

rias veces para que enviara los recursos necesarios”. Como se puede apreciar en los comentarios, en la mayoría de los casos se desarrolló una buena o excelente relación de trabajo para el desarrollo de las prácticas profesionales.

Por otro lado, y en relación con un aspecto por demás importante, se les pidió una descripción sobre cómo fue la comunicación que se estableció con los padres de familia de los niños; en este sentido, se rescataron algunos comentarios que expresan: “Muy buena, se estableció una comunicación eficiente”, “Fue muy buena, siento que me gané la confianza de los padres y el cariño de los niños”, “Intenté motivarlos día a día para que se unieran a la dinámica de trabajo, pero no había respuesta, casi siempre me dejaban en visto”, “Con los padres de familia fue buena, a pesar de que fueron pocos padres que estuvieron al pendiente de entregar las evidencias de sus hijos”, “Era buena con los padres que eran activos en la participación de las actividades”, “Fue muy escasa, ya que no contaba con el apoyo de muchos padres de familia”, “Regular, pues muchos padres de familia no estaban con la disposición de responder o atender a lo que se les pedía, incluso tardaban demasiado en responder a los mensajes”, “Mala, no hubo”. Nuevamente se aprecia diversidad en las respuestas; sin embargo, la mayoría no es precisamente positiva, aunque también las hubo.

Otra de las figuras que forman parte de la práctica de los estudiantes son los maestros del curso de práctica profesional, los comentarios de los alumnos expresan que sus orientaciones para el desarrollo de su trabajo con los grupos: “Fueron muy buenas, estuvo al pendiente de mis dudas y tuvo mucha empatía en las situaciones”, “A medias, en mi opinión faltó acompañamiento, faltó que sus instrucciones y explicaciones fueran más claras”, “Faltó apoyo por parte del responsable hacia las alumnas. Considero que algo bueno es que fue flexible en los tiempos y horarios de entrega, sin embargo uno como estudiante tenía que adivinar lo que se tenía que hacer, pues nunca fue claro con lo que quería, o en las llamadas decía una información y al publicar las tareas en Classroom eran otras. De hecho, hasta las docentes del jardín estaban desubicadas en cuanto a la información que el docente encargado debía proporcionar, no estuvo muy al contacto con las docentes del jardín, al menos en el mío”, “Escasas”, “Excelentes, me daba retroalimentaciones para mejorar”, “Excelentes”, “Buenas”, “Pertinentes”, “Adecuadas”.

Entre los comentarios que expresan puede identificarse descontento en algunos casos, pues la poca claridad de las indicaciones generó algunos problemas en la práctica; sin embargo, la mayoría de las respuestas son positivas, pues expresan que fueron buenas orientaciones.

## DISCUSIÓN

Ser docente constituye un cúmulo de responsabilidades, pues se tiene en las manos la formación de muchas generaciones de alumnos que traen consigo una gran diversidad por su historia de vida, por el contexto en el que se desenvuelven, por su cultura, entre otras cosas; debido a ello, la preparación del maestro permite que el trabajo desarrollado tenga el logro de competencias en los alumnos.

Considerando las preguntas de investigación y las categorías de análisis, el estudiante normalista percibió que en la preparación y orientaciones que se le brindaron en la escuela normal con relación a las “Estrategias de trabajo a distancia”, se tenía clara la necesidad de una virtualización educativa, esto tuvo como consecuencia digitalizar la enseñanza a través del Internet, plataformas de aprendizaje, aplicaciones, herramientas entre otros. (Rama, 2021). En este sentido, se encontró que los principales medios de los que los estudiantes normalistas se valieron para desarrollar las sesiones de trabajo virtuales fueron WhatsApp y Google Meet, por lo que, de acuerdo a las razones expresadas por los alumnos, eran los medios que con más frecuencia tenían tanto ellos como los pequeños del grupo a través de sus padres.

Además de las dos mencionadas anteriormente, en las respuestas que emiten se aprecia también una diversidad de aplicaciones de las que se apoyaron para diversificar las actividades que proponían, algunas de las que más se mencionaron fueron Genially, Wordwall, Youtube, Google Meet, Kahoot, Padlet, Powtoon, Power Director, Educaplay, Facebook. Se pudo identificar que el conocimiento y manejo de estas aplicaciones fue motivado por la necesidad de acercar el contenido a los niños de una forma más interesante. Este impulso de “procesos de innovación educativa están orientados en esa dirección y como tales tienden a promover dinámicas donde las personas resuelvan problemas, colaboren en el aprendizaje, autoaprendan, así como realicen actividades de su contexto profesional” (Rama, 2021, p. 46).

Estos resultados atienden a lo que presenta Moreno (2000) sobre el maestro innovador, pues tuvieron la sensibilidad para percibir las situaciones que se daban en su vida diaria y que pudieran tener impacto en su actuar profesional; demostraron apertura al cambio conceptual al buscar opciones para cambiar sus esquemas de trabajo, por otro lado, el hecho de favorecer su independencia intelectual y hacer uso de su creatividad, pues cada uno tuvo que valerse de sus ideas,

de su experiencia y conocimiento en función de los medios que consideraron más pertinentes utilizar.

Con relación a la categoría de “Vinculación con los actores educativos”, los aspectos analizados refieren a la comunicación que pudieron establecer con el docente responsable del grupo en educación básica, con los padres de familia y con el responsable del curso de práctica profesional, estos tres actores educativos fueron muy importantes para que pudieran, pese a las condiciones de inexperiencia e inestabilidad por las condiciones generadas por la pandemia, generar una práctica profesional en las mejores condiciones posibles para una experiencia formativa exitosa.

En general, fueron experiencias favorecedoras, pues en muchos casos la percepción de los estudiantes normalistas con respecto a la vinculación establecida con los docentes de básica y la escuela normal hablan de una buena comunicación que permitió el desarrollo de la práctica, la cual fue establecida a partir de una sinergia entre las actividades que a cada uno le corresponden; sin embargo, también se dio un considerable número de casos en que mencionan que estos actores educativos sólo se limitaban a revisiones un poco tardías e indicaciones que en ocasiones no eran claras y desorientaban la idea del trabajo propuesto.

Los estudiantes aprenden, sin duda, del ejemplo del docente; cada responsable de un grupo debería comprender que su actuar impacta en el desarrollo profesional de sus alumnos, esto viene con la premisa de que para que se logre una formación sólida en los estudiantes que se atienden, depende de la calidad de la enseñanza de los profesores. Lo anterior hace valorar que el trabajo del docente puede ser un parteaguas en el desarrollo integral de los alumnos y dependerá de la motivación y la entrega del maestro para que los contenidos, habilidades, actitudes y aptitudes que se pretenden desarrollar los apropien cada uno de los estudiantes.

Con respecto a los padres de familia, es otro tema que valdría la pena profundizar en un estudio posterior, la falta de conectividad fue una situación preocupante, pues por diversidad de razones muchos de los niños no tuvieron la oportunidad de establecer un contacto con sus maestros derivado de las condiciones de acceso tecnológico que los padres podían brindar; además de esto, el tiempo con el que los padres contaban para atender y apoyar a sus hijos en el desarrollo de sus actividades académica en casa; sin embargo, con los padres de familia con quienes los practicantes tuvieron la oportunidad de entablar comunicación expresan que fueron buenas experiencias, hubo buena participación con respeto y confianza, lo cual fortalece el desarrollo profesional de los practicantes de la escuela normal.

Sin duda, las responsabilidades son muchas, pero también es un privilegio; trabajar con seres humanos tiene alcances, tal vez, poco imaginables para algunos, pues el estar frente a los grupos conlleva acercar a los estudiantes al desarrollo de sus competencias, éstas se encuentran conformadas entre otras cosas por las actitudes de las cuales los alumnos se apropian con el ejemplo que observan día con día en las aulas.

Al analizar los resultados obtenidos es importante destacar que para que exista una enriquecedora práctica profesional se requiere de un trabajo coordinado entre el maestro de práctica profesional de la escuela normal y de los maestros de educación básica; la comunicación que se establece es necesaria para que el estudiante normalista logre las mejores experiencias de formación, y aunque esto no es nuevo, en este estudio se ve reflejada esa necesidad, debido a que en varios de los casos los estudiantes sienten que el docente y el maestro titular en la práctica hacían sólo lo esencial. Las estrategias que los docentes en formación utilizaron fueron las opciones que la emergencia sanitaria les permitió utilizar, en la mayoría de los casos se catalogan como una experiencia favorecedora; sin embargo, el problema radica no tanto en la utilización de aplicaciones, sino en los problemas de conectividad refiriéndonos al tiempo de los padres de familia y al equipamiento de los mismos.

La emergencia sanitaria puso en la mesa de discusión varios elementos que deben analizarse. La experiencia de los estudiantes normalistas en el tiempo de confinamiento puso como reto la búsqueda de las mejores oportunidades para sacar adelante su formación. Un buen docente es quien con su ejemplo toca la vida de otras personas, enseñando de manera implícita valores como la responsabilidad, la cual se expresa en el desarrollo de sus actividades encomendadas; el respeto hacia su trabajo y a las personas que forman parte de él; la honestidad, que impera en su actuar frente a la diversidad de circunstancias que se presentan; además, la perseverancia, que se refleja al intentar sin cansancio para fortalecer su formación personal y la de sus estudiantes; eso hace un excelente maestro.

Los formadores de docentes deberían tener claro que entre las cualidades que más valoran los estudiantes y que consideran que son parte de un buen maestro se encuentran el respeto, las explicaciones claras, confianza para entablar una buena comunicación y una buena preparación de clase. Como se puede apreciar, se resalta el valor humano, pues un estudiante no sólo necesita un competente académicamente, sino un ser humano con cualidades personales y una buena actitud (Martín, 2019).

Hoy más que nunca se tiene claro que los cambios sociales y las situaciones imprevistas impactan los procesos educativos y el docente tiene que hacer frente

a cualquier eventualidad para sacar adelante su labor profesional; las experiencias obtenidas deben dejar un aprendizaje que permita el crecimiento de cada actor inmerso en la educación y de las instituciones educativas, por ello, formar docentes críticos, con competencias que les permitan desarrollar la iniciativa para superar los obstáculos y atender las situaciones que se van presentando, es una prioridad hoy en día. En este sentido, las competencias docentes en el entorno virtual se alcanzan con una interacción de aprendizajes digitales, aplicaciones de autoaprendizaje, intercambios con otros estudiantes y profesores mediante dinámicas sincrónicas y asincrónicas (Rama, 2021).

Para lo anterior, el papel de los formadores de docentes y de los maestros de educación básica es un punto central, pues la imagen que se deja en cada estudiante no se puede medir, esto trasciende en el tiempo con las acciones que realiza, con la réplica de situaciones aprendidas con el ejemplo, el agradecimiento tras su formación. El tocar vidas de esa manera se convierte en la esencia del docente.

## REFERENCIAS

- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Juárez Romero, C. A., y Miñán Espigares, A. (2021). Aspectos comparados en Formación de Profesorado. Estudio de casos en España y México. *Revista de Educación Superior del Sur Global – RESUR*, 11, 11. <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/140>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Magaña, E. C., y Cuesta, Á. I. A. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 9-24.
- Martín, P. A. (2019). *El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado*. *Educação e Pesquisa*, 45.



- Martínez-Gómez, G. I. (2020, mayo 26). *Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?* COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Martínez Usarralde, M. J., López Martín, R., & Pérez Carbonell, M. A. (2018). E-innovación en Educación Superior. Claves para la institucionalización en las universidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 183-197. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/63840/122455.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, M.G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Vargas, A.P., & Isaza, L.A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 171-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647004>.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades*. UDUAL. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Sánchez-Prieto, J. C., Olmos-Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Motivación e innovación: Aceptación de tecnologías móviles en los maestros en formación. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 20(2), 273-292. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17700>
- Sousa Santos, S., Peset González, M. J & Muñoz-Sepúlveda J.A. (2021 enero-marzo). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior en *Revista de Educación*, 391. Ministerio de Educación y Formación profesional. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473
- Tárraga Mínguez, R., Tarín Ibáñez, J., Sanz Cervera, P. (2020). Propuesta de material de autoformación del profesorado para diseñar actividades interactivas. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. (pp. 23-31). Adaya Press.
- Zabalza Beracea, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2020). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea ediciones.



# FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN TIEMPOS DEL COVID-19

Karina Alejandra Cruz Pallares

## RESUMEN

La crisis mundial generada por el virus SARS-CoV-2 causante del Coronavirus pone en jaque a todos los sectores sociales, entre ellos el educativo, donde se busca estrategias para continuar con los procesos formativos a la distancia. El propósito de la investigación es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación inicial docente durante este periodo. La investigación se realiza mediante una metodología de carácter mixto debido a que la combinación del empleo de herramientas cualitativas y cuantitativas permite recuperar información valiosa. Entre las fortalezas destaca la capacidad y voluntad del docente para flexibilizar su labor educativa, aprender en la incertidumbre y adaptarse. El estudiante se adecua de igual manera a las nuevas condiciones, según sus capacidades, aptitudes y actitudes con las que enfrenta las situaciones presentadas. Entre los desafíos se encuentra la falta de infraestructura tecnológica o de conectividad, de conocimientos sólidos sobre el uso de las TICs y la implementación de estrategias para reducir las brechas generadas por la diversidad de condiciones socioeconómicas de los implicados. En las conclusiones, en el futuro próximo el panorama educativo se vislumbra con un enfoque de carácter híbrido, donde la tecnología desempeña un rol fundamental para el desarrollo de los procesos, con

**Correo electrónico:** cruzaleka@gmail.com

**Institución:** Escuela Normal del Estado de Chihuahua

la gradual incorporación de la prespecialidad en las aulas, ante un intento de retomar la normalidad.

**Palabras clave:** Formación de profesores, educación virtual, competencias profesionales, tecnologías de la información y la comunicación, crisis educativa.

# INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente enfrenta múltiples desafíos a superar en el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19 que aqueja a nivel mundial, aunque se tiene plena conciencia de que el fenómeno educativo no se circunscribe a los muros del aula, al retirarse de los espacios físicos a fin de evitar contagios masivos en marzo de 2020. La vida como la conocíamos se modifica de manera inesperada. Como dice Plá:

La COVID-19 detuvo el mundo. O más exactamente, ralentizó la actividad humana. Los capullos siguen brotando en primavera, las ballenas continúan sus largas migraciones, la temporada de seca vuelve a quemar la tierra y el planeta sigue su rotación y traslación, todos indiferentes a nosotros. Somos los humanos quienes, aterrados por una muerte invisible y viral, hemos detenido nuestras relaciones. (Plá, 2020, p. 30)

En este entorno, el modelo casi universal de escuela con asistencia presencial en un edificio escolar se ve alterado de manera intempestiva, migrando esta tarea a los hogares de estudiantes y docentes, en un alto porcentaje sin contar con infraestructura, conocimientos y herramientas digitales y/o tecnológicas indispensables para llevar a cabo la transición (Díaz-Barriga, 2020; Barrón, 2020 y Pérez, 2020).

“La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (Díaz-Barriga, 2020, p. 26); sin embargo, se insiste en conservar el modelo curricular apegado a la tradición del aula, por lo cual se diluye una oportunidad para idear nuevas y mejores formas de enseñanza, centrados en seguir los planes y programas, con los ritmos y estilos establecidos mediante el apoyo tecnológico.

La emergencia sanitaria ocasiona un fenómeno sin precedente en la historia moderna, “en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero” (Casanova, 2020, p. 10), tema que versa el presente documento, para la cual se retoman algunos conceptos base relacionados con el tema.

# MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Por limitación de espacio se abordan sólo los conceptos indispensables que dan marco a la investigación que se realiza, entre ellos, la propia definición de formación, formación profesional, el modelo de la formación basada en competencias, que es el paradigma curricular de la formación inicial docente, las cuales a la vez se dividen en competencias genéricas y profesionales, entre otros.

La formación profesional está ligada al fenómeno de la globalización desarrollado de manera exponencial a partir de la segunda mitad del XX, cuando se generan “más cambios que en los milenios que le precedieron; el conocimiento creció en progresión geométrica, el desarrollo científico y tecnológico se aceleró y los medios de comunicación se multiplicaron y democratizaron” (Machado y Montes, 2016, p. 2). Se origina así la necesidad de profesionalizarse como el elemento principal de movilidad social, el cual permita escalar en las diversas esferas de la vida social, según el imaginario de la época.

Hablar de formación remite al étimo latino *formatio*, que es “hacer que algo empiece a existir” (Real Academia Española, 2021, s.p.), es decir, adquirir la *forma de*, en el caso concreto de la formación inicial docente o formación profesional docente se habla de reunir el conjunto de elementos que caracterizan a un profesor, las habilidades y competencias para desempeñarse en la labor de la enseñanza. El proceso formativo para la educación normal se realiza desde el modelo curricular de formación por competencias, el cual cobra auge a inicio de la década de 2000 “como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía influencia de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados” (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014, p. 130). El modelo concibe las competencias como:

Una prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. (Diario Oficial de la Federación de México, 2012, p. 6)

Dichas competencias se relacionan con la filosofía explícita en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021), la cual se retoma en los Planes y programas para la formación normal (2018), donde se expresa el anhelo

una educación con fundamento científico para coadyuvar al progreso que debe ser democrático y nacional. En este sentido, se enfatiza una concepción holística para la formación de profesores que brinde respuesta a la demanda ética, política y social, mediante la consolidación de un currículo con un enfoque reflexivo, con perspectiva humana para satisfacer las necesidades del contexto y con soluciones a los problemas planetarios, con respeto a la dignidad y con aprecio por el legado cultural de la diversidad para la transformación hacia un mundo incluyente.

Las competencias genéricas y profesionales establecidas en la malla curricular para la educación normal conllevan “la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente” (Diario Oficial de la Federación de México, 2012, p. 7), las cuales integran los rasgos deseables en el perfil de egreso, con experiencias de aprendizaje durante el curso de la carrera. Entre las competencias genéricas vinculadas con la investigación se encuentran dos: “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” (Diario Oficial de la Federación de México, 2012, p. 10); y entre las competencias profesionales:

Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

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. (Diario Oficial de la Federación de México, 2012, p. 10)

Otro concepto fundamental es el de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), característica de la sociedad de la información y conocimiento, renuevan, facilitan y agilizan los procesos, transformando las relaciones establecidas en todos los ámbitos de la vida cotidiana, en el ámbito educativo se encuentra una gran diversidad en referencia a su aprovechamiento, uso y/o beneficio, debido a las múltiples circunstancias que han acrecentado las asimetrías entre quienes cuentan o no con los recursos y conocimientos necesarios para su empleo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos

permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además de gestionarla (recibirla-emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular, es decir, agregar contenidos. (Moya, 2013, p. 2).

El manejo de las TICs implica la necesidad de alfabetizarse de manera digital, es decir conocer, manejar e implementar mediante el uso tecnológico la forma en la cual nos relacionamos y accedemos a la información “Así en entornos educativos al utilizar las TICs para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es cuando empezamos a hablar de TACs, entendiéndolas como las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento” (Moya, 2013, p. 3).

Las Escuelas Normales incorporan gradualmente el uso de las TICs y las TACs en las prácticas desarrolladas desde el surgimiento de éstas, lo que se observa de manera explícita a partir de planes y programas de la Reforma Curricular para la Educación Normal (RCEN 2012), a través del uso diversificado de los recursos que éstas ofrecen y del establecimiento de las competencias antes mencionadas (Diario Oficial de la Federación de México, 2012).

En resumen, en la mayoría de las Normales, ante la tecnología y la disponibilidad del internet existe un área de oportunidad, en la cual se avanza según las estrategias de cada institución y en algunas de ellas se observa un rezago debido a que “las dificultades en la incorporación de las TIC radican en el tipo de infraestructura con la que cuentan los planteles y la falta de competencias digitales por parte de los docentes” (Rincón, 2018, p. 23), es decir, el avance se requiere en dos sentidos, tanto en la estructura física, como en el dominio de competencias digitales y tecnológicas por parte de las comunidades escolares.

En la escuela normal donde se lleva a cabo la investigación, aunque todos los estudiantes cuentan con dispositivos de uso personal como teléfonos inteligentes y computadoras portátiles, al volver a su hogar por el confinamiento y seguir desde este su proceso formativo, los jóvenes enfrentan múltiples retos relacionados con la disposición de equipos tecnológicos y la conectividad. En la mayoría de los casos, los estudiantes normalistas reportan que su computadora personal es el único equipo disponible para uso familiar, por lo que deben compartirlo.

Otra situación común es el problema con el acceso al Internet, debido principalmente al lugar de residencia de los alumnos, en comunidades donde el servicio además de intermitente es oneroso y la crisis económica ocasionada por la pandemia dificulta que se pueda contar con una conexión permanente, “Como es de esperarse el acceso no se distribuye de forma equitativa, ya que 73 por ciento de la población en áreas urbanas tiene acceso a Internet, comparado



con el 40 por ciento en zonas rurales” (Lloyd, 2020, citado por Ordorika, 2020, p. 4). En este sentido:

La pandemia necesariamente dejará importantes lecciones y cambiará estructuralmente la manera en la que miramos a la educación y la abordamos. Sin duda, una ruta que debe explorarse serán los modelos híbridos de educación, campo en donde será indispensable hacer ajustes precisos a la dotación de recursos y herramientas tecnológicas tanto de estudiantes como de docentes, al mejoramiento en la alfabetización digital y al uso intensivo y extensivo de las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje digitales (TICCAD) para la educación de ambos grupos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021, p. 87)

Los cambios institucionales que se generan en las diversas épocas del normalismo obedecen a diferentes lógicas; la deuda tecnológica y digital, es decir, la carencia de computadoras y equipos tecnológicos diversos en las instituciones y el dominio de competencias para su empleo se acentúa cuando las normales migran por decreto al nivel superior, sin el equipamiento adecuado y la capacitación necesaria de los recursos humanos y de nueva cuenta se incrementan las diferencias con la federalización descentralizadora (Arnaut, 2008 y 2010), ante la disminución de presupuestos para su funcionamiento y la responsabilidad que en lo sucesivo le corresponde a cada Estado de la República Mexicana. De manera que en el nivel superior las asimetrías son evidentes; las universidades públicas y privadas autónomas, principalmente las ubicadas en las capitales de las entidades federativas disponen de más y mejores recursos y “En las condiciones más precarias se encuentran la mayoría de las 264 escuelas normales” (Schmelkes, 2020, p. 76).

Además de los elementos que se mencionan con anterioridad, Moya (2013, p. 6) “señala que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías de aprendizaje y el conocimiento (TAC) depende del uso de una metodología”; metodología de la cual se carecía al momento de la suspensión de actividades escolares presenciales, aunque gradualmente, como se observa en el trabajo, tanto docentes como estudiantes se apropian de las tecnologías, lo que incluye el desarrollo de capacidades digitales y “valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden su distribución” (Lloyd, 2020, p. 116).

Por otra parte, en la institución donde se investiga se implementan las denominadas clases en línea para continuar con el proceso educativo a distancia y que agregan otros conceptos. Dichas clases se realizan con una videoconferencia

mediante la aplicación de Google Meet, para establecer contacto formal y permanente con los estudiantes, en un horario establecido como principal opción para retomar un rasgo mínimo de la normalidad, sin pretender sustituir las clases presenciales necesarias en la formación de los futuros maestros.

Guerrero (2020) define las clases en línea como un espacio virtual donde a través de un equipo tecnológico y conectividad a Internet, los estudiantes y el profesor coinciden en un horario acordado, para lo cual comúnmente se emplean “plataformas que permiten el uso de videollamadas, por lo que las clases son en vivo y se pueden implementar diversas técnicas de enseñanza” (s.p.).

Finalmente, se inserta un último concepto, el cambio institucional u organizacional. Los usos y costumbres en una institución son permanentes hasta que un evento interno o generalmente externo ejerce presión para que éstos sean modificados, como en el caso planteado donde los ajustes se llevan a cabo a raíz de la pandemia, “estos cambios se dan por la implementación y apropiación de normas y reglas tanto culturales como sociales” (Murillo, González y García, 2017, p. 19). Los cambios ocurren cuando la manera en que se dirigen a los objetivos no es la mejor o la más oportuna y se toman decisiones con base en una perspectiva de futuro.

“El cambio es una sucesión de hechos que se producen de una forma adecuada en el tiempo” (Murillo, González y García, 2017, p. 94) y por lo general, como ocurre en la investigación abordada, las instituciones disponen de tiempo escaso para ajustarse a las nuevas circunstancias y para lograr que el cambio sea efectivo, debe involucrar a la mayor cantidad de agentes posibles de una organización, de manera que sean protagonistas y actúen en consecuencia.

El problema de investigación consiste en identificar las fortalezas y áreas de oportunidad institucionales en la formación inicial docente en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19, problema abordado desde la perspectiva de los profesores y estudiantes de una Escuela Normal ubicada al norte de la República Mexicana.

El objetivo general es identificar los principales cambios institucionales en la formación inicial docente en el contexto de la pandemia. Los objetivos particulares son: a) Describir los cambios generales originados en la institución para la formación integral de los estudiantes, b) Reconocer el uso de la tecnología y del Internet en el proceso formativo, c) Analizar el impacto emocional y social del trabajo a distancia en profesores y estudiantes.

Las preguntas guía son: ¿Qué cambios se originan en la dinámica de la institución por las restricciones impuestas a raíz de la pandemia?, ¿Cómo influyen las modificaciones en la motivación de profesores y estudiantes para adquirir

habilidades nuevas que le permitan realizar su labor?, ¿Cómo se deciden las adecuaciones curriculares a los programas de estudio?, ¿Qué apoyos institucionales recibe el docente para continuar con la labor educativa?

## METODOLOGÍA

La aproximación al objeto de estudio se lleva a cabo desde un paradigma de investigación mixto (Cháves-Montero, 2018) para enriquecer mediante las fortalezas de ambos paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo, debido a que interesa comprender la realidad desde una visión completa y diversa. Es una investigación exploratoria, descriptiva y explicativa.

Al combinar ambos métodos se logra de manera primordial el empleo de instrumentos diversos que arrojan un panorama más completo de la realidad, máxime por las condiciones de pandemia donde la observación directa y la entrevista cara a cara se dificultan. “La investigación cuantitativa permite justificar la necesidad, descubre los problemas, los relaciona y los cuantifica. Por otra parte, la investigación cualitativa proporciona las bases para darle contenido, profundiza sobre las causas, caracteriza el funcionamiento y enriquece los cambios” (Chaves-Montero, 2018, p. 165), lo que incrementa la posibilidad de obtener datos diversos.

Los sujetos de estudio lo constituyen estudiantes y docentes de una Escuela Normal. Se emplean como herramientas cuatro tipos de encuestas estructuradas donde se recupera información en tres momentos distintos. Las encuestas las responden estudiantes de los diversos semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. La primera de ellas al inicio del primer semestre formal a distancia, en agosto de 2020, con la participación de 88 alumnos. En diciembre de 2020 responden dos encuestas más, donde se suman 142 respondientes, y la última en junio de 2021, con 156 participantes; todas llevadas a cabo mediante un muestreo fortuito o incidental (Pimienta, 2000), en el cual los participantes se eligen, como su nombre lo indica, de manera casual, sin juicio previo, sólo con la disposición de dar respuesta a los instrumentos con la aplicación de Google Forms.

Se utilizan también las técnicas de grupo focal (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), en el cual participan siete docentes y de entrevista (Hernández, Fernán-

dez y Baptista, 2014) con 14 profesores, para las cuales previo acuerdo se llevan a cabo sesiones de videoconferencia, mediante la aplicación de Google Meet. El grupo focal tiene lugar en noviembre de 2020 y las entrevistas se realizan en mayo de 2021; la información se transcribe, procesa, categoriza y analiza.

Una herramienta más la constituye el diario de campo del investigador, en el cual se recuperan incidentes críticos de los procesos vividos con estudiantes como en las sesiones de clase y con compañeros docentes, como en las reuniones de academia, información que también es categorizada y analizada. Los instrumentos elaborados y aplicados son los que permiten la recuperación de datos mediante los medios tecnológicos y digitales disponibles, ante la situación de aislamiento por la pandemia.

Por motivos de confidencialidad, al momento de citar fragmentos de las opiniones de los docentes que participan en el grupo focal se citarán como: (Sujeto 1, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020) y así sucesivamente considerando la numeración del 1 al 7 y al citar las entrevistas con la misma mecánica, donde se utiliza (Participante 1, comunicación personal, mayo 2021) con la numeración del 1 al 14.

## RESULTADOS

Los hallazgos permiten reconocer las fortalezas y debilidades manifiestas en la formación inicial docente en el contexto de la pandemia, por motivos de organización se exponen en dos momentos: al inicio de la contingencia sanitaria donde se plantean estrategias emergentes para continuar el semestre marzo-junio 2020, al cual se denomina periodo 1. El periodo 2 abarca el ciclo escolar de agosto 2020 a junio 2021, donde se consolidan las acciones emprendidas; espacios temporales donde se aprecia la evolución y se afianzan los procesos.

La amplia información obtenida de una problemática que genera cambios institucionales en todos los niveles, los cuales varían según los momentos por los que se transcurre y desde la perspectiva de los actores principales, ante las particularidades en las cuales se vive el proceso, lleva a elegir por motivos de espacio y organización los rasgos más destacados en las fases señaladas.

**Periodo 1.** El 20 de marzo de 2020, al decretarse la suspensión de labores presenciales, los estudiantes normalistas se encontraban en la primera jornada de práctica docente del semestre, en escuelas de educación básica, práctica cancelada con la indicación de regresar a sus lugares de origen y finalizar las dos semanas

previas a las vacaciones de primavera, según lo solicitado por cada docente. El contacto y trabajo encargado fue diverso, en atención al curso, el grado, los conocimientos previos del docente respecto a recursos tecnológicos para trabajar a distancia, carga horaria, entre otros.

Al trasladar de manera repentina las labores escolares al espacio del hogar, el principal inconveniente es el servicio de Internet. El 33.33 % de los estudiantes no cuentan con conectividad permanente, el servicio presenta fallas debido a la ubicación de sus comunidades de origen en áreas rurales, el Internet es insuficiente por la demanda de uso de los miembros de la familia o se carece del recurso financiero para costearlo. Además, es común que deban compartir su equipo de cómputo personal con sus hermanos u otros miembros del seno familiar al constituirse el uso de la red, en la principal herramienta de comunicación a distancia.

Relacionado con este aspecto, el 17% de los estudiantes señala diversos problemas económicos, generados en el hogar ante la pérdida del empleo de uno o ambos de sus padres o la disminución del recurso dada la ocupación en el comercio informal que se ve afectado. Ante tal situación, 25% de los jóvenes consiguen trabajo para paliar las necesidades personales, con la significativa disminución del tiempo disponible para dedicarlo al estudio, por lo cual sólo 24.60% contaba con las condiciones óptimas de conectividad.

Los docentes, ante tal panorama, ofrecen la mayor cantidad de alternativas posibles a sus estudiantes, la comunicación mediante correo electrónico, con aplicaciones de mensajería instantánea a través de WhatsApp, Facebook o Messenger, incluso hubo profesores que daban indicaciones vía telefónica a la hora más adecuada para el estudiante, mientras se definían parámetros permanentes a seguir, al considerar de manera inicial que en abril o mayo del mismo año se podría regresar a las aulas.

Del 20 de abril al 19 de junio, toda vez que se ha aprovechado el receso vacacional, los docentes tienen oportunidad de organizarse y plantear otras alternativas. La institución organiza el contacto formal para dar continuidad a las clases con la estrategia denominada *aulas virtuales*, mediante la aplicación de Google Meet, donde a través de una videoconferencia y atendiendo el horario escolar establecido, los profesores tienen la indicación de grabar las clases de manera obligatoria, de manera que estén disponibles para los estudiantes a quienes se les imposibilita conectarse en tiempo real, por cualquiera de las razones personales presentadas y en consideración a sucesos fortuitos.

Aunado a lo anterior y para complementar el trabajo a distancia, los catedráticos deben emplear una plataforma para la gestión y organización de las actividades extraclase, se sugiere el uso de Moodle, aunque se da libertad a cada

docente de elegir la de su preferencia. El 61% de los docentes emplea Google Classroom; 33%, Moodle; 6% de los docentes estaba familiarizado previo a la pandemia con plataformas como Schoology o Canvas y siguieron utilizándolas.

Durante este periodo, los problemas de conectividad persisten, tanto para docentes como para estudiantes, aunque gradualmente fueron adecuando sus condiciones y buscando alternativas. Es común que se requiera contratar un servicio de Internet con mayor ancho de banda para poder cubrir las necesidades de los miembros en la familia, buscar una conexión estable, destinar un espacio especial con aditamentos para impartir o tomar una clase e incluso adquirir otra computadora personal o tableta, como narra un docente:

He tenido problemas con la conectividad, aquí donde estoy hay una arboleda muy cerca, entonces se batalla mucho para llegar la señal a pesar de que es una señal fuerte de pronto se va. Ahorita está haciendo un poquito de aire y tal vez me desconecte. Entonces, me voy unas cuantas cuabras para allá, donde están mis papás y ahí empiezo ya a trabajar. O si no pues con celular me conecto. (Sujeto 4, Comunicación personal, 9 de noviembre, 2020)

El compromiso del docente y la disposición para apoyar al alumno es una de las fortalezas manifiesta y reconocida por la comunidad estudiantil; los horarios y días laborales se diluyen, la atención a los estudiantes abarca prácticamente todo el día, mientras se lleva a cabo el proceso de ajuste para disminuir la ansiedad ocasionada por la incertidumbre; aunado a que en la mayoría de los casos las aplicaciones o programas que se emplean eran desconocidos para todos, como señala otro profesor:

Las aplicaciones y los programas que he estado utilizando pues prácticamente han sido nuevos para mí, porque me he dado a la tarea de documentarme y de estar investigando, preguntando cómo le hago, qué me es más funcional y demás. Entonces sí, para mí es trabajo en ocasiones distinguir cuándo es el equipo [el que falla o se desconecta] y cuándo soy yo. (Sujeto 6, comunicación personal, 9 de noviembre, 2020)

Gradualmente los docentes definen parámetros con los estudiantes, a fin de minimizar el desgaste profesional y el estrés acumulado por las responsabilidades escolares, familiares y la situación de encierro, ajustes que se hacen imperativos ante las actitudes de los jóvenes que con el transcurrir del tiempo persisten en la necesidad de resolver sus crisis de ansiedad con atención continua: “los alumnos piensan que por estar virtualmente tenemos la posibilidad de responderles a todas horas, enton-

ces en todo momento recibe uno WhatsApp en todo momento recibe uno llamadas” (Sujeto 2, comunicación personal, 9 de noviembre, 2020). La flexibilidad del docente y la capacidad de adaptación al cambio es otra de las fortalezas.

Una de las áreas de oportunidad para la institución consiste en el diseño de estrategias para atender a estudiantes con una situación de enfermedad; aunque el porcentaje es bajo (1.6%), hay alumnos que manifiestan problemas de salud, como cáncer; aunado a la presión por la pandemia y la suspensión temporal de la atención médica en terapias para curar o paliar el padecimiento, aun cuando las demás condiciones, como infraestructura o conectividad las tiene resueltas, es uno de los factores que afectan en su desempeño y el desarrollo de sus competencias. Otra de las debilidades lo constituye la falta de competencias digitales y tecnológicas de docentes y alumnos, aunque el interés y compromiso manifiesto en ambos sentidos logran rápidos aprendizajes para adaptarse a las necesidades y continuar de la mejor manera posible el proceso formativo. El manejo efectivo del tiempo para la distribución de las actividades del hogar y académicas es una más de las situaciones retadoras que se resuelven a través de estrategias generalmente personales.

En este primer periodo sólo el 28.33% afirma tener condiciones económicas y físicas óptimas para seguir estudiando: tiempo, salud, conectividad permanente y equipo tecnológico personal; no obstante, expresan condiciones de estrés y ansiedad ante la situación que se vive. Durante este periodo, el promedio de la deserción escolar es de 3.75%, debido principalmente a casusas de tipo económico.

En cuanto a los docentes, otra de las áreas de oportunidad es el desgaste por saturación de llamadas, mensajes, reuniones virtuales, entre otras, lo que genera diversos malestares que se manifiestan de manera física como ansiedad, dolor de cabeza e insomnio. También hay docentes con enfermedades preexistentes que se agudizan al estar por periodos de tiempo prolongado frente a una computadora, problemáticas que se van sorteando mediante las acciones personales.

En el manejo del tiempo sí me he visto en franca desventaja, me ha afectado porque tan sólo para revisar planeaciones pierdo mucho tiempo y digo pierdo porque tengo que revisarles otros trabajos más a los muchachos. Entonces me la paso nada más revisándoles los trabajos todo el día y en verdad eso me abruma, eso me estresa. (Sujeto 6, comunicación personal, 9 de noviembre, 2020)

La presión para el ejercicio de la tarea docente durante el periodo de pandemia se agudiza, principalmente por la constante demanda de los estudiantes ante la disolución de los horarios, el aprender a emplear plataformas para gestionar el

aprendizaje, la revisión de tareas y para las clases en línea. Además, al permanecer en el hogar la familia también solicita atención y se llevan a cabo de manera simultánea los roles de maestro con los de padre, madre, hijos o cónyuges.

Desde que doy la clase y en lo que me pongo a revisar o avanzarle o descanso un poco y le sigo, pero pues sí es mucho, es mucho el tiempo realmente que le estamos dedicando, por lo que estoy escuchando a mis compañeros a las revisiones y es en lo que concretamente he tenido el problema, demasiado tiempo que utilizamos en la revisión de trabajos. (Sujeto 7, comunicación personal, 9 de noviembre, 2020)

Otra de las áreas de oportunidad durante este periodo, continuamente comentada en academias y en reuniones colegiadas docentes, es la ausencia del 10 al 15% de los jóvenes en las clases desarrolladas en el aula virtual, mismo porcentaje de la población estudiantil que busca comunicarse con el profesor a través de los diversos mecanismos y de manera indiscriminada en días y horarios, situación agudizada hacia el final del semestre, cuando es urgente estar al corriente para evitar la reprobación.

Además de los argumentos mencionados por los cuales se dificulta la asistencia a la clase en línea, algunos de los estudiantes manifiestan haber conseguido un trabajo en turno matutino, interpretando la facilidad de las clases grabadas como opción para verlas a la hora que tuvieran disponible y no como una alternativa para el día en que la conexión fallara, tal circunstancia es planteada a las autoridades y asentada en relatorías de las reuniones de academia, para su análisis e implementación de acciones procedentes, en caso de continuar con el trabajo virtual en el siguiente semestre.

**Periodo 2.** Debido al incremento de contagios, hospitalizaciones y decesos causados por el COVID-19, el inicio del ciclo escolar 2020-2021 sucede de nueva cuenta a distancia y de manera institucional se manifiesta la posibilidad de regresar a las aulas, en octubre 2020 o en enero 2021, no obstante y sin tenerlo del todo contemplado, finalmente se cae a la cuenta de que el semestre debe terminarse mediante mecanismos en línea.

En agosto 2020, el colectivo docente de la Escuela Normal se encuentra más organizado y se aprovecha esta fortaleza durante el periodo intersemestral previo al inicio de las clases para actualizarse en talleres de capacitación sobre manejo de plataformas y recursos digitales para mejorar el proceso de enseñanza a distancia, lo cual permite familiarizarse con diversas aplicaciones para realizar videos, presentaciones interactivas, exámenes en línea, entre otros; mecanismos necesarios para enriquecer las clases.



Ante la modalidad de trabajo formal establecida a la distancia y las diversas problemáticas presentadas en el periodo anterior, el colectivo docente coordinado por las autoridades elabora un *Acuerdo escolar para clases no presenciales*, mismo que se da a conocer a los alumnos al inicio del semestre. Los puntos principales del documento señalan la responsabilidad del estudiante para contar con una conexión de Internet estable, un espacio y vestimenta adecuada a las circunstancias de una clase formal, la puntualidad y la asistencia mínima del 85% a las clases virtuales, en estricto apego a las normas de control escolar para tener derecho a una calificación aprobatoria, también se señala la obligatoriedad de conectarse con la cámara encendida en todo momento para ser considerada la asistencia, debido a la detección de estudiantes conectados, pero ausentes.

Dicho Acuerdo es recibido con desagrado en la mayoría de los casos por la comunidad estudiantil debido a que habían contemplado la flexibilidad escolar para dedicar la mañana a otras actividades o cuando se sintieran agobiados para estar presentes en las clases, aunque la asistencia con las cámaras apagadas es una situación persistente durante todo el ciclo, los argumentos son diversos, entre los comunes señalan estar conectados con datos de su celular y no contar con saldo suficiente, la intermitencia en la conexión, sí tener la cámara encendida y que el docente no la ve en pantalla, área de oportunidad ante la cual se despliegan diversas estrategias docentes.

Siempre cuando voy a pasar lista o les toca responder alguna pregunta, justamente se truenan los transformadores de sus colonias y se les va la luz, se les descomponen la cámara, el micrófono, no escuchan y/o dicen que su micrófono no sirvió y yo no los puedo escuchar, más bien el problema viene de parte de los alumnos. No de todos, será de unos tres, cuatro en cada clase. (Sujeto 3, comunicación personal, noviembre 2020).

En la mayoría de los casos, por salud mental, los docentes expresan el conceder el beneficio de la duda: “también esas cuestiones las he enfrentado, yo estoy lejos de la mancha urbana entonces, el aire por ejemplo yo batallo mucho con el aire, porque pues la conexión no es estable” (Participante 5, comunicación personal, mayo 2021), y la voluntad de aprender es evidente, quienes realmente tienen interés buscan opciones, por parte del docente, se insiste en la posibilidad de variar las herramientas a su alcance para motivar al estudiante.

Entre las diversas áreas de oportunidad o debilidades detectadas para asistir a clases en el aula virtual, el 44.5% del alumnado señala la conectividad a Internet; el 10.7% indica que carecen de las competencias necesarias o la falta de

herramientas personales como computadora personal; el 33.2% que el tiempo destinado a las clases es mucho. Se otorgan 45 minutos para cada curso con un receso de 15 minutos entre cada una, en un horario de 8:00 a.m. a 11:45 a.m., más las tareas extra clase de cada curso, lo cual, señalan los jóvenes, les resulta agobiante.

El 7% de las otras dificultades se distribuye en situaciones diversas, problemas económicos, de salud y la falta de un espacio adecuado en su hogar. Sólo el 4.6% de los encuestados manifiestan estar en condiciones óptimas en cuanto a condiciones físicas, de competencias para el uso de las TIC o de infraestructura. Empero, las condiciones derivadas del cambio de rutinas y hábitos incrementan la ansiedad en la comunidad normalista; hay quienes logran manejarla sin mayor problema y otros recurren a ayuda con especialistas para poder seguir, incluso hay quienes desisten del encierro debido a que les es insostenible o por necesidad de buscar el sustento.

El trabajo sí se ha aumentado porque has tenido que ser autodidacta en todos los aspectos, entonces para aquellos maestros que no estaban impuestos a este trabajo, yo creo que sí han sufrido más. Como te digo, en mi caso, yo siempre he buscado la manera de desestresarme haciendo ejercicio, la música, familia, la cocina. Buscar otras formas para poder sobrevivir porque si nomas te dedicas a todo esto, sí es muy agobiador. (Participante 10, comunicación personal, mayo 2021)

En este periodo, los datos recuperados enfatizan la situación emocional originada por la pandemia, el 63.7 % de los estudiantes señala que tiene ansiedad o temor; el 15% enojo y/o frustración, el 17.3% tranquilidad por realizar el trabajo desde el hogar y 4% restante se manifiesta indiferente; la ansiedad como constante expresada durante las clases y también analizada por los docentes en las reuniones colegiadas.

Para tratar de abatir tal situación, cada docente implementa estrategias consideradas pertinentes, la principal es la confianza y la escucha asertiva de la situación de los estudiantes. De manera institucional se oferta la atención vía remota del departamento de tutoría y de apoyo psicológico, quienes organizan conferencias y talleres con especialistas que ofrecen nuevas alternativas y la atención permanente para quienes lo soliciten.

Con esta misma finalidad de disminuir la carga emocional para los alumnos, los profesores eligen en cada curso las competencias clave a desarrollar con los estudiantes, las herramientas para lograrlas y la forma en que serán evaluadas,

a fin de dar cumplimiento con un programa de estudio ajustado en atención a ambas necesidades: la emocional y la académica.

La virtualidad durante la pandemia sustituye la mayoría de las actividades que se realizan en la vida cotidiana y es también la principal herramienta a la que recurren los estudiantes para el manejo del estrés y la ansiedad durante el aislamiento, la encuesta recupera las actividades más comunes elegidas por los estudiantes con este fin, en una herramienta de opción múltiple donde se puede seleccionar más de una respuesta en cada caso. El 25% de los jóvenes prefieren leer e investigar; el 50% ver series, películas o actividades en plataformas de *streaming*; el 54.5% se dedica a los quehaceres de la casa y el 6.8% dice casi no hacer nada diferente para enfrentar la situación.

La información recuperada abona al logro de los objetivos, el general y particulares. Entre las fortalezas, la comunidad educativa sortea la incertidumbre mediante diversos mecanismos a través de la flexibilidad, la adaptabilidad y la actitud proactiva para adquirir nuevos aprendizajes, consolidar o desarrollar las competencias necesarias y continuar con la formación a distancia. Entre las áreas de oportunidad se detecta al inicio el desconocimiento y la falta de competencias para un manejo eficiente de las TICs y las TACs, lo que evoluciona mediante los diversos mecanismos implementados tanto personales como institucionales, en los que se progresa de manera imperativa, acelerada y de forma diferenciada.

El Internet y el manejo de las TICs se convierten en los factores clave en la denominada nueva normalidad, presentes en la mayoría de los aspectos de la vida cotidiana para mantener la distancia social y el cuidado en aislamiento, lo cual genera diferentes efectos, como los vistos en los datos mencionados, donde la saturación sin el adecuado despliegue de estrategias llevan al desgaste, estrés y cansancio.

El impacto emocional depende de cada agente, de los momentos, las situaciones particulares presentadas y de las herramientas con las que se cuenta. Hay quienes logran sortear la incertidumbre sin mayor problema ocupando de manera proactiva su tiempo y espacio, otros recurren a ayuda profesional y unos más se encuentran en una posición comprometida, personal, familiar o social; grupos de interés para la Escuela Normal por una situación latente de probable deserción o rezago.

# DISCUSIÓN

El análisis de resultados lleva a diversas conclusiones entre ellas, la escuela normal tiene escasa injerencia en la reducción de la brecha de la desigualdad social y digital, por el contrario se convierte en otro diferenciador para el desarrollo de las competencias establecidas en los Planes y programas de estudio relacionadas con el uso de las TICs y las TACs (Moya, 2013, Diario Oficial de la Federación 2021, Ordorika, 2020), máxime por las condiciones geográficas de la entidad, donde la dispersión poblacional es elevada y los traslados dentro del Estado a comunidades rurales pueden ser hasta de 24 horas, por lo cual la institución no oferta una alternativa distinta a la digital y tecnológica.

Bajo estos planteamientos, el papel de la escuela es reducido y limitado en el caso de la formación inicial docente, en la virtualidad se forman los estudiantes que cuentan con los recursos y habilidades tecnológicas-digitales. La población que queda al margen es uno de los elementos con los que se debe trabajar en las décadas siguientes, mediante mecanismos que mitiguen los efectos de la pandemia y la precariedad en la formación docente (Smelkes, 2020).

En este contexto, formarse como docente, crear, movilizar e integrar las competencias para tal objetivo, como lo definen Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) y los Planes y programas para la educación normal (Diario Oficial de la Federación, 2012), depende en gran medida de la capacidad familiar o personal del estudiante y del docente. Influye también el dominio de la metodología para lograr las competencias (Lloyd, 2020) y la disposición para cumplir con la encomienda que permita migrar a los nuevos escenarios de cambio institucional y organizacional (Murillo, González y García, 2017).

El inicio de la pandemia devela la ausencia de conocimientos, habilidades digitales y tecnológicas sólidas, entendidas en el sentido planteado por Torres, Badillo, Valentín y Rodríguez (2014). Entre los docentes, las causas son diversas y tienen que ver con las oportunidades e intereses. En los jóvenes también se observan estas carencias, aun cuando se presume de su pertenencia a la era tecnológica; empero, se encuentra que los estudiantes están más familiarizados con el uso de redes sociales y para la búsqueda del entretenimiento; no obstante, la disposición y el trabajo conjunto permiten un acelerado aprendizaje en respuesta a las necesidades.

En una etapa inédita del normalismo mexicano, aprender de manera autónoma y permanente es un imperativo para funcionar en la nueva realidad. La

colaboración para la consolidación de las competencias en el manejo de las TICs y TACs (Moya, 2013) es la clave en el progreso que se logra; el rol del docente y del alumno se diluye ante la necesidad de apoyarse mutuamente para conocer y manejar de manera acelerada plataformas y procesos para continuar con el proceso formativo y en poco tiempo la dinámica de la virtualidad fluye como si hubiera sido común.

Cambios posibles por el compromiso decidido de los profesores y directivos, de la planeación institucional emergente para ajustarse a las nuevas necesidades, de la flexibilidad y la capacidad de adaptación, con la visión de futuro para contribuir en la formación de docentes en tiempo de incertidumbre y preparar a las nuevas generaciones con esta visión. Cambio posible por el interés del estudiante para consolidar su proceso educativo (Murillo, González y García, 2017).

Entre los retos que enfrenta la labor docente al inicio del ciclo escolar 2021-2022, con la apertura de las escuelas en todos los niveles, es frecuente escuchar y ver en los diversos medios la necesidad de implementar procesos educativos híbridos, donde se combine la asistencia a las aulas por tiempos y espacios limitados y continuar con el trabajo en línea. Se retoman conceptos de metodología conocidos, como el aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021), con el fin de avanzar de manera gradual en el desconfinamiento, arguyendo principalmente razones de salud mental y económicas.

El regreso a la aulas origina otro tipo de complicaciones, escuelas vandalizadas, sin recursos indispensables como agua, jabón o desinfectantes; falta de infraestructura para atender a grupos saturados, conectividad ineficiente, elementos planteados como la deuda constante para las escuelas normales (Arnaut, 2010 y Rincón, 2018). No obstante, ante la indicación del retorno, de nueva cuenta docentes y estudiantes enfrentarán los retos existentes con los recursos personales disponibles, como funciona desde hace mucho nuestro sistema educativo nacional.

Entre los efectos de pandemia y los eventos que suceden, se vislumbran múltiples líneas para investigar y profundizar en la educación en general y en particular en las Escuelas Normales. Es un tema donde cada uno de los resultados abre nuevas aristas en el aspecto académico, de recursos digitales, tecnológicos, sociales, emocionales, entre otros. Elementos que trastocan la conformación de lo conocido, con el impacto a largo plazo que se reflejará en cada uno de los procesos.

## REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998). La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa (1889-1994) en A. Arnaut (Ed.) *De la desconcentración a la federalización descentralizadora (1979-1995)*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Arnaut, A. (2010). Los grandes problemas de México en A. Arnaut y S. Guiorguli (Ed.) *Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010*. El Colegio de México.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones en *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 66-74). IISUE <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Casanova, H. (2020). Presentación. En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 10-17). IISUE <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Chávez-Montero, A. (2018). La utilización de una mitología mixta en investigación social. En *Rompiendo barreras en la investigación*. (pp. 164-184). Editorial UTMACH. Ecuador <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14221>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por Covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*. Editorial Mejoredu.
- Diario Oficial de la Federación de México (2012). Plan de estudios para la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado en *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 19-29). IISUE <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Guerrero, J. (2020, agosto 9). *Educación a distancia, virtual y en línea: ¿Cuál es la diferencia?* Docentes al día. Recuperado de [https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-ladiferencia/?fbclid=IwAR3xksELR5C5M3VpJMrdOXkaEvyUwj\\_CQOzwdO-V4kdL0jJ3lALdDeJtPbTw](https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-ladiferencia/?fbclid=IwAR3xksELR5C5M3VpJMrdOXkaEvyUwj_CQOzwdO-V4kdL0jJ3lALdDeJtPbTw)

- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2 (5), 55-60. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tln-g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tln-g=es).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, María (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Hugo Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). UNAM.
- Machado, E. y Montes de Oca, N. (2016). Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario. *Humanidades Médicas*, 16(1), 1-20. Recuperado en 28 de julio de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202016000100001&lng=es&tln-g=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000100001&lng=es&tln-g=pt).
- Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27, 1-15. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>
- Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15. <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf>
- Murillo, G.; González, C. y García, M. (2017). *Cambio institucional y organizacional. Perspectivas teóricas para el análisis*. Editorial Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10305/Cambio-institucional-y-organizacional.pdf?sequence=6>
- Ordorika Sacristán, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Pérez, L. (2020). Privilegios universitarios en tiempos de peste. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 225-232). IISUE <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Revista Política y Cultura*, (13), 263-276 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Plá, Sebastián (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE, 1 (17) 30-38. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Real Academia Española (2021). Formación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 29 de julio de 2021, de <https://www.rae.es/drae2001/formaci%C3%B3n>

- Rincón Castillo, A. (2018). El proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales del estado de Zacatecas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 622-646. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.361>
- Schmelkes del Valle, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Revista Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Torres Rivera, A.; Badillo Gaona, M.; Valentin Kajatt, N. y Ramírez Martínez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Revista Innovación educativa* 14(66), 129-145. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es).



# **CAPÍTULO 2**

## **COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE**



# LA WEB 1.0 Y 2.0 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: SABERES DIGITALES DEL PROFESORADO

José Esaú Flores Heredia  
Yarumi Itzel Lagunes Libreros  
Gabriela Itzel Ayala Sánchez

## RESUMEN

Esta investigación muestra cómo el profesorado de una escuela primaria pública de la región de Xalapa, Veracruz, México, aplica sus saberes digitales docentes utilizando la Web 1.0 y 2.0 como apoyo a la enseñanza. Se indagó la inserción de las TIC y TICCAD en la praxis del profesorado en un contexto de educación remota de emergencia. Para la obtención de resultados se aplicó un instrumento con un predominio cuantitativo, lo cual hizo posible rescatar los datos relacionados con el uso de la tecnología educativa en la educación primaria, qué conocimientos y saberes digitales posee el profesorado para hacer uso de las herramientas tecnológicas 1.0 y 2.0 con la intención de potenciar o continuar con la enseñanza-aprendizaje en el contexto de la virtualidad. Se encontró que los docentes reconocen que es importante el uso de la tecnología en el aula, mencionando que son medios que permiten que el proceso de la enseñanza se vea favorecido por la variedad de recursos que se pueden emplear en las clases. Se puede afirmar que el periodo de trabajo virtual generado a partir de la pandemia ocasionada por la propagación del virus SARS-COV-2 ha permitido que muchos docentes incursionaran al mundo de la tecnología. El uso detec-

**Correo electrónico:** floresherediae.cprim2017@gmail.com  
yarulagunes@msev.gob.mx  
gaayala@msev.gob.mx

**Institución:** Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

tado de la tecnología en la educación primaria permite reflexionar acerca de las posibles áreas de oportunidad y fortalezas presentes, teniendo así elementos para generar acciones de mejora respecto a la utilización de los saberes digitales docentes mediante el uso de la Web 1.0 y 2.0.

**Palabras clave:** Educación primaria, educación virtual, saberes docentes, tecnología educativa, Web 2.

# INTRODUCCIÓN

El impacto global reciente generado por la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad COVID-19 derivó en el uso de la tecnología con fines educativos como una solución ante la situación de confinamiento social. El sistema educativo mexicano en el mes de marzo de 2020 experimentó una transición forzosa desde un modelo educativo basado en la presencialidad hacia un modelo no presencial (García-de-Paz y Santana, 2021, p. 2). En este escenario, los centros educativos observaron la necesidad de adoptar la enseñanza remota de emergencia, definida por Hodges et al. (2020) como:

una enseñanza alternativa asistida y preparada con poco tiempo de antelación por el cuerpo docente y organizada con los recursos que poseen tanto los docentes como el estudiantado y sus familias para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje. Puede involucrar internet y sus recursos, así como otras estrategias en donde se sustituye temporalmente la presencialidad en tanto no se pueda regresar a ella.

La televisión, radio e Internet fueron los principales medios de comunicación para el profesorado y alumnado de todos los niveles educativos en esa etapa de transición, que dio pauta a una propuesta pedagógica más estructurada como es la educación virtual, entendida como:

una propuesta organizada pedagógicamente que utiliza las tecnologías digitales para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiantado. En este, las herramientas tecnológicas se utilizan para favorecer la interacción de cada estudiante con el objeto de conocimiento, el profesorado, sus pares, los materiales didácticos y el entorno en general (PACE, s.f.).

Se destaca que la educación virtual en México no es tema reciente, se tienen antecedentes de la aplicación de la tecnología en la educación en el documento “Agenda digital Educativa”, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual muestra una recapitulación sobre el proceso de integración de la tecnología en este país, señalando que la primera aplicación en educación básica fue con el programa de “Red Escolar”:

Red Escolar formó parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual dio prioridad a los medios electrónicos como apoyo a la educación. Posteriormente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 determinó como metas en Red Escolar establecer 80,000 planteles equipados y con conexión a internet, desarrollar con las entidades federativas 100 centros de tecnología educativa, albergar en el portal 40,000 artículos educativos y capacitar a 500,000 docentes en el uso de las TIC. (SEP, 2020, p. 44)

Al respecto, cabe hacer mención de otros programas gubernamentales de tecnología educativa relevantes como: Enciclomedia, Habilidades digitales para todos (HDT), Mi compu.mx, Inclusión y alfabetización digital, MexicoX (SEP, 2020). Todos estos enfocados en promover un mayor uso de las tecnologías para la educación; no obstante, no lograron consolidarse al enfrentar dificultades diversas, entre ellas, la carencia de formación docente (SEP, p. 47), o bien la falta de integración de un modelo de formación más sólido y permanente para el uso mediado de las tecnologías por parte de los docentes (SEP, p. 52).

En relación con los usuarios que están en posibilidad de recibir educación virtual, se destaca el número de mexicanos que tienen interacción con dispositivos digitales, datos que se muestran en el documento llamado la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019), estos estudios revelan que:

En México hay 80.6 millones de usuarios de Internet, que representan el 70.1% de la población de seis años o más. Esta cifra revela un aumento de 4.3 puntos porcentuales respecto de la registrada en 2018 (65.8%) y de 12.7 puntos porcentuales respecto a 2015 (57.4 por ciento). (INEGI; SCT; IFT, 2020, p. 1).

Este estudio sobre el uso y disponibilidad de las tecnologías de información en México compara los datos obtenidos en este país con Corea del Sur y algunos otros países europeos: “en países como Corea del Sur, Reino Unido, Alemania y Suecia, nueve de cada diez personas son usuarias de Internet; mientras que en México la proporción es siete de cada diez personas, una persona más respecto de 2018”. (INEGI et al., 2020, p. 8).

En cuanto a los datos de la región del estado de Veracruz y de su capital Xalapa, el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) muestra en su documento “Uso de las TIC y actividades por internet en México: impacto de las características sociodemográficas de la población (Versión 2019)”, que: “en Veracruz, el 52.5% de la población hace uso de teléfono móvil inteligente, 53.8% hace

uso de internet, el 41.8% de la población hace uso de las redes sociales y el 38.1% se capacitó o se educó vía internet” (IFT, 2019, p.18). Respecto a la capital veracruzana, los resultados son:

En la ciudad de Xalapa el 74.15% de la población hace uso de teléfono móvil inteligente, el 77.19% hace uso del internet, el 57.91% hace uso de las redes sociales y el 59.94% se capacitó o se educó vía internet. (IFT, 2019, p. 20)

Por lo anterior, en el panorama educativo a nivel mundial, han surgido adecuaciones latentes y rápidas debido al COVID-19, así como transformaciones desde sus distintos actores, sobre todo para el ámbito docente, ya que su papel es relevante para la transmisión de la educación a niñas, niños y adolescentes, pertenecientes a la educación básica; motivo por el cual surge la necesidad de indagar cuáles y cómo han sido manifestados los saberes digitales docentes mediante el uso de la Web 1.0 y 2.0, como apoyo a la enseñanza durante su práctica educativa virtual. Surge de este modo la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los saberes digitales que manifiestan los docentes de una escuela de educación básica nivel primaria de la ciudad de Xalapa, en la enseñanza mediante el uso de la Web 1.0 y 2.0? Como supuesto, se considera que los saberes digitales del profesorado de educación básica nivel primaria utilizados para la enseñanza en el contexto de educación virtual son limitados, manifestando aquellos relacionados únicamente con la Web 1.0 y 2.0.

Se plantea como objetivo principal de esta investigación indagar los saberes digitales que manifiestan los docentes de una escuela primaria de Xalapa, en la enseñanza mediante el uso de la Web 1.0 y 2.0, para abonar a la futura toma de decisiones pedagógicas-tecnológicas, en el contexto de educación básica. Por lo anterior, las variables del estudio son: 1) Saberes digitales docentes y 2) Web 1.0 y 2.0 en la enseñanza.

## **La web 1.0 y la 2.0, algunas precisiones**

La World Wide Web también conocida como la Web se define como un “ambiente de desarrollo y ejecución de programas o servicios a través de una forma de interfaz gráfica para usuarios” (Zempoalteca et al., 2017, p. 84). Su evolución inicia con la Web 1.0, que se caracteriza por ser unidireccional, tener un carácter principalmente divulgativo apto para la lectura. En este contexto, el usuario es un sujeto pasivo al no contar con posibilidades para la participación y la colaboración en la Red. Por lo anterior, siguiendo a Zempoalteca et al. (2017), algunas de

las herramientas que caracterizan la Web 1.0 son los procesadores de texto, navegadores y motores de búsqueda, hojas de cálculo, correo electrónico, bibliotecas digitales, bases de datos y editores de imágenes o gráficos.

Por otra parte, el desarrollo tecnológico hacia la Web 2.0 como entorno virtual promueve la participación y colaboración entre usuarios, asumiendo “la creación colectiva de contenido, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad colaborativa entre usuarios” (Ribes 2007, en Pérez Mateo et al. 2014, p. 16). En términos generales, algunas herramientas de la Web 2.0 son los editores de video y sonido, herramientas de trabajo en grupo, plataformas LMS, chats, redes sociales, videoconferencias, editores de blogs, webs, wikis, entre otros (Zempoalteca et al. 2017). Al respecto, Alonzo y Zermeño (2017) afirman que:

en la cibercultura de la Web 2.0 podrían entenderse mejor los mecanismos del papel activo de los usuarios de internet, quienes ya no sólo aceptan, negocian o rechazan los mensajes que reciben, sino que además tienen el poder de adaptarlos, reelaborarlos o generar otros totalmente nuevos y con posibilidades de abrir rutas de diálogo con otros públicos, y en alguna medida independientes del control político o económico y de las estéticas impuestas por los medios masivos de comunicación.

Lo anterior permite distinguir y precisar que las diferencias entre la Web 1.0 y 2.0 se remiten según García (2007) a que:

La Web 1.0 era más de lectura y con páginas bastantes estáticas y la 2.0 sería de lectura y escritura con páginas dinámicas de contenidos abiertos; en la 2.0 cualquiera puede crear, la democratización de la edición se hace más patente que con el paradigma Web anterior. Existe en la 2.0, sin duda, una cierta apropiación social de internet (p. 3).

Para comprender a los actores sociales y sus prácticas de uso de las TIC es necesario dibujar el contexto en el que actúan y significan su realidad; en este sentido, cobra especial interés el entorno digital de ese ciberespacio por cuanto está directamente asociado a los accesos y saberes (Alonzo y Zermeño, p. 15).



## La teoría de los diez saberes digitales y los saberes del profesorado

La definición de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha sido retomada y modificada por el gobierno de México, a la cual se le agregan tres términos más enfocados a la educación, expresando así que las TICCAD son:

Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales. El concepto es resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; de saberes, soportes, redes, instrumentos, contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. (SEP, 2020, p. 89).

Dentro de las tecnologías utilizadas para la enseñanza-aprendizaje, esta investigación hace énfasis en todas aquellas que tienen relación con los entornos tecnológicos como la Web 1.0, 2.0, así como también en dispositivos digitales como *laptop*, PC y *smartphone*, en donde conocer cómo manipular estos recursos es uno de los distintos saberes digitales docentes, los cuales se definen como:

Una estructura graduada de habilidades instrumentales y conocimientos teóricos de carácter informático e informacional que distinguen a los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforme al contexto académico en el que se desenvuelven. (Martinell y Casillas, 2017, p. 16)

La incorporación de los saberes digitales en la praxis educativa del profesorado de educación básica nivel primaria podría coadyuvar a generar un diagnóstico operativo crítico y reflexivo en entornos virtuales de la Web 1.0 y 2.0 bajo orientaciones precisas de participación digital. Para ello, es necesario mencionar la teoría de los diez saberes digitales propuestos en el documento: “Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz” (Martinell y Casillas, 2017). Ver la Tabla 1.

**Tabla 1.** Descripción de los saberes digitales según la teoría de los diez saberes digitales y su vinculación con la web 1.0 y 2.0

NO.	SABERES DIGITALES	CARACTERIZACIÓN	WEB
1	Saber usar dispositivos	Utilizar, instalar, configurar y administrar computadoras, tabletas, impresoras, proyectores y equipo de sonido, deberán fomentar entre los estudiantes el uso de esos dispositivos.	Web 1.0
2	Saber administrar archivos	Manipular archivos digitales relacionados con el control de calificaciones y llenado de actas, y manejar evidencias audiovisuales de diversas situaciones.	Web 1.0
3	Saber usar programas y los sistemas de información especializados	Conocimientos y habilidades relacionados con el software y cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y resolver tareas propias de una disciplina (diseño gráfico, programación, análisis estadístico, entre otras), y a las fuentes de información digital especializadas (bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas web y blogs).	Web 1.0
4.	Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	Conocimientos y habilidades para la creación (apertura de un documento nuevo o elaboración de una entrada en un blog), edición (copiar, pegar o cortar), el formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo o configurar la forma del párrafo) y la manipulación de los elementos de un texto plano (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía o registrar cambios en las versiones del documento) o la inserción de elementos audiovisuales de un texto enriquecido (efectos, animaciones o transiciones dentro de una presentación, un cartel o una infografía).	Web 1.0
5	Saber crear y manipular conjuntos de datos	Conocimientos y habilidades para la creación de archivos en hojas de cálculo y programas de estadística o bases de datos, así como agruparlos (registros, celdas, columnas y filas); para su edición, (copiar, cortar o pegar registros y datos), su manipulación (aplicar fórmulas y algoritmos, ordenar datos, asignar filtros, realizar consultas o crear reportes) y la visualización de datos (creación de gráficas y cuadros o tablas con diseño propio).	Web 1.0
6	Saber crear y manipular medios multimedia	Conocimientos y habilidades para la identificación del archivo por contenido o atributos; la reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes, además de escuchar música o grabaciones de voz), la producción (realizar videos, componer audios o tomar fotografías), la edición (modificación o alteración de medios), y la integración de medios en un producto multimedia.	Web 2.0

NO.	SABERES DIGITALES	CARACTERIZACIÓN	WEB
7	Saber comunicarse en entornos digitales	Conocimientos y habilidades para transmitir información a través de voz, mensaje de texto, fotos o videollamadas a uno o más destinatarios, o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto y correo de voz).	Web 2.0
8	Saber socializar y colaborar en entornos digitales	Conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información (blogs y microblogs); la interacción social por medio de redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram; hacer comentarios en servidores de medios o blogs y mercado social. Trabajo grupal mediado por la web sobre plataformas de colaboración como Google Docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle.	Web 2.0
9	Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital	Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones (usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible), al ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales, específicamente, en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes, convenciones y prácticas socialmente aceptadas.	Web 2.0
10		Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y su manejo mediante el empleo de palabras clave y metadatos; a la adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas y realización de búsquedas avanzadas); la aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos y definición de filtros), y consideraciones para una operación adecuada de la información (referencias, difusión y comunicación).	Web 2.0

Nota: Los diez saberes digitales se han clasificado como Web 1.0 y Web 2.0 según criterios de interacción y participación digital.

Con el apoyo de la teoría de los diez saberes digitales, se ha podido distinguir aquellos saberes cuyas funciones se relacionan con la Web 1.0 y 2.0, dicha clasificación permite identificar en el profesorado su manejo y acceso a distintos materiales digitales, su participación y apropiación de las herramientas que propone la Web 2.0 en el contexto de la educación virtual, ya que cabe destacar que en la mayoría de países afectados por la pandemia, “94 por ciento de los estudiantes, o 1.6 mil millones de niños, ya no asistieron a las escuelas del mundo, 700 millones

de alumnos, estudian desde casa, optando por opciones de educación híbrida y a distancia” (Banco Mundial, 2021, párr. 7).

Durante el confinamiento en países pertenecientes a Iberoamérica, se utilizaron los siguientes medios para la enseñanza: “Las estrategias y actividades más realizadas fueron los blogs (29,41%), portafolios (40,01%), foros (23, 53%), trabajo colaborativo (18,63%) y en menor medida los vídeos elaborados por el alumnado (4,9%)” (Fardouna et al. 2020, p. 4).

Ahora, en alusión al contexto mexicano respecto a los saberes digitales en un grupo de docentes investigados, se obtuvo que: “En lo referente a la formación en materia de TIC, la mayoría declaró haber aprendido por autogestión” (Padilla, 2018, p. 140). Lo anterior permite afirmar que: “Los profesores del país no sólo poseen distintos grados de actualización y disposición tecnológica, sino que las condiciones y recursos con los que operan son profundamente desiguales y muchos de ellos padecen serias carencias” (Martinell y Casillas, 2017, p. 62).

## METODOLOGÍA

Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico en una institución de Educación Básica nivel Primaria ubicada en un contexto urbano-céntrico en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Para el periodo 2020-2021, la escuela contó con una matrícula de 294 alumnos, con un promedio por grupo de 20 estudiantes. Por otro lado, la plantilla de profesionales de la educación está conformada por docentes de educación primaria, un director, un apoyo técnico, un maestro de educación física, y un docente de inglés, siendo así un total de 16 profesores que trabajaron durante el ciclo mencionado.

La metodología empleada es de corte cuantitativo no experimental, con un diseño de investigación transeccional descriptivo (Sampieri et al., 2014). En un primer momento se obtuvieron los permisos correspondientes para recabar los datos de la muestra, por lo que debido al estatus como docente normalista practicante fue posible la aplicación del instrumento, el cual se construyó teniendo en consideración las características de la investigación y pensando en el contexto en el que se desarrolló el presente trabajo.

Es importante destacar que previo a la aplicación del instrumento de investigación se contó con una validación de expertos en el tema, obteniendo un alfa de Cronbach de .97; de este modo, se aplicó una prueba de pilotaje, la cual fue res-

pondida por personal académico con el mismo perfil profesional de la muestra, obteniendo en este periodo respuestas de individuos externos, con sus comentarios se adecuó nuevamente el cuestionario para finalmente aplicar el instrumento, modificando así ciertos elementos con la intención de mejorar la encuesta.

Para el acopio de información se utilizó la técnica de “encuesta de opinión” mediante un cuestionario como instrumento de investigación, el cual tomó como referencia los diez saberes digitales que los docentes de educación básica deben dominar, esta propuesta educativa es planteada por los autores Martinell y Casillas (2017). Del mismo modo, se hacen presentes en los demás incisos algunos reactivos enfocados a obtener información de la segunda variable del estudio, que es la Web en la educación. El cuestionario tiene en su estructura seis secciones: I) Introducción y presentación, II) Permisos e instrucciones, III) Datos sociodemográficos, IV) Saberes digitales docentes, V) Web en la enseñanza y VI) La Web 1.0 y 2.0 en los campos formativos.

La escala de Likert está conformada por 44 reactivos, en su mayoría cuantitativos y una minoría cualitativos, éstos a su vez comprenden cinco opciones de respuesta: “Siempre, Casi siempre, A veces, Casi Nunca, Nunca” (Hechavarría, s.f., p. 4). De modo que el profesorado eligió la respuesta que consideraron adecuada respecto a su utilización de la tecnología, esto en el caso de los incisos cuantitativos; en cuanto a los reactivos cualitativos, los docentes tuvieron la libertad para responder conforme a sus propias ideas, sin limitaciones en su expresión escrita.

Por su parte, vale la pena mencionar que con los 16 participantes, nueve mujeres y siete hombres, de este estudio, se mantuvo una comunicación digital, siendo el correo electrónico y algunas aplicaciones de videollamada los medios por los cuales se tuvo contacto.

El instrumento fue enviado y respondido mediante la aplicación Google Forms, siendo esta misma herramienta digital la cual procesaría la información y ayudaría posteriormente para el análisis de los datos recabados. Los reactivos fueron graficados mediante la aplicación ya mencionada, asimismo, se hizo utilización de Microsoft Excel para la creación de una base de datos, apoyando a obtener las medidas de tendencia central y para realizar las gráficas generales. Por otro lado, se recurrió a un generador de nubes de palabras (nubesdepalabras.es) para realizar figuras de las respuestas cualitativas.

Para la presentación de las medidas de tendencia central, se muestran respecto a las dos variables de investigación, comenzando con el primer apartado, el de los saberes digitales docentes. Los siguientes datos se obtuvieron de los 21

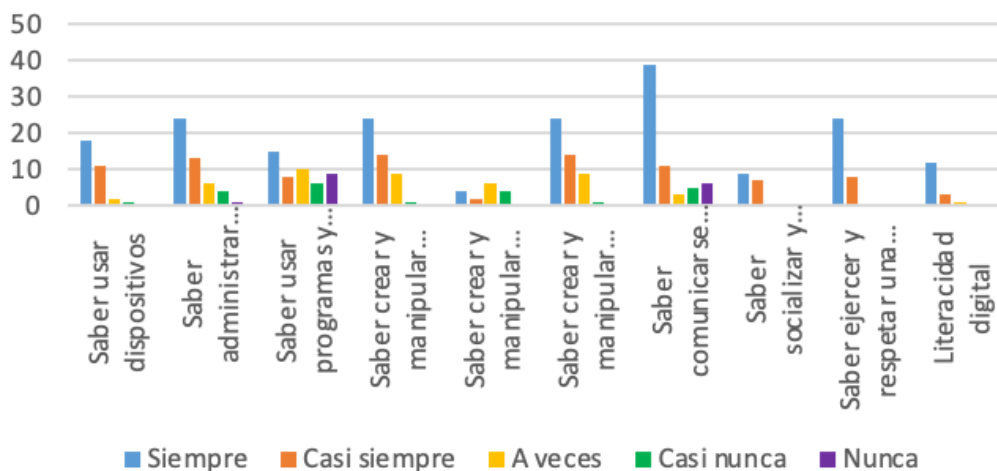
reactivos dedicados a esta sección, teniendo como media a la respuesta “Casi siempre”, rescatando como mediana y moda la respuesta de “Siempre”.

En cuanto a la sección de Web 1.0 y 2.0 en la enseñanza, la media y mediana se obtuvo que es la respuesta “Casi siempre” y la moda fue “Siempre”. En lo que respecta con la sección del uso de la web 1.0 y 2.0 en los campos formativos, la respuesta de “Casi siempre” representaría a la media, la mediana y a la moda.

## RESULTADOS

En un primer momento, se presenta la variable del estudio: 1) saberes digitales docentes (Figuras 1 y 2).

**Figura 1.** Saberes Digitales Docentes. Diagnóstico del Profesorado



En la figura 1, se muestran los diez saberes digitales propuestos por Ramírez y Casillas (2017), quienes afirman son aquellos que los docentes de educación básica deberían de dominar para ofrecer una educación tecnológica. En la gráfica se observa que, en la mayoría de los diez saberes digitales, la frecuencia predominante es la de “siempre”, haciendo referencia a que, en nueve de los diez saberes

digitales una gran parte de los docentes los conoce y los maneja con una frecuencia catalogada como “siempre”.

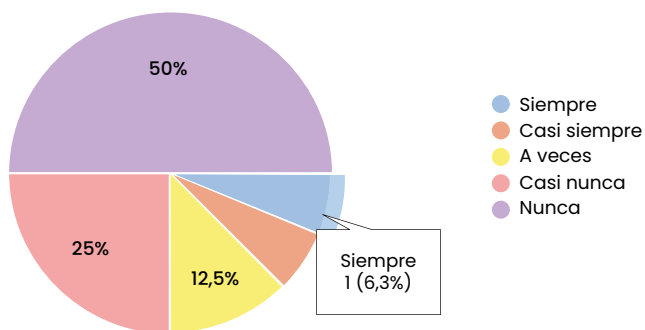
La segunda frecuencia más visualizada en las barras es “casi siempre”. Se encontró que los docentes identificaron su utilización y conocimiento de los saberes digitales con una frecuencia catalogada como en este caso “casi siempre”. Por otro lado, se observó que en el saber digital 5) Saber crear y manipular conjuntos de datos, no hay una respuesta dominante, “a veces”, “casi nunca” y “siempre” tienen un porcentaje similar, indicando que algunos de los docentes no realizan con una frecuencia constante algunos tipos de acciones relacionadas a este saber digital docente.

Respecto a los saberes digitales docentes que se consideraron como relevantes se encontró que la mayoría del profesorado, representados con un porcentaje del 80% o del 100%, configuran, administran y utilizan dispositivos como computadoras o *smartphone*, del mismo modo utilizan aplicaciones de mensajería instantánea, correo electrónico, de videollamada y algunas especializadas como Classroom, todos estos datos pertenecientes al saber 1) Saber usar dispositivos, 3) Saber usar programas y los sistemas de información especializados y 7) Saber comunicarse en entornos digitales.

Por otro lado, se encontró que 50% de los docentes manipulan o crean formatos de imagen o video para la creación de contenido didáctico, del mismo modo, la mitad de los 16 docentes “casi nunca” o “nunca” utilizan los archivos multimedia que se encuentran en distintas páginas web.

**Figura 2.** *Saberes Digitales Docentes: 3 Saber Usar Programas y Sistemas de Información Especializados*

13. Elaboro actividades educativas multimedia con programas como JClic, Hot Potatoes o exeLearning.  
16 respuestas

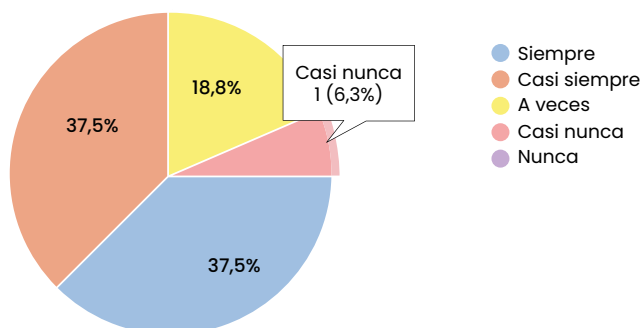


De manera similar, como se observa en la gráfica, 70% de los docentes no elabora material educativo interactivo; este mismo porcentaje se ve presente en la utilización de los blogs como medio de difusión de información escolar. La información anterior es perteneciente a los saberes: 2) saber administrar archivos 3) saber usar programas y sistemas de información especializados y 7) saber comunicarse en entornos digitales.

En referencia a la variable 2) la Web 1.0 y 2.0 en la enseñanza, se encontró que el profesorado no reconoce en su totalidad las características y funciones de la Web 1.0 y 2.0, lo cual permite inferir que no existe una perspectiva didáctica común (Figura 3 y 4).

**Figura 3.** Características de la WEB 1.0. Diagnóstico del Profesorado

30. Considera que la web 1.0 abarca ofimática básica, navegadores y motores de búsqueda, correo electrónico, bibliotecas digitales, bases de datos, editoriales de imágenes y páginas web con textos no editables.  
16 respuestas

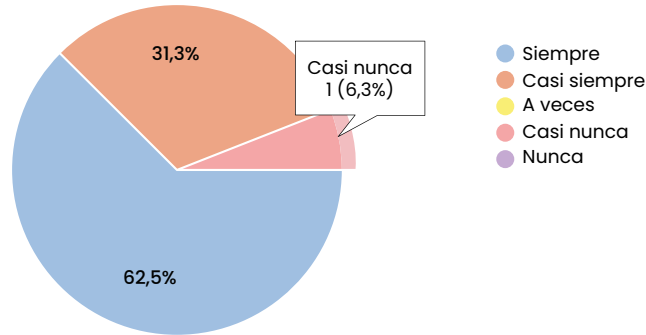


Cabe destacar que no hay una distinción uniforme por parte del profesorado acerca de las características y por consiguiente del empleo de las herramientas digitales que integran la Web 1.0, lo que refleja que no hay una formación en TIC en el profesorado.



**Figura 4.** *Características de la WEB 2.0. Diagnóstico del Profesorado*

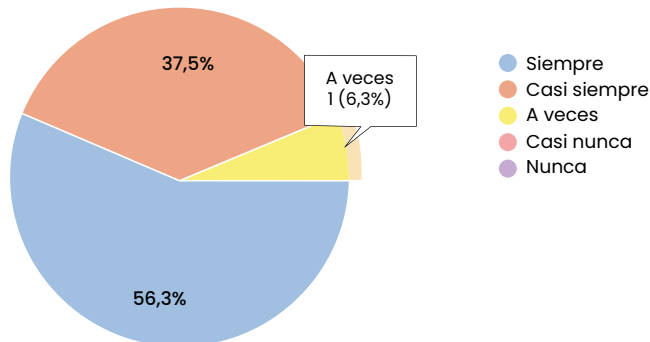
34. Considera que la web 2.0 abarca editores de video y sonido, herramientas de trabajo en grupos, chats, redes sociales, videoconferencias, editores de blogs, webs y wikis, además de textos, videos y juegos digitales interactivos.  
16 respuestas



En la figura 4 se aprecian resultados similares, las percepciones del profesorado con relación a la Web 2.0, orientada al rol preponderante del usuario y su construcción colectiva y colaborativa del aprendizaje muestran que se reconocen dichas herramientas en su mayoría; sin embargo, se aprecia que no se distingue de manera contundente el empleo de las herramientas que integran la Web 2.0, lo que refleja falta identificar las oportunidades que brindan y asumir los retos de adecuarse a más experiencias formativas en materia de TIC. Lo anterior se corroboró al encontrar que sólo el 56% del profesorado utiliza plataformas educativas interactivas propias de la Web 2.0 (Figura 5).

**Figura 5.** *Utilización de las WEB 1.0 y 2.0*

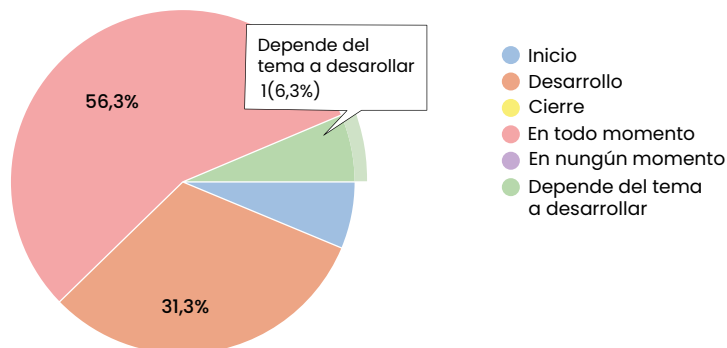
37. Utilizo las web 1.0 y 2.0 para la enseñanza.  
16 respuestas





**Figura 7. Utilización de Plataformas Educativas**

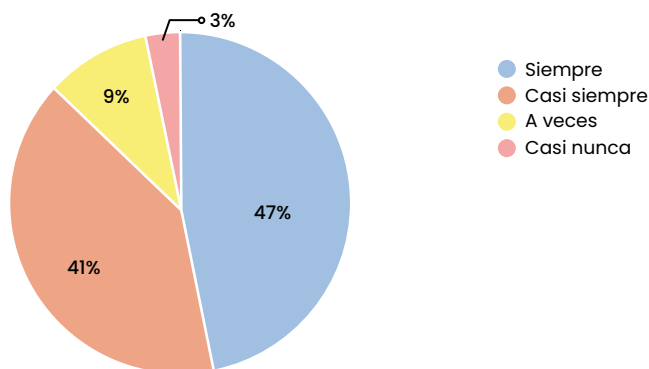
43. En relación a la pregunta anterior, ¿En qué momento de la planeación hace uso de ellas?  
16 respuestas



En contraparte, la mayoría del profesorado encuestado afirma poseer los conocimientos pertinentes para hacer uso de la web para la enseñanza, teniendo un porcentaje del 88% de ellos que hacen un uso constante de estas tecnologías en su labor docente (Figura 8).

**Figura 8. WEB en la Enseñanza; Conocimiento y Uso De la WEB 1.0 y 2.0**

Web en la enseñanza; uso de la web 1.0 y 2.0



Asimismo, es importante mencionar que un 12% de los docentes sí hace uso de estas tecnologías, pero con una menor regularidad, categorizando su uso como “a veces” o “casi nunca”, destacando así que ninguno de los docentes “nunca” hace uso de la Web 1.0 o 2.0 para la enseñanza, de modo que varía la frecuencia de uso en los encuestados.

Respecto al uso de la web en los distintos campos formativos que marca el plan de estudios de educación básica de México, los cuales son:

- Lenguaje y comunicación. Actividades permanentes, proyectos didácticos, actividades recurrentes, actividades puntuales y secuencia didáctica específica.
- Pensamiento matemático. Secuencia didáctica.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social. Secuencia didáctica y Proyecto (Científico, ciudadano y tecnológico), proyectos didácticos y Estudio de caso.
- Desarrollo personal y para la convivencia. Secuencia didáctica, estudio de caso y proyectos didácticos (SEP, 2011) y (SEP, 2017).

Se obtuvo que, en relación con la opción de “Lenguaje y comunicación” y “Pensamiento matemático”, son los dos campos formativos para los cuales los docentes hacen un mayor uso de la tecnología. Por otra parte, si bien se rescata que para todos los campos formativos los docentes utilizan esta tecnología como apoyo pedagógico, se encontró que en el campo formativo de “Desarrollo personal y para la convivencia” existe un número reducido de docentes que no hace uso de la Web 1.0 y 2.0 para la enseñanza de los contenidos relacionados.

## DISCUSIÓN

El proceso de adaptación que experimentó el profesorado respecto al manejo de la tecnología como apoyo a la enseñanza trajo consigo distintos puntos de reflexión como los conocimientos y habilidades del personal educativo, sus opiniones sobre su situación en el contexto de la educación remota de emergencia, las herramientas de las que se apoyaron, además de la manera en la que trabajaron durante el ciclo escolar investigado.

En los resultados obtenidos, se observa mediante las gráficas una gran disparidad en las respuestas del profesorado, factores como la actitud frente a la tecnología y su formación influyen directamente en la puesta en práctica de sus saberes digitales y éstos catalogaron su frecuencia de utilización de los saberes digitales como que “siempre” hacen uso de ellos y que conocen sus implicaciones.

Es importante prestar atención a los datos obtenidos, ya que se pueden visualizar las fortalezas y áreas de oportunidad que el personal educativo presenta, como es el caso de las aplicaciones más utilizadas por los docentes, que como ya se mencionó son las de comunicación mediante mensajería instantánea, correo electrónico o videollamada, además de utilizar aplicaciones especializadas, como puede ser Classroom. Otro punto positivo a destacar es el manejo de los dispositivos, en donde puede representar un apoyo durante las clases en línea para solucionar algún inconveniente menor, permitiendo así que sean más fluidas las sesiones virtuales. Esta información obtenida no contrasta con lo realizado en distintos países, como ya se mencionó anteriormente; sin embargo, así como se le presta atención a lo positivo, se debe de analizar la contraparte, pues muchos docentes no crean su propio material didáctico digital, lo cual puede lograr una mayor contextualización e interactividad. De igual manera, el uso del blog como medio de difusión de información pudo haber sido más aprovechado por los docentes durante este periodo; sin embargo, sólo el 30% de éstos lo utilizó con distintas frecuencias.

En cuanto a la segunda variable: 2) Web 1.0 y 2.0 en la enseñanza, los docentes en un 90% afirman que utilizan con frecuencia estas herramientas; sin embargo, al momento de conocer lo que es, qué implica y al dar algunos ejemplos, sólo el 25% de ellos sabe con seguridad todo esto en relación con la web 1.0 y para la web 2.0 el porcentaje de los que conocen esto es del 62%.

La opinión del personal educativo en relación con la importancia del uso de estas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje fue obtenida, en donde ellos afirman que estas son herramientas de vital importancia para llevar a un nivel superior a la educación, modificando así a la educación tradicionalista, concepto retomado por los participantes.

En adición, al considerar las fortalezas y áreas de oportunidad de la muestra encuestada, es relevante pensar en una formación profesional que se gestione con el principal objetivo, primeramente, para atender las dificultades que los docentes presentaron en cuanto a sus saberes digitales y del mismo modo con su uso de la web 1.0 y 2.0 como apoyo a la enseñanza.

Lo anterior se puede atender mediante un posible taller virtual con seguimiento personalizado, para lograr dominar los saberes digitales mediante el uso de la web para la enseñanza, siendo este taller posiblemente creado con la temática de “Creación de contenido didáctico/interactivo mediado por las TICCAD”, pues este tema es en donde se encontraron algunas áreas de oportunidad.

Al haber transcurrido más de un año del inicio de la educación virtual a causa del confinamiento, sería de interés para el profesorado y el alumnado un espacio

digital en donde los maestros fueran los principales editores y responsables de distribuir material educativo, con la intención de compartir lo realizado durante el periodo de la educación remota de emergencia y posterior a éste. Esto podría dar inicio a una práctica colectiva de crecimiento en la adopción y manejo de la tecnología en la educación, siendo los alumnos los principales beneficiados de lo creado por los docentes.

Para llevar a cabo algún proyecto que fomente el uso de la tecnología es necesario que crear difusión y realizar una valoración conjunta del uso del espacio digital, de modo que funcione para lograr todas las intenciones pensadas, pudiendo así aportar en lograr un futuro resultado positivo en la educación en México.

## REFERENCIAS

- Alonzo, R. M. y Zermeño A. I. (2017). La teoría fundamentada como alternativa reflexiva para conocer a los actores y sus prácticas en el entorno de la Web 2.0. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 23(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31653554006>
- Banco Mundial. (2021). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. Theworldbank.org. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- Fardouna, H., González, C., Collazos, C. y Yousefd M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the knowledge society*. (21). 1-9. DOI: 10.14201/eks.23537
- García, L. (2007). ¿Web 2.0 vs Web 1.0? *Editorial del BENED*. 1-8. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/76637/98327>
- Hechavarría, S. (S.F.). Material de apoyo al taller de diseño de proyectos de investigación educacional y social. [http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/tipos\\_de\\_escala\\_y\\_ejemplos\\_de\\_diseno.pdf](http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/tipos_de_escala_y_ejemplos_de_diseno.pdf)
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2019). *Uso de las tic y actividades por internet en México: impacto de las características sociodemográficas de la población (versión 2019)*. [IFT]. <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/usodeinternetenmexico.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], Secretaría de Comunicaciones y Transportes [SCT] y el Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT]. (2020). *Comunicado de Prensa. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares [ENDUTIH], 2019*. [IFT]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2019.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf)
- Martinell, A. y Casillas, M. (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Creative commons. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/Saberes-Digitales-SEV-libro-final.pdf>
- Nube de palabras*. [www.nubedepalabras.es](http://www.nubedepalabras.es). Recuperado de: <https://www.nubedepalabras.es/>
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. *Apertura*. 10(1), 132-148. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n1/2007-1094-apertura-10-01-132.pdf>
- Pérez-Mateo, M., Romero, M. & Romeu, T. (2014). Collaborative Construction of a Project as a Methodology for Acquiring Digital Competences. *Comunicar*, 21 (42), 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4524685/2.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Baptista, M. D. (2014). *Metodología de la investigación 6° edición*. MC graw hill education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Secretaría de educación Pública. (2011). Plan de estudios. SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Secretaría de educación Pública. (2020) *Agenda Digital Educativa*. SEP. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda\\_Digital\\_Educacion.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf)
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J., y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*. (9). 80-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906407.pdf>





# ANÁLISIS CURRICULAR EN TORNO A LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS: APORTES PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

María Elena Pineda Carrillo  
Francisco Félix Arellano Rabiela  
Araceli Judith Jiménez Hernández

## RESUMEN

La formación docente en México es un tema de investigación que da respuesta a las exigencias y cambios en la sociedad, de ahí que se identifican áreas de oportunidad susceptibles de abordarlas mediante la evaluación educativa que implica, la puesta en marcha de planes de estudio en Escuelas Normales de CDMX. Se reconoce que las habilidades investigativas como parte del perfil de egreso son transversales dentro de la trayectoria académica que genera la innovación docente. El objetivo de este estudio fue describir la manera en que el análisis curricular en torno a las habilidades investigativas en el contexto de la evaluación institucional coadyuva a la toma de decisiones para la implementación de un plan de estudios. Esta investigación se sustentó en una metodología cualitativa de tipo descriptivo, se obtuvo información del desarrollo de habilidades investigativas por parte del estudiantado mediante la aplicación de cuestionarios y videos sobre la apropiación de los contenidos curriculares. Como resultado, se tuvo evidencia de que las estudiantes se apropian del currículo en diversos niveles, al mostrar que las habilidades investigativas son clave para modi-

**Correo electrónico:** elena.pineda@aefcm.gob.mx  
farellanorabiela@aefcm.gob.mx  
ajjimenez@aefcm.gob.mx

**Institución:** Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

ficar o no, la manera de actuar y reflexionar en torno a la realidad, al poner en práctica lo construido dentro de un contexto escolar que trasciende a lo social. Se concluye que analizar el currículo y el impacto que tiene en la formación docente requiere de una propuesta de evaluación institucional que coadyuve a la toma de decisiones y la mejora de planes y programas de estudio.

**Palabras Clave:** Análisis Curricular, Educación Normalista, Evaluación Institucional, Formación Docente, Habilidades Investigativas, México.

# INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mundo está viviendo cambios importantes en la forma en que se trabaja, aprende y se relaciona. En los últimos años en México se han declarado una serie de reformas educativas que han repercutido directamente en la transformación de las Escuelas Normales (EN), Instituciones de Educación Superior (IES), que históricamente han asumido la responsabilidad de formar a los profesionales para ejercer la docencia en educación básica. Un aspecto que es relevante en este proceso es el perfil de los nuevos docentes del siglo XXI, dado que el impacto de la formación inicial se concreta cuando los egresados se insertan al servicio profesional en la educación básica y acompañan la vida académica de niños y jóvenes, presente y futuro de un país.

Desde esta perspectiva, la formación docente es un campo fértil para la discusión académica de nuevas líneas de generación y aplicación del conocimiento, dado que en la actualidad en México coexisten dos Planes de Estudio, 2012 y 2018, para la Licenciatura en Educación Preescolar, los cuales fueron diseñados por autoridades de nivel nacional y cada Estado de la República decide cuál de estos implementar, ello representa un reto de análisis curricular para sistematizar los procesos de construcción de saberes en la formación docente, desde la mirada de quienes acompañan y potencian el desarrollo de competencias y desde quien aprende a construir nuevos saberes dentro de estas instituciones educativas, y para ello es fundamental que la toma de decisión sobre elegir cuál es el Plan de Estudios que cada Estado o institución implementará se soporte en fundamentos sólidos de tal manera que resulta imprescindible pensar en la evaluación institucional implicando al currículo.

Por otro lado, hay instituciones que regulan la vida normativa y académica de las escuelas normales, específicamente la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior CIEES<sup>1</sup> y en el caso de la Ciudad de México también la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

---

<sup>1</sup> Para impulsar la calidad de los programas académicos a través de la evaluación diagnóstica, que desde 2002 es su esencia principal, se ha instalado en las Escuelas Normales (Vergara, 2012).

Con base en este contexto, cada institución define el plan de estudio que llevará a cabo, las rutas de trabajo, recursos y estrategias; para ello, es importante enmarcar el desarrollo institucional en la autonomía curricular; sin embargo, en el caso de las escuelas normales, existen algunos estudios que develan que la falta de autonomía curricular, propicia que se ejecuten los programas de la malla curricular, sin la discusión teórica y metodológica que surge de una evaluación institucional que integra en sus objetivos y metas al currículo. Como refieren Arzola y González (2017), “las políticas centralistas, en este caso concreto el currículo nacional, modelan una parte de la cultura escolar en las instituciones, motivo de estudio que imponen limitaciones al desarrollo académico y la autonomía del profesorado” (p. 2). También, los datos empíricos arrojan que existen una serie de experiencias que se adecuan a las necesidades de cada contexto, tanto de docentes como de estudiantes al implementarlo y vivirlo, aspecto que poco se documenta y sistematiza para la mejora de la formación de los docentes.

A partir de todo lo anterior es que se identificó un problema susceptible de ser investigado, de tal manera que se consideró necesario hacer un análisis y reflexión sobre las formulaciones teóricas y prácticas de las habilidades investigativas implicadas en el currículo de la licenciatura en educación preescolar. Por ello, en este trabajo se proyectó develar elementos orientados a explorar aquellos aspectos del currículo en el contexto de la educación normalista, en este caso, en la experiencia de la formación inicial de docentes, tomando referentes empíricos que permitieron contar con nuevas categorías teórico-conceptuales a la luz de los planes de estudio y la manera en que la evaluación institucional ayuda a exponer argumentos para la mejora de la formación inicial de docentes dentro de las escuelas normales.

La pregunta de investigación que guio este trabajo fue: ¿Cómo el análisis curricular en torno a las habilidades investigativas en el contexto de la evaluación institucional coadyuva a la toma de decisiones para la implementación de un plan de estudios? Es así que el objetivo de la investigación fue: Describir la manera en que el análisis curricular en torno a las habilidades investigativas en el contexto de la evaluación institucional coadyuva a la toma de decisiones para la implementación de un plan de estudios.

Es pertinente abordar esta investigación dentro de las escuelas normales, dado que aunque en los años veinte y treinta existen intentos de conformar una teoría sobre el currículo, Tröhler (2017) hace referencia que es hasta los años sesenta y setenta que en las universidades, en el contexto de la formación de docentes, surgen los planteamientos para la comprensión y sustento del impacto del currículo

dentro de la educación, aspecto que marca un profundo debate, principalmente en la didáctica de las diversas materias disciplinares.

En la actualidad, el campo académico de investigación y estudio del currículo se fundamenta con base en las aportaciones teóricas y metodológicas que emanan de corrientes y enfoques circunscritos en diversas dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional, e institucional, entre otras, que dan sustento a la formación del ciudadano de cada nación. Díaz Barriga (2005) Meza (2012) y Tröhler (2017) coinciden que el conocimiento de la cultura, la participación de los actores y el grado de institucionalización representan, en gran modo, qué tipo de ciudadanos se necesita o se quiere formar en un determinado contexto.

En este orden de ideas, para el desarrollo de esta investigación, nos centramos en el análisis del currículo, específicamente del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura de Educación Preescolar, el cual presenta como parte de su diseño las siguientes fases: análisis del contexto y de la práctica profesional del docente, identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso así como el diseño y desarrollo de la estructura curricular; sin embargo, resulta relevante que no se identifica dentro del planteamiento curricular una fase que corresponda a la implementación, seguimiento y evaluación, por tanto, existe un vacío para su análisis.

A partir de lo anterior, los aportes teóricos que dan sustento a esta investigación se enmarcaran desde la perspectiva que comprende el análisis del currículo como parte de la evaluación institucional en su complejidad, lo cual implica más allá de los contenidos, la planeación, la metodología en el proceso de enseñanza y del aprendizaje, el desempeño docente, el aprovechamiento del estudiante, es decir, debe constituirse como parte de la cultura de la evaluación de una institución. El impacto de esta investigación fue identificar elementos que no son considerados para tomar la decisión de elección de un Plan de estudios, así como en la puesta en práctica del mismo y que son temas de disertación y oportunidad en las escuelas normales.

En este contexto, fue importante definir y tomar postura respecto del currículo como parte de la evaluación institucional, por ello, se coincidió con Díaz Barriga (2003), quien identifica al menos dos vertientes para visualizar al currículo, una de ellas que lo vincula al proyecto educativo de una institución escolar y se expresa en diversas propuestas en la elaboración de planes y programas de estudio; otra vertiente que vincula al currículo con conceptos como vida cotidiana, práctica educativa y realidad curricular, éstos reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, sobre todo en el aula.

Se reconoció que ambas posturas proponen aspectos importantes involucrados en la evaluación institucional con fines de mejora continua, como se recupera

de Brovelli (2001), evaluar el currículo implica sacar a la evaluación del lugar de “control” y considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa, por lo tanto, la evaluación es intrínseca al proceso curricular.

Desde esta postura, los planteamientos que se presentaron en este trabajo orientaron a reflexionar sobre la complejidad del análisis curricular, específicamente en torno a las habilidades investigativas en la formación de docentes y cómo forma parte de la evaluación institucional que permite la toma de decisiones, ya que en el ejercicio que más adelante se presenta se identificó con claridad la concepción de currículo como proceso de investigación participativa y colaborativa en el que se desarrollan aspectos metodológicos básicos, donde la vida cotidiana y la práctica educativa se conjugan con la realidad curricular; de ahí que se tomó como eje de análisis uno de los conceptos involucrados en el proceso, esto es, el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Al respecto, Roldán y Leda (2005) mencionan que evaluar un plan de estudios permite descubrir qué aspectos son necesarios de actualizar, “los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias que se requieren para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad” (p. 111). Ello impacta en la trayectoria de los estudiantes, específicamente en las habilidades investigativas. Lo relevante de este estudio fue contar con un producto para que tanto estudiantes como académicos y autoridades participen en la toma de decisiones al implementar un plan de estudios.

Por plan de estudios se entiende una estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Carvajal (1984), desde su origen se reconoce que en éstos se organizan y ordenan propósitos, metas, disciplinas, recursos y perfiles, para fines de enseñanza y aprendizaje, y todos aquellos contenidos que se consideren social y culturalmente indispensables para la formación, en este caso de la profesión docente.

Ahora bien, se debe tomar en cuenta que el Plan de estudios es solamente un elemento más en el análisis curricular; es importante recuperar también la vertiente en la que se vincula al currículo como práctica educativa y realidad curricular. Es por ello que pensar en el análisis teórico de la evaluación de aprendizajes y su puesta en práctica en la actualidad, necesariamente requiere de reflexionar en torno de aquello que sucede en la interacción entre los propios estudiantes y el docente a través de estrategias metodológicas precisas para registrar evidencias y obtener información sobre el proceso complejo grupal e individual del aprendizaje. Al respecto, Toranzos (2014) menciona que, aunque es “una práctica frecuente no se ha desarrollado gran variedad de estrategias, instrumentos y

herramientas” (p. 2). La pregunta es evaluar para evidenciar el desempeño, como proceso formativo o como menciona esta autora para consignar el rendimiento o el alcance de diferentes tipos de aprendizajes.

Con base en ello, las habilidades investigativas son un campo de conocimiento aun por explorar. Desde la perspectiva de Moreno (2012), con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo en el investigador en formación o en funciones es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de calidad.

Así mismo, Martínez y Márquez (2014) coinciden en que las habilidades investigativas representan el dominio de la acción para solucionar todo aquello que se desea transformar y por lo tanto investigar en los diversos ámbitos y contextos, los cuales guardan una estrecha relación con el proceso de aprendizaje, dado que las habilidades investigativas son, desde la mirada de estos autores, un eje transversal dentro de los procesos sustantivos de toda formación.

Por otro lado, la evaluación institucional en sí misma implica un asunto de máximo interés, al mismo tiempo sensible y complejo para docentes y estudiantes involucrados, dado que los cambios se vislumbran a través de modelos educativos sustentados principalmente en competencias, han generado una serie de disertaciones que impacta no sólo en el aula, sino de manera integral en la vida de las escuelas, Orozco et. al. (2009) mencionan que “la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del personal docente, la organización curricular y los objetivos de la educación son definidos y monitoreados por sistemas complejos” (p. 165), por lo que es indispensable contribuir desde la teoría y la práctica a valorarla para la toma de decisiones al implementar un plan de estudio.

La evaluación institucional conlleva un proceso de toma de decisiones para la mejora permanente a través de posicionar a la comunidad escolar en un proceso de evaluación auténtica y alternativa que dé cuenta de la proyección de resultados con instituciones y organizaciones relacionadas con la educación, evitando la endogamia y generando nuevas líneas de investigación. Vergara (2012) en sus estudios precisa que la evaluación institucional en las escuelas Normales del siglo XXI, “pone en movimiento y energiza al equipo de trabajo en torno a la misión, visión y filosofía institucional compartida” (p. 121).

El análisis referido en los párrafos anteriores en torno al currículo, las habilidades investigativas y la evaluación institucional nos orienta a debatir sobre la formación docente en México y contar con insumos y producción académica que garantice mirar sus propias cualidades; además de la complejidad de implementar nuevos proyectos de innovación.

Como parte del debate se develan las principales dificultades para el óptimo desempeño académico de los estudiantes, en donde el pensamiento crítico y reflexivo, la resolución de problemas así como la toma de decisiones coadyuve al desarrollo autónomo e integral. Una posibilidad para implementar modelos educativos flexibles dentro de una institución educativa que logre atender las necesidades propias de cada contexto requiere, como lo mencionan Sánchez et al. (2019), “asumir el reto de asegurar, sea cual sea el mecanismo de formación docente o desde las virtudes tecnológicas, el conocimiento de una realidad y una actitud responsable, con sentido ético del servicio y de la profesión” (p. 25).

## METODOLOGÍA

La metodología de estudio fue cualitativa, de tipo descriptivo, lo que permitió recuperar la experiencia, expresiones y sentir de los sujetos de la investigación, para el desarrollo de un planteamiento analítico como método, con la finalidad de puntualizar la manera en que se vive el currículo, por parte de las estudiantes, y develar lo relevante de la evaluación institucional como sustento para la toma de decisiones por parte de los docentes y las autoridades de la institución.

Los sujetos de la investigación fueron estudiantes de sexto semestre del curso de Diagnóstico e Intervención Socioeducativa de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). El periodo de estudio fue el ciclo escolar 2020-2021. Se decidió el sexto semestre como espacio curricular, dado que al analizar la malla curricular se identificó que existe un nodo que permite tener evidencias sobre las habilidades investigativas desde el ámbito de la teoría y la práctica; así mismo, en este semestre se recuperan contenidos de manera sincrónica y diacrónica concerniente a éstas, que se abordan a lo largo de la formación inicial de docentes, es decir, que este espacio curricular es pertinente para el análisis de este estudio cualitativo ya que a partir de él se pueden recuperar contenidos curriculares transversales y por ende se obtiene información de alcance descriptivo y el análisis curricular es más amplio.



Lo anterior pretende ser un referente que dote de información fidedigna y confiable para compartir dentro de los espacios de aprendizaje colaborativo y organización académica, con miras a que se consolide el análisis curricular como criterio y/o indicador para la evaluación institucional, la cual requiere de un mayor posicionamiento para la toma de decisiones en el momento en que se implementa un nuevo Plan de Estudios.

**Tabla 1.** *Población y muestra representativa*

ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN 2019-2022	
301 (34.1%)	304 (24.2%)
302 (11%)	305 (27.5%)
303 (3.2%)	306 (0%)

Nota: La población de estudiantes, matriculada y distribuida en seis grupos, fue invitada a colaborar sobre el tema de estudio; de 210 correspondiente al 100% se obtuvo una muestra representativa de 169, que representa el 80% del total de estudiantes que decidieron participar.

En el desarrollo del presente estudio se emplearon dos instrumentos para recabar información cualitativa, que fueron útiles para describir y comprender algunos aspectos del desarrollo curricular, que pudieran ser presentados a la comunidad escolar y proporcionar elementos claros y sistemáticos para la toma de decisiones institucionales. Esto es, recuperar aspectos curriculares del Plan de Estudios 2012, la práctica educativa y la realidad curricular como parte de la evaluación institucional.

El primer instrumento que se elaboró y aplicó para recabar información fue un cuestionario con 11 preguntas de opción múltiple en línea (ver apéndice 1), orientado a identificar los constructos que las estudiantes lograron sobre las habilidades investigativas que desarrollaron al concluir el semestre. Es importante aclarar que se decidió abordar habilidades investigativas debido a que estas permean a lo largo del Plan de estudios de manera transversal en la formación inicial de docentes en Educación Preescolar; así mismo, se plantean de manera explícita como competencias del perfil de egreso.

Se pensó diseñar el cuestionario anteriormente referido en torno a los conceptos implicados en la investigación educativa y el diagnóstico socioeducativo como proceso investigativo, para explorar y describir los constructos elaborados por las estudiantes que estaban inscritas en los seis grupos de la generación 2019-2022.

El segundo instrumento fue un listado de indicadores que se empleó para recabar información con respecto al vídeo diseñado por las estudiantes, donde describieron cómo desarrollaron la metodología de investigación-acción para la construcción del diagnóstico y proyecto socioeducativo; en éste se muestran evidencias de las habilidades investigativas que desarrollaron al concluir el semestre referido. La organización para el diseño de los videos consistió en conformar equipos de trabajo de acuerdo al número de integrantes que estaban realizando prácticas en diferentes jardines de niños, tomando en cuenta lo establecido en los programas que conforman el Plan de Estudios 2012.

Los instrumentos aplicados para recabar información permitieron identificar y describir aspectos teóricos y prácticos en el ámbito de habilidades investigativas, establecidas en la malla curricular del Plan de Estudios 2012, logradas por las estudiantes, de tal manera que el análisis realizado sobre los logros alcanzados por las estudiantes en relación con los contenidos establecidos y las competencias planteadas en el currículo fue mediante un procedimiento de triangulación de las fuentes de información; este procedimiento consistió en aplicar la técnica de observación así como los dos instrumentos para recoger información mencionados anteriormente, lo cual permitió una aproximación más comprensiva en el análisis durante el trabajo de campo y por tanto develar distintos aspectos de la realidad empírica.

El método para llevar a cabo el procesamiento de la información fue establecer las siguientes categorías de análisis: Construcción del diagnóstico socioeducativo, Evaluación, Práctica profesional. Este proceso metodológico de corte cualitativo se determinó por la complejidad de los contextos implicados donde se trabajó para la construcción de nuevos aprendizajes, es decir, el problema de salud pública ocasionado por la pandemia de la COVID-19, que propició diversos cambios en la dinámica de las instituciones educativas, en la vida cotidiana, en la economía y en las relaciones interpersonales, tal es el caso del confinamiento y aislamiento de la sociedad. Todo ello forma parte de la realidad curricular.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos al triangular la información que arrojaron los instrumentos y la perspectiva teórica y práctica develaron la complejidad del análisis curricular en torno a las habilidades investigativas en la formación de

docentes como parte importante de la evaluación institucional. A continuación, se presenta el análisis de las categorías que se establecieron para esta investigación, lo cual da cuenta de algunos resultados obtenidos y que permite la toma de decisiones orientadas a la implementación de planes de estudio.

Con respecto a la categoría construcción del diagnóstico socioeducativo, las estudiantes tuvieron dificultades a lo largo de la formación para diferenciar con claridad el enfoque socioeducativo que orienta el Plan de Estudios 2012 sobre el concepto de Diagnóstico, es decir, los resultados permitieron confirmar dos tendencias: la primera, a lo largo de la formación docente en diversos cursos que conforman la malla curricular han diseñado diferentes tipos de diagnósticos; sin embargo, no analizan el enfoque de los mismos, dando como resultado que las estudiantes al concluir el sexto semestre logran una construcción conceptual clara acerca del concepto de diagnóstico, pero aún existen casos de estudiantes que les cuesta trabajo identificar una conceptualización más amplia del mismo, es decir, subsiste un error conceptual al confundir el diagnóstico con caracterización.

La segunda tendencia identificada fue que los resultados confirmaron que la mayoría de las estudiantes considera al Diagnóstico socioeducativo como primer proceso de investigación en la construcción del Proyecto socioeducativo, y logra expresar el concepto de Diagnóstico basándose en diversos teóricos, es decir, conceptualizan al Diagnóstico como investigación, por lo tanto, tienen claridad en que es importante desarrollar habilidades investigativas para su desempeño docente.

Evidencia del impacto que las habilidades investigativas tienen para la formación docente presente y futura, es el desempeño que demostraron las estudiantes sobre el proceso metodológico que desarrollaron a lo largo del curso. Ejemplo de ello es la narrativa que se recupera de los vídeos que grabaron las estudiantes al final del semestre,<sup>2</sup> aspecto que devela la complejidad en la construcción de aprendizajes y que son fuente del análisis curricular que se realizó en esta investigación.

V 301 “...en este proyecto buscamos exponer los aprendizajes y habilidades adquiridos durante el curso Diagnóstico e intervención socioeducativa. Nuestra investigación está dirigida por el enfoque cualitativo, bajo una metodología de investigación-acción. Mari Molla (2001) considera al Diagnóstico socioeducativo como un proceso de indagación científica apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye

---

<sup>2</sup> Para conservar la confidencialidad de los informantes se estableció como código: V para referir al recurso utilizado que fue el video y a continuación el grupo al que pertenecen las estudiantes, sujetos de la investigación.

*la totalidad de los sujetos, individuos o grupos y las entidades, instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc. Considerado desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación e incluye necesariamente en su procesos metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva”.*

*V 305 “La aplicación de un diagnóstico nos permite conocer la realidad del contexto dentro de un determinado tiempo y espacio, esto a su vez es una investigación, la cual de acuerdo con Martínez (2007), es ‘una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas sociales, institucionales y personales para promover cambios eficaces en las prácticas educativas de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas”.*

Respecto de la información recuperada de los instrumentos sobre la categoría de evaluación, se identificó que la tendencia es que se inclinan al acierto conceptual, de acuerdo al enfoque del Plan de estudios, es decir, afirman que la evaluación es una manera de investigar, que aporta información para la construcción del diagnóstico, incluso en los vídeos que grabaron describen propuestas de evaluación como parte fundamental de los procesos de investigación. A continuación, se recuperan las narrativas de las estudiantes respecto a esta categoría.

*V 305 “Lo relevante es que cada una de estas etapas contará con una evaluación cuyos resultados posteriormente serán observados y analizados...”*

*V 301 “El proceso de la investigación-acción... se caracteriza por ser flexible y por llevarse a cabo en ciclos... Hernández (2014) enlista los ciclos del proceso: punto número uno detección y diagnóstico del problema; punto número dos elaboración de un plan; punto número tres implementación del plan y evaluación de resultados; punto número cuatro realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico, reflexión y acción.*

Como parte del análisis curricular que se recupera en esta categoría, se observan las habilidades investigativas que han desarrollado las estudiantes, lo que propicia que retomen a profundidad y transversalmente contenidos que fueron abordados en los primeros semestres de la licenciatura, lo que es un indicativo de los saberes que les son significativos y que se entretienen como parte de su trayectoria académica. Este aspecto es la evidencia que el trabajo colaborativo entre trayectos formativos, semestres y cursos requieren un planteamiento más integral en torno a las adecuaciones de índole curricular, las cuales se deben integrar como parte de la evaluación institucional

En el análisis de resultados se identificó también que en la categoría práctica profesional, las estudiantes al término del sexto semestre lograron desarrollar habilidades investigativas que aplicaron durante sus prácticas profesionales de acuerdo con las competencias establecidas en el perfil de egreso. Cabe resaltar que el equipo de docentes que impartieron el curso coincidieron que la asesoría y acompañamiento que se brindó, así como la recreación del programa del curso favoreció el desarrollo de las habilidades investigativas en la práctica profesional dado que actualizaron la bibliografía propuesta por el programa, utilizaron recursos diversos mediante el uso de la tecnología como innovación, entre otros aspectos que no se establecen en el programa del curso y que lograron tener mayor impacto en la formación docente, más allá de dar respuesta a la atención educativa solicitada para enfrentar la pandemia por COVID-19 al cambiar la modalidad de educación presencial a educación en línea.

Ante la complejidad de las condiciones que tuvieron que enfrentar las estudiantes para el desarrollo de su práctica profesional, más allá de lo expuesto y solicitado por las políticas educativas así como de las orientaciones de las instituciones, tanto en la escuela normal como en los jardines de niños, se logró rescatar la manera en que pusieron en práctica las habilidades investigativas al exponer en los videos que construyeron la diversidad para implementar, dar seguimiento y evaluar sus proyectos socioeducativos.

Finalmente, esto es sólo un acercamiento a la manera en que estudiantes, docentes y autoridades podrían compartir en un proceso de evaluación institucional, logros, limitaciones y oportunidades que implica el currículo en la formación docente. La propuesta de mejora radica en abordar de manera colaborativa el análisis curricular e integrarlo en acciones como proceso de investigación participativa en el que se desarrollen aspectos teóricos y metodológicos, donde la vida cotidiana y la práctica educativa se conjuguen con la realidad.

## DISCUSIÓN

En los últimos años, la implementación de planes y programas de estudio en las escuelas normales ha generado una serie de disertaciones, contradicciones y resistencias así como hallazgos y posibilidades para la generación y aplicación de nuevos conocimientos. El Cuerpo Académico en Consolidación de Evaluación Educativa de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños mantiene

la postura de desarrollar de manera permanente un proceso investigativo que responda a las exigencias y necesidades de la formación docente.

Con base en ello, un campo fértil fue identificar dentro de la realidad educativa cómo el análisis curricular en torno a las habilidades investigativas aporta significativamente para llevar a cabo un proceso de evaluación institucional que favorezca la toma de decisiones para la implementación de un plan de estudios, planteamiento y objetivo de esta investigación que fue resuelto de la siguiente manera:

La investigación sobre el campo de la evaluación institucional y su contrastación con datos empíricos puso en tela de juicio la manera en que se implementa, se le da seguimiento y evalúa un Plan de Estudios, en este caso, el que corresponde al Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Los resultados de esta investigación orientan la necesidad de llevar a cabo un análisis curricular profundo y sistemático, con la finalidad de tomar decisiones con suficientes argumentos teóricos y prácticos para mejorar la formación docente, puesto que más allá de los enfoques, contenidos y fundamentos que contenga un planteamiento curricular devela, como expresan Díaz Barriga (2005) y Meza (2012), un proceso organizativo y académico que corresponde a cada uno de los actores que lo viven.

Con respeto al desarrollo curricular dentro de una institución educativa, históricamente como bien lo ha expuesto Brovelli (2001) y Tröhler (2017) representa un reto de institucionalización y mejora, por lo que la pertinencia de realizar un trabajo en colaborativo que oriente acciones evaluativas tanto del plan de estudio, así como de las adecuaciones que se llevan a cabo en el aula, propicia que se cuente con información útil para integrar una evaluación institucional completa para la toma de decisiones oportuna. Roldán y Leda (2005) aportan precisamente lo relevante de llevar a cabo esta evaluación para ir acorde a los cambios científicos y tecnológicos aportando al campo de la educación y no considerar este proceso sólo para llevarlo a cabo como evaluación externa, tal es el caso de los procesos evaluativos que se realizan a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Una disertación más es la manera en que se recrea el currículo, específicamente al poner en juego las habilidades investigativas en la formación de docentes se logró develar que es posible identificar la construcción de saberes en el campo de la práctica y el impacto del acompañamiento de los docentes que llevan a cabo los cursos para la formación docente, ello nos invita a debatir en torno a la complejidad de los estilos docentes, la disposición del aprendizaje de las estudiantes, y también de las condiciones y ambientes educativos como parte

del currículo vivido, tal y como Díaz Barriga (2003) lo declaraba como tendencia y campo de estudio del currículo.

Ejemplo de ello es el impacto que tuvo el transitar entre actividades académicas presenciales a virtuales por la pandemia del COVID-19, las estudiantes manifestaron en diferentes momentos problemas de salud emocional y físicos que propició modificar los ritmos de aprendizaje y de atención individualizada o por equipos que planearon los docentes, y que hasta el momento no se ha evaluado. El resultado de este hecho histórico amplió las brechas, las cuales pueden encontrar mejor oportunidad de reducirlas en la medida en que las habilidades investigativas sean parte de los procesos sustantivos de la formación y que Martínez y Márquez (2014) visualizaron como eje transversal presente a lo largo de todo el trayecto académico y perfil de egreso de los futuros profesionales de la educación.

Con respecto al método seleccionado en esta investigación, se cumplió con lo requerido para lograr los alcances de corte cualitativo que se planteó indagar; así mismo, los instrumentos y el procedimiento para el análisis de la información propició identificar las categorías y la manera de evidenciar el aprendizaje de las estudiantes, dado que se recuperó la manera en que potenciaron las habilidades investigativas, y el impacto de este desarrollo en su trayectoria académica. En esta investigación se obtuvieron suficientes evidencias de aprendizaje para continuar con la sistematización y compartir con autoridades, docentes y estudiantes la manera en que el currículo se puede mejorar si va de la mano de una propuesta de evaluación alternativa y auténtica dentro de la institución.

Se pudo observar que la perspectiva teórica en torno al análisis curricular y el desarrollo de habilidades investigativas planteadas en el cuerpo de este trabajo está sustentada en contextos reales y que desde este ámbito es posible sustentar una serie de toma de decisiones y mejora bajo una noción más amplia y compleja de evaluación institucional, que va más allá de lo que se declara en los planes y programas de estudio actuales, por tanto, es mucho más complejo de lo que se piensa.

Finalmente, este acercamiento a la realidad educativa con base en este estudio de tipo descriptivo contribuyó a reconocer que es viable profundizar en el análisis curricular a través de nuevas categorías en donde la intervención de los docentes en los cursos anteriores, los recursos y técnicas empleadas para la enseñanza, el perfil profesional, los antecedentes académicos de las estudiantes, entre otros, puedan entretenerse y develar nuevas betas para investigar con mayor profundidad así como los aportes que las escuelas normales pueden aportar al análisis curricular para lograr los objetivos y metas institucionales de la formación de docentes en México.

## REFERENCIAS

- Arzola D. y González A.M. (2017). *La educación normal, las políticas centralistas y las necesidades de autonomía de los centro escolares*. San Luis Potosí. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1751.pdf>
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular Fundamentos en Humanidades*, 2(4). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Carvajal, C. (1984). Algunos aspectos teóricos de los planes de estudio. *Revista Educación. UCR*. (1 y 2), 63-69. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18554/18692>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_abstract)
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360. ISSN: 1989-8614. <http://hdl.handle.net/10486/663144>
- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Estado de México: Red Tercer Milenio. [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho\\_y\\_ciencias\\_sociales/Diseno\\_y\\_desarrollo\\_curricular.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf)
- Moreno, T. (2012, julio-diciembre). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_09](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09)
- Orozco C., Olaya T. y Villarte V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de la calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80012433010>
- Roldán S. y Leda M. (2005) Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1), 111-123. ISSN: 0379-7082., <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029111.pdf>
- Sánchez J.J., González A. y Monroy A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.539>



- Toranzos, L. (2014) *Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje Propuesta Educativa*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712003.pdf>
- Tröhler, D. (2019). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 202-232. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- Vergara, M. (2012). Liderar en escuelas normales que aprenden, responsabilidad y calidad. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 3(5), 111- 122. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/64>

# APÉNDICES

## APÉNDICE 1

### CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE GENERACIÓN 2019-2022

**El presente cuestionario tiene por objetivo conocer los avances que las alumnas de sexto semestre tuvieron en cuanto a los contenidos del curso de Diagnóstico Socioeducativo en el ciclo escolar 2020-2021.**

**Nombre iniciando por el apellido paterno:**

**1.- Para integrar un diagnóstico socioeducativo se requiere recuperar información sobre:**

- Lo que sucede en una institución educativa
- Problemáticas que se identifican dentro de la institución incluyendo docentes, niños, padres de familia y especialistas
- Problemáticas que se identifican en la institución y su vinculación e interrelación con la comunidad y con diferentes contextos tales como: económico, político, normativo, social, cultural, entre otros
- Características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones en el aula que sean congruentes con las realidades en que se desenvuelven

**2. Uno de los propósitos del proyecto socioeducativo es:**

- Resolver problemas escolares
- Vincular la escuela a la comunidad, trabajar con los padres de familia a través de un proceso de acercamiento a la educación de sus hijos desde una mirada holística e integral.
- Pretende dar respuesta a las necesidades de una comunidad, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de sus integrantes
- Diseñar acciones que resuelvan problemáticas sociales y educativas con la intervención del docente

**3. ¿Cuáles son los elementos que configuran el diagnóstico socioeducativo?**

- Estructura, objetivos, plan de acción, evaluación
- Finalidad, orientaciones metodológicas, evaluación
- Delimitación de la acción, destinatarios, objetivos generales, metodología, evaluación

**4. ¿Qué elementos se deben considerar para identificar la problemática educativa?**

- El papel del docente, métodos de enseñanza y materiales directivos
- La correlación entre el desempeño de los agentes educativos y el proceso de aprendizaje de los alumnos
- El capital cultural de las familias, el contexto familiar, el ingreso económico familiar y el nivel de escolarización de pares y/o cuidadores

**5. ¿Cuál es la variable más importante del contexto de los estudiantes que debe considerarse un diagnóstico socioeducativo?**

- La preparación académica de los docentes a cargo
- El lugar donde se encuentra la institución educativa (entorno)
- La influencia del contexto y su impacto en el aprendizaje

**6. En tu opinión, ¿qué tan de acuerdo estás con la siguiente declaración? “El diagnóstico es una caracterización”**

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

**7. Desde tu punto de vista, ¿qué tan de acuerdo estás con la siguiente declaración? “El diagnóstico es el primer paso en el proyecto socioeducativo”**

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

**8. En tu opinión ¿qué tan de acuerdo estás con el siguiente enunciado? “La evaluación es una segunda manera de investigar que aporta al diagnóstico”**

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

**9. En tu opinión, ¿qué tan factible es implementar proyectos de intervención en el Jardín de Niños en la modalidad de educación en línea?**

- Muy factible
- Factible
- No es factible

**10. En tu opinión, ¿cuál de los siguientes temas es propio de un proyecto de intervención socioeducativa?**

- El juego como estrategia didáctica
- El cuidado y preservación del medio ambiente
- Estrategias didácticas para la lectoescritura

**11. En tu opinión, ¿qué tan de acuerdo estás con la siguiente declaración? “La intervención socioeducativa genera proyectos orientados a la promoción del bienestar colectivo”**

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

**Nota: Este instrumento fue diseñado en colaborativo con los docentes responsables del curso (Pineda, Pérez, Benítez, Domínguez, 2020)**



# LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LOS NORMALISTAS: DE CONSUMIDOR PASIVO A UN FORMADOR PROSUMIDOR

Ignacio Ill Arana García  
Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa

## RESUMEN

El estudio que aquí se presenta se realizó desde la perspectiva de la Dialéctica Transdisciplinaria (Saavedra, 2005), postura crítica en investigación que parte de una visión de futuro como una utopía posible. La dialéctica transdisciplinaria propone que el formador se involucre y dé cuenta de su práctica docente desde una mirada de la transdisciplina y la transcomplejidad. Se presenta la experiencia al aplicar una estrategia de innovación en la modalidad de taller, con un grupo de 40 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), con el objetivo central de desarrollar un espacio formativo transversal para que los normalistas transitaran del nivel utilitario al nivel prosumidor en alfabetización digital. Se utiliza un enfoque cualitativo, aplicando un diseño de investigación de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1997). El estudio se apoyó en las técnicas de entrevista, grupos de enfoque, recolección de productos, generación de matrices, diagramas, mapas conceptuales, observación y análisis de la información recolectada mediante software MAXQDA. Entre los principales hallazgos se destacan que los normalistas

**Correo electrónico:** [iaranag@enoi.edu.mx](mailto:iaranag@enoi.edu.mx)  
[regomezz@enoi.edu.mx](mailto:regomezz@enoi.edu.mx)

**Instituciones:** Escuela Normal Oficial de Irapuato

se convirtieron en multiplicadores del proceso en una suerte de espiral autorreplicante. El socialismo digital se hizo presente mediante repositorios creados por los estudiantes, quienes resolvieron problemas específicos del entorno mediante la creación de *software* didáctico. Se hizo evidente la transición del normalista, de consumidor de productos generados por terceros, a una lógica prosumidora, en la cual la tecnología es para la mejora de la calidad de vida del ser humano.

**Palabras clave:** alfabetización digital, prosumidor, autonomía, transdisciplinariedad.

# INTRODUCCIÓN

En educación, existe un acuerdo generalizado de la necesidad de formar en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permita a los futuros docentes el dominio técnico y didáctico con el propósito de integrarlas en la intervención educativa. Este acuerdo se ha concretado en diversos programas internacionales cuyo objetivo es aprovechar las TIC en pro de la calidad educativa y pertinencia del aprendizaje, como se establece en la Declaración de Qingdao (UNESCO, 2017):

Reafirmamos también que la política más eficaz para integrar las TIC en la educación es mediante una planificación basada en la escuela en su conjunto, la formación de docentes y el desarrollo profesional. Destacamos que el desafío no consiste únicamente en elaborar normas relativas a las competencias de los docentes en materia de TIC y preparar a estos últimos para que incorporen las TIC en su pedagogía, sino también en ofrecerles apoyo continuo y proporcionarles los incentivos y la motivación profesional necesarios para liberar el potencial de las TIC con miras a aumentar la calidad del aprendizaje (p. 16).

Otras experiencias, como el Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital (México, MX 2014); o bien, Aprendices y Competencias de Gestión de la Información Aprender a Aprender en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (De Juanas, 2010), asimismo, Yo puedo programar (Microsoft, 2019) y el curso de Habilitación Digital para el Docente en el Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional (2021) son evidencia del impulso que en los planos nacional e internacional se ha dado a la alfabetización digital dentro de la formación escolar y profesional.

El reporte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), llamado “Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión” (2015) expone que es necesario que los sistemas escolares encuentren formas más eficaces de integrar la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje para proporcionar a los docentes entornos de instrucción que apoyen las pedagogías del siglo XXI, y preparen a los niños con las habilidades necesarias para triunfar en el futuro. “La tecnología es la mejor manera de ampliar el acceso al conocimiento de manera significativa” (OCDE, 2019, p. 4).

Al hacer una revisión a las mallas curriculares de los Planes de Estudio para las Licenciaturas en Educación 1997, 2012 y 2018, se identificó la carencia de espacios curriculares que ofrecieran durante la formación una alfabetización digital a los futuros docentes. Lo anterior representa que a lo largo de estas dos últimas décadas se haya generado una brecha en la alfabetización digital de los formadores que impacta indiscutiblemente en la educación básica. Esta brecha digital va más allá de infraestructura y equipamiento, se refiere principalmente al uso pedagógico que de la tecnología se hace para facilitar en los educandos aprendizajes significativos que, en este caso, implica la inclusión y optimización de las TIC con un fin educativo, en la vida cotidiana de cada individuo para contribuir a su desarrollo.

Son escasos los formadores en el nivel de educación básica habilitados para la creación de programas educativos, y quienes utilizan recursos basados en tecnología son consumidores de materiales producidos por terceros; ello ocasiona que en las aulas se usen herramientas descontextualizadas y enfocadas en ocasiones a necesidades específicas en entornos bien delimitados por los creadores del *software*. Los formadores son, en numerosas ocasiones, operarios inexpertos para crear materiales acordes con la realidad escolar. Además, en algunas instancias, los materiales digitales existentes no son desarrollados por formadores, sino por personal que desconoce los procesos pedagógicos, por lo que el *software* no es el pertinente para aplicarse con enfoque pedagógico. Lo ideal sería que estos recursos fueran desarrollados por docentes que conocen los requerimientos para apoyar los procesos educativos en el aula.

En el ámbito de la formación de formadores, a pesar de las buenas intenciones, no se concretó en el Plan de Estudios (2018) para la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) la integración de la tecnología en la enseñanza. Más aún, se llegó a un retroceso en esta vertiente de la formación de los futuros formadores porque no existe en la malla curricular un espacio para la alfabetización digital, lo que deja vacíos en la formación del maestro del futuro y le impide la creación de contenidos, la operatividad de uso de programas de ofimática para simplificar el trabajo docente que requiere suites de oficina. Lo anterior deja a los jóvenes normalistas en franca desventaja con otras carreras que se ofertan en el estado y que tienen espacios curriculares que los habilitan para el desarrollo y uso de *software* que aumentan su productividad. Es decir, no se habilita a los normalistas para esta transición de consumidor a prosumidor que les permite integrarse como miembros activos de la sociedad de la información.

Por lo anterior, surge la propuesta del taller transdisciplinar colaborativo de alfabetización digital para la habilitación en didáctica general, una experiencia



innovadora en los segundo y tercer niveles de alfabetización digital. El segundo nivel implica un cambio paradigmático en la manera de ejercer la didáctica apoyada en tecnología digital. El tercero es que le sea posible, tras ser habilitado en procesos de comunicación con el dispositivo móvil, entender el lenguaje en el que se comunican los dispositivos móviles, lo que permitiría, al usar un referente dialógico común, solicitar de los dispositivos el comportamiento que se requiere, es decir, adaptar el comportamiento del dispositivo a las actividades que respondan a las exigencias específicas del contexto del docente y a lo que las necesidades áulicas demanden.

Si el formador de esta modernidad líquida (Bauman, 2003) no se alfabetiza, podrá ser segregado de diversos medios de producción de conocimiento digital y no podrá acceder a ello, lo cual es caer en lo que se conoce como brecha digital, que se comprende de acuerdo con Monge y Hewitt (2004) como:

El acceso diferenciado que tienen las personas a las tecnologías de la información y comunicaciones, así como a las diferencias en la habilidad para usar tales herramientas, el uso actual que les dan y en el impacto que tienen sobre el bienestar. (p. 5)

Además, si el formador del futuro no domina el uso efectivo de la tecnología educativa y no se encuentra alfabetizado digitalmente, se verá reducido a ser un operario curricular y un reproductor de los planes de control de los grupos hegemónicos de poder. Lo que se pretende es un formador libre y autónomo que genera conocimiento por filantropía y no impulsado por la ganancia económica:

Not all of this shift will be welcomed. Established industries will topple because their old business models no longer work. Entire occupations will disappear, together with some people's livelihoods. New occupations will be born and they will prosper unequally, causing envy (Kelly, 2016, p. 6). [No todo este cambio será bienvenido. Las industrias establecidas se derrumbarán porque sus viejos modelos comerciales ya no funcionan. Desaparecerán ocupaciones enteras junto con los medios de subsistencia de algunas personas. Nacerán nuevas ocupaciones y prosperarán de manera desigual, provocando envidia].

El Proyecto transdisciplinar colaborativo de alfabetización digital para la habilitación en didáctica general que se concretó con la modalidad de taller tuvo como objetivo central desarrollar un espacio formativo transversal para que los 40 estudiantes de la ENOI participantes en este estudio transitaran del nivel utilitario al nivel prosumidor (Tofler, 1980) en alfabetización digital. Posteriormente, aún sin

conocimiento previo de lenguajes de programación, desarrollaron aplicaciones básicas enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, creando recursos duraderos y económicos adaptados a su contexto escolar y a las necesidades de sus alumnos, fomentando el aprendizaje autónomo, que impacta en el desarrollo personal y comunitario, aplicando la lógica del socialismo digital Shirkyano (Shirky, 2008).

Por lo anteriormente expuesto, se decidió investigar el tipo de espacios de formación que los estudiantes requieren para transitar a ser prosumidores y cómo influiría en ellos el proceso de alfabetización digital, a partir de las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto se pueden generar ámbitos de formación en los que los alumnos sean capaces de multiplicar espacios de alfabetización digital? y ¿Cuáles son los efectos que se observan en los alumnos tras ser inmersos en un proceso de alfabetización digital transversal a las clases de la malla curricular oficial?

La investigación dialéctica transdisciplinar se basa en el pensamiento categorial que implica un desapego a un “córpora” teórico determinado y se enfoca en “formar conciencia en la perspectiva de potenciar la capacidad de pensar... la capacidad para distanciarse de las prácticas cotidianas la capacidad para reaccionar frente al medio y frente a las circunstancias históricas y sociales, así como saber pensar el saber” (Saavedra, 2014, p. 130).

Esta última frase, pensar el saber, exige, más que tener un cúmulo de ideas a nivel conceptual, se piense lo que implica dicho conocimiento e identificar la teoría con la que fue construido, pues en caso contrario, ello nos lleva a la simplificación y cosificación de realidades en un esquema sencillo y estático que no es tal, sino que es determinado y determinándose a cada momento (Zemelman, 1987).

El “córpora” teórico relativo a alfabetización digital es generado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y puede consultarse en línea. Si bien no menciona tal cual la alfabetización digital, sí usa un término similar, que se explica en breve: la alfabetización mediática e informacional permite identificar las funciones de los medios de comunicación y de los dispositivos de información en nuestra vida cotidiana y en nuestras sociedades democráticas. Es un requisito previo indispensable para el ejercicio del derecho individual a comunicarse, a expresarse y a buscar, recibir y transmitir información e ideas. Esta alfabetización proporciona las claves para evaluar los medios de comunicación y las fuentes de información estudiando en particular cómo se crean y cómo se transmiten los mensajes y cuál es la audiencia prevista (UNESCO, 2017).

La alfabetización mediática e informacional se rige por el siguiente principio: dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté correctamente desempeñada y los ciudadanos

puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten. Además, la alfabetización mediática e informacional abarca un conjunto de competencias y conocimientos esenciales para los ciudadanos del siglo XXI: les dará, en efecto, la posibilidad de participar en el sistema mediático, desarrollar su espíritu crítico y adquirir conocimientos a lo largo de la vida para participar en el desarrollo de la sociedad y convertirse en ciudadanos activos (UNESCO, 2017). La alfabetización digital tiene una estrecha vinculación con la visión de futuro de esta misma propuesta de innovación, en cuanto a que posibilita al sujeto la integración a la cultura, la democracia y el desarrollo de competencias que le permitirán adquirir conocimientos de manera autónoma a lo largo de su vida.

El término alfabetización digital fue popularizado por Kelly (2016), Shirky (2014) y Barlow (1996) y tiene como principios fundantes la búsqueda del acceso universal a la formación continua, independientemente de origen, ideología o estatus económico. Lo anterior mediante recursos didácticos pertinentes y acordes a la realidad del sujeto aprendiz. En el ámbito educativo, la alfabetización digital se constituye por el uso efectivo de las TIC para simplificar y facilitar el trabajo formador, buscar y filtrar información para trabajar en sinergia con modelos didácticos establecidos y que el docente sea capaz de generar sus propios productos de acuerdo a las necesidades contextuales y didácticas que surjan.

Se maneja también el concepto de excedente cognitivo, frase acuñada por Shirky (2014), que se refiere a la capacidad de la población en ser voluntaria y contribuidora de proyectos, sea en pequeña o gran escala. Se compone de dos elementos principalmente, la habilidad de un sujeto en una tarea y el deseo de donar parte de su tiempo. El segundo elemento del excedente cognitivo es derivado del consumismo que ha desarrollado la digitalización mediática, si bien ha creado múltiples modos de consumo, también ha habilitado posibilidades de comunicación instantáneas que antes no se poseían.

La noción de prosumidor es un acrónimo que procede de la fusión de las palabras *producer* (productor) y *consumer* (consumidor). McLuhan y Nevitt (1972), en Islas-Carmona (2008), afirmaron que “la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenido” (p. 35). En 1980, Tofler formalizó el término en su libro *La tercera ola*, cuando señaló el resurgimiento del prosumidor, personas que “no eran ni productores ni consumidores en el sentido habitual. Eran, en su lugar, lo que podría denominarse prosumidores (Tofler, 1980, p. 171), afirmando que éstos “definirían el mundo de la economía invisible” (p. 172).

En la modernidad líquida del siglo XXI (Bauman, 2003) esto cobra primordial relevancia, puesto que constituirse como prosumidor brinda un rol activo en

la sociedad global, no es un mero receptor de las tendencias del mercado, sino que es capaz de crear sus propias rutinas, tendencias y patrones, “cuando como individuos o colectivos PROducimos y consUMIMOS, nuestro propio output, estamos prosumiendo” (Toffler y Toffler, 2006 p. 221). El término prosumidor es complejo y representa el fundamento de una nueva economía política que puede basarse no sólo en una lógica mercantilista, sino en un movimiento que recupera los valores locales, estéticos, costumbres y tradiciones de espacios específicos que al no estar enmarcados en sitios clave de la producción digital como el proverbial Sillicon Valley, llamada también la meca de la tecnología, no cuentan con portavoces ni difusores efectivos. La Web social o Web 2.0, que permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido, ha propiciado la “transformación de los consumidores en activos prosumidores que han impulsado importantes transformaciones en el mercado, comprendiendo a Internet como efectivo multiplicador del capital intelectual” (Islas-Carmona, 2008, p. 36).

Cuando se hace referencia a planes y programas de estudio, se habla de algo inamovible, estático, ya plasmado en un texto. Lo mismo ocurre con un plan, tiene procesos, recursos dados de antemano, cronogramas y fechas. En la complejidad se requieren estrategias, se impone el uso de recursos en situaciones emergentes, pues es un hecho que la realidad es cambiante, no hay que olvidar que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir (Morin, 1995).

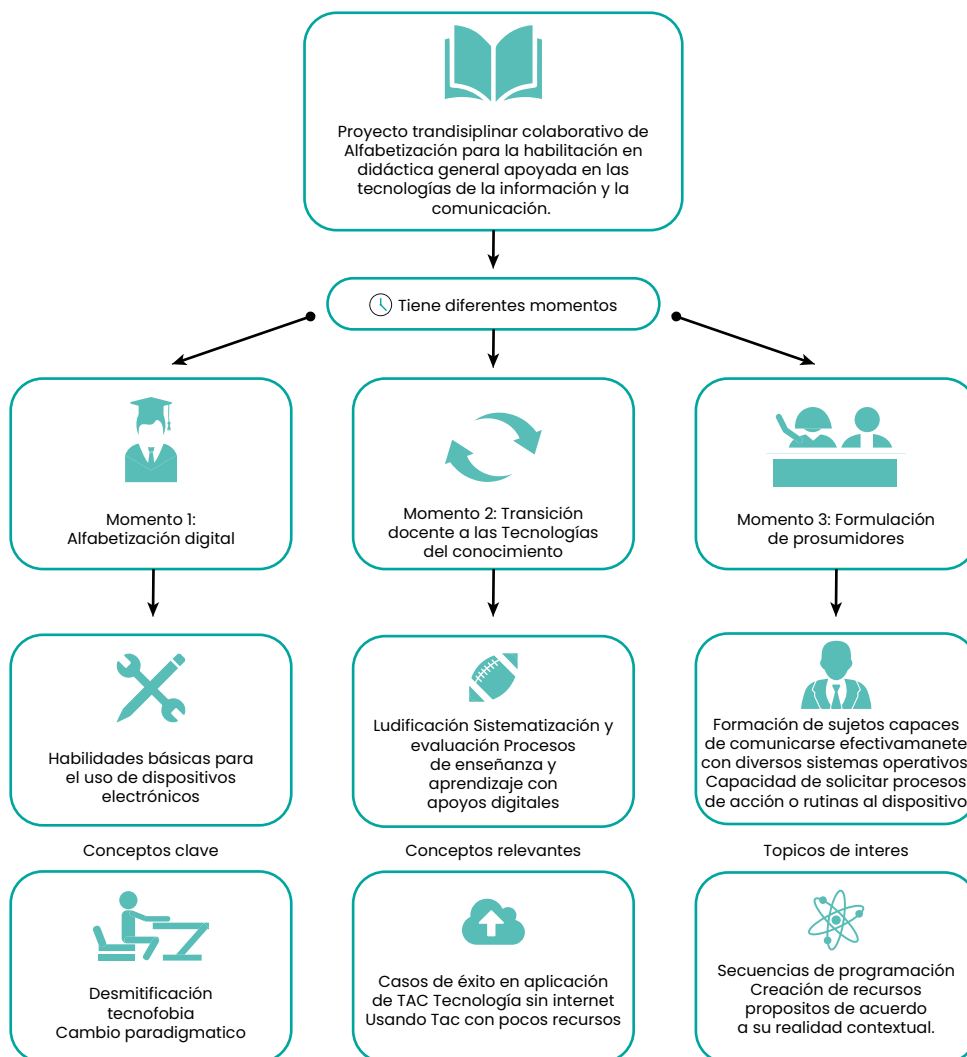
Este proceso pudiera percibirse como complicado al inicio, pues implica el tránsito desde lo establecido y homogéneo, de lo rutinario, donde el formador no crea, sólo reproduce lo que el poder hegemónico mandata. Dicha acción, por su mismo carácter de conocido, da certeza, brinda el poder de la tranquilidad y el dominio al formador, lo vuelve el personaje que sabe todo, domina el conocimiento y se erige como el manantial de sabiduría que estereotípicamente se le ha atribuido en otros momentos históricos, como al inicio del siglo XX en nuestro país, el mecenazgo europeo de la alta edad media o los sofistas griegos. La concepción educativa transdisciplinar supera la estructura dada de dominios y saberes, obliga al gasto energético, temporal y de afanes, implica la “ruptura de parámetros y condicionamientos y reconociendo la legitimidad y viabilidad de diversos referentes que contengan códigos culturales, experiencias y lenguajes distintos” (Saavedra, 2014, p. 39).

La transdisciplina es un nuevo desarrollo en el pensamiento disciplinario y a la vez en pluridisciplinariedad e interdisciplina. Es derivada de la asunción que dichas prácticas deben evolucionar para empatar y cubrir las necesidades de la complejidad de la comunidad científica actual. La transdisciplina es entendida como aquello que “simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes

disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2006, p. 4).

La propuesta versó sobre un taller a corto/mediano plazo en tres diferentes niveles, según la propia habilidad de los sujetos y bagaje propio (ver Figura 1).

**Figura 1.** Niveles del proyecto transdisciplinar para la alfabetización digital



Nota: La figura muestra los momentos de desarrollo del taller transdisciplinar colaborativo de alfabetización digital para la habilitación en didáctica.

Fuente: elaboración propia.

El taller consistió, en primera instancia, en trabajar con los normalistas en los espacios designados por la institución para los talleres complementarios al currículo. Inició en el periodo vacacional del mes de julio de 2019, y se trabajó con habilitación para la creación de *software* en Android, integración de TIC al aula y uso de herramientas basadas en TIC para procesos de evaluación. Es necesario aclarar que existe articulación en los tres niveles de realidad, es decir, nivel micro, nivel meso y nivel macro. Asimismo, la propuesta es inacabada, puesto que la idea de la misma es que sea una espiral de reproducción continua.

En la primer parte se representa cómo actualmente los sujetos se encuentran en permanente contacto con la tecnología, son exquisitamente dependientes de ella; a pesar de ello, México no es productor de este recurso, lo que representa una barrera limitante, puesto que en una sociedad dependiente de la ciencia y la tecnología se es generalmente ignorante de los medios de producción de la misma, situación que, a largo plazo, constituye una fórmula para el desastre donde se elige y decide el futuro tecnológico sin saber de él, ya que en gran medida nuestros gobernantes deciden sin un conocimiento del tema a nivel global, sin conocimiento de las tendencias mundiales en cuanto al desarrollo tecnológico, lo que impide el desarrollo de una prospectiva que tenga la posibilidad de éxito. Existe, además, tecnofobia derivada de una falta de experiencia y conocimientos, mismos que se pueden adquirir de manera sencilla mediante la operación de diversos segmentos del taller (ver Figura 1).

En el momento dos del gráfico, en el campo de la educación, la tecnología está aún en un nivel muy básico y la que se utiliza no se apega a la realidad del mexicano, ya que es producida en países ajenos a nuestra cultura y contextos escolares. Hay una gran cantidad de profesores que no usan las TIC en el aula, esto se debe principalmente a dos factores: por un lado, durante la formación académica de los docentes no se recibe la educación tecnológica necesaria, lo cual nos lleva al segundo punto, la falta de alfabetización tecnológica que lleva a los formadores a suponer que la creación e implementación de tecnología es difícil o complicada. Lo anterior ha generado una brecha tecnológica cada vez mayor que atrasa nuestro sistema educativo. Esto conlleva a un uso pobre de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), es decir, el uso de la tecnología amalgamado con la didáctica para crear experiencias de aprendizaje significativas.

En el momento tres, se estableció una red primaria de jóvenes que asistieron a capacitación. Tras adquirir las capacidades operativas y teóricas de primer momento y como parte de su taller-voluntariado, empezaron a crear productos didácticos que no solamente tomaban en cuenta la tecnología, sino que desde la

transdisciplina vaciaron en la construcción de estos productos sus conocimientos didácticos para asegurar la pertinencia de los bienes producidos. Al mismo tiempo, se aseguraron de que respondieran a las necesidades solicitadas por el medio ambiente, situando el aprendizaje y haciéndolo significativo para los discentes.

Con este taller, se pretendió iniciar la habilitación docente en tecnología, aportando con ello a la solución de diversas problemáticas, como la falta de material didáctico para las prácticas docentes de los normalistas. Los estudiantes crearon recursos duraderos, de bajo costo y adaptados al contexto, lo cual fomentó el aprendizaje autónomo, se redujo el tiempo de producción y se incrementó su difusión. De esta manera, se inició con una cultura de creación con el objetivo de transitar de consumidores a ser prosumidores tecnológicos.

El taller y su estructura estuvieron diseñados para ser sociales, hubo interacción y enriquecimiento tras cada una de las sesiones, puesto que se mostraba por parte del tallerista el uso de una aplicación y, acto seguido, los participantes debían imaginar y socializar ejemplos de cómo podrían utilizarlo en situaciones didácticas o hasta de corte administrativo en sus centros de práctica educativa. Lo anterior debido a que uno de los principios de la andragogía o la educación para adultos parte de la premisa de no memorizar pasos, sino de encontrar utilidad en lo que se aprende para poder aplicarlo en la cotidianidad y/o en la resolución de problemas específicos de su realidad.

Es imposible predecir dónde termina un evento, pues la cadena de sucesos que un acto origina rara vez se detiene de manera repentina. Dicho esto, se obra con la mejor de las intenciones esperando lograr la formación de habilidades blandas (Gardner, 2001), como la creatividad, la capacidad de comunicarse con sus pares, resolver problemas, generar bienes compartidos o, bien, desarrollar valores relacionados con la vida en sociedad. En los jóvenes normalistas, sin embargo, no se puede mesurar a cabalidad lo que causarán estas estrategias didácticas en un futuro.

La alfabetización digital no debería estar enfocada solamente en el desarrollo de *soft skills* (habilidades blandas), como la autonomía, la autorregulación, metacognición, colaboración y distribución del conocimiento. Es necesario que los sujetos sean capaces de ser autónomos y desarrollar sus propias herramientas, ello dará independencia para el futuro en comunidades que desarrollen economías circulares donde todos los involucrados en ella puedan desarrollarse. Ahora más que nunca y con el fin de evitar el monopolio del saber, deberá de promoverse una alfabetización que convierta al estudiante en un prosumidor capaz de interactuar con las raíces mismas de ese sistema de información, de ahí la necesidad

de la alfabetización digital. Dicho análogamente, debe ser capaz de ir a caballo, en auto, por barco y por avión en la carretera de la información, siendo capaz de discernir las utilidades y desventajas de cada modo de transporte y las ventajas que cada medio le brinda, sin perder de vista que la meta final es que las instituciones escolares “preparen a los formandos para un nuevo tipo de sociedad: la sociedad de la información, no sólo enseñándoles a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también usándolas como herramientas de aprendizaje” (Adell, 2012, p. 13). En la realidad ocurre exactamente lo mismo, una modificación que se realice en cualquiera de los niveles, sea micro, meso o macro, puede cambiar los diversos planos de la realidad, pues los fenómenos de nuestro plano existencial, están intervinculados y por ello no sirve el fragmentar y parcelar el conocimiento que no es por sí mismo, sino en relación con los elementos que afecta.

## METODOLOGÍA

Se utilizó un enfoque cualitativo, aplicando un diseño de investigación de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1997), en oposición al positivismo, esto debido a la incapacidad de esta última corriente de resolver problemas sociales complejos, entendiendo la realidad como una amalgama de significaciones que múltiples individuos generan al estar vinculados en un entorno común. Derivado de la observación de la realidad generada por los participantes, se procede a explicar los fenómenos ocurridos en el entorno en el que se gestan.

Se empleó el modelo de investigación basado en *grounded theory* (teoría fundamentada), en antagonismo a la premisa tecnocrática, basada en la dotación de sistemas y aplicación de manuales operativos considerando que ellos resuelven los problemas sociales. Por otro lado, no se disponía de teoría pertinente, y la existente se consideró inadecuada al contexto y a la realidad histórica, pues “la realidad empírica es vista como una interpretación en curso de significaciones producidas por los individuos insertos en un proyecto común de observación” (Sudabby, 2006, p. 633) y no se supeditan forzosamente a la teoría existente.

Se hace énfasis en el análisis social de la naturaleza humana y el cómo se construye la realidad para poder interpretar las conductas de los individuos circunscritos a ella con la finalidad de crear prospectivas posibles de acción en un entorno determinado, bajo una realidad y con sujetos que compartían semestre y que, desde un primer momento y *motu proprio*, se interesaron en un taller de



alfabetización digital, lo cual es relevante en la teoría fundamentada, puesto que “las acciones humanas se basan en los significados que los actores consideren apropiados. Estos significados se derivan de la interacción social con los demás; los significados son construidos/modificados por los actores a través de interpretaciones y experiencias sociales” (Bryant, 2002, p. 35), de tal suerte que la teoría que emerge de esta realidad específica es útil para entender el fenómeno que ocurre y brinda elementos para su interpretación desde dentro del grupo.

La propuesta se desarrolló con un grupo de 40 estudiantes la LEPRIM durante el primer semestre agosto 2019 a enero 2020, dos horas a la semana. En un segundo momento, se continuó en el siguiente semestre, con algunas modificaciones, que consistieron en el trabajo conjunto de código fuente, creación colaborativa de aplicaciones basada en bloques y ejercicios de evaluación digital, mismas que no pudieron llevarse a cabo plenamente por condiciones generadas por la pandemia, que obligó a trabajar en la modalidad remota en lugar de la modalidad presencial programada. No obstante, se lograron desarrollar aplicaciones sencillas, llevar a la práctica docente productos generados por los normalistas y en gran medida aplicar los segundo y tercer niveles de capacitación realizadas. Lo anterior, *grosso modo*, consiste en utilizar recursos digitales en las secuencias didácticas, uso de programas de diversa índole para facilitar procesos de sistematización y evaluación y, por último, desarrollar, mediante programación en bloques, recursos multimedia para la resolución de necesidades específicas.

Se aplicaron diversas técnicas al finalizar cada una de las sesiones del taller con el propósito de generar información sobre el desarrollo de éste y las impresiones de los participantes. Éstas fueron: grupos focales, en los que, basándose en los procesos andragógicos, se analizó cuál era la utilidad de lo visto en el taller, dónde podía ser aplicado y cómo podría facilitarles y fortalecer la intervención docente. Además de la recopilación de productos elaborados por los participantes y la generación de matrices, diagramas y mapas conceptuales. Asimismo, se emplearon listas de cotejo con la finalidad de guiar procesos de autoevaluación que registraron si el taller había cumplido su función, si el conocimiento era aplicable, si los alumnos habían mostrado el compromiso requerido y también, como evidencia de lo anterior, un repositorio común de códigos y estrategias en el espacio virtual de Google Drive vinculado al correo institucional, junto con la evidencia de actividades en Google Classroom.

El análisis de la información recolectada se realizó mediante software MAX-QDA, llegando al proceso conocido como saturación teórica y desprendiéndose las tesis generadas de las matrices de códigos, mapas de relaciones y nubes de códigos generadas por el *software* y los procesos de codificación axial manual,

memos y análisis realizados por los investigadores. Todo lo anterior como insumo para analizar la realidad desde un *software* automatizado, que era alimentado con dichos recursos.

## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se reconoce como logro el hecho de que se presentaron a los normalistas los elementos básicos para el manejo de hojas de cálculo para la simplificación de labores administrativas; se trabajó en Webapps 2.0, aplicación web que se optimiza para ser utilizada desde los teléfonos móviles para procesos de gamificación áulica. Además, se realizaron rutinas básicas de programación en bloques para llevar a cabo aplicaciones de corte educativo y personal en la plataforma de Android. También se empleó el conocimiento adquirido en este último rubro para proyectos de responsabilidad social, como el cultivo de huertos, la atención focalizada a menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y tareas digitales para estudiantes de mayor edad.

Lo anterior concuerda con los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), porque haber transitado por un proceso de alfabetización mediática e informacional propició en los participantes la movilización de competencias y conocimientos esenciales para los ciudadanos del siglo XXI; les brindó, en efecto, “la posibilidad de participar en el sistema mediático, desarrollar su espíritu crítico y adquirir conocimientos a lo largo de la vida para participar en el desarrollo de la sociedad y convertirse en ciudadanos activos” (UNESCO, 2017, p. 4).

La creación de un instrumento digital para la recolección de datos de la institución de práctica, que fueron empleados en el curso de escuela y contexto, es otro ejemplo de impacto del taller. Esta aplicación integra datos de programación, un sistema de escritura interna y fotografías; además, teoría que fundamenta lo que debe observar y por qué; también un sistema que anexa las fotografías a su escrito y tiene la capacidad de enviar, desde el sitio de trabajo, todas sus evidencias al correo oficial, a Classroom y hasta a su carpeta de Google Drive, entre otros (ver Figura 2).

**Figura 2.** Ejemplo de aplicación para proceso de recolección de datos de la escuela de prácticas

Sociodemografico	Contexto	Entorno
<input type="checkbox"/>	Aspectos escolares que facilitan o dificultan el aprendizaje.	
<input type="checkbox"/>	Situaciones familiares que ayudan o dificultan el proceso educativo.	
<input type="checkbox"/>	Costumbres, actitudes o circunstancias valorales, sociales o religiosas que afecten el proceso de aprendizaje.	
Captura en este espacio los datos que se te solicitan.		
Se recomienda que escribas todos los datos solicitados para que tu informe tenga el grado de profundidad que se requiere.		
Guardar avances		Cargar avances
Evidencia Fotográfica (no alumnos)		
Enviar por redes sociales		
Borrar registro ¡CUIDADO!		
¿Contexto?	¿Entorno?	Acerca de nosotros
Conjunto de circunstancias que rodean una situación y sin las cuales no se puede comprender correctamente. El aspecto clave para la comprensión adecuada del contexto se encuentra en poder dar respuesta a la pregunta de cómo, en un evento comunicativo concreto, los participantes seleccionan el conocimiento del mundo relevante.		

Nota: Figura generada por la aplicación creada por un estudiante participante en el taller.

Fuente: elaboración de estudiante normalista.

Otro ejemplo de logro del objetivo de la propuesta de innovación fue el programa generado por un estudiante que pretendía gamificar la enseñanza en la asignatura de “Formación Cívica y Ética” en la escuela de práctica. Para lograr este propósito, utilizó la estrategia del cuento moralizante en el que cada decisión que el menor tomaba lo llevaba a diversos puntos de la historia y el final podía resultar satisfactorio o no, dependiendo de lo que el alumno escogiera de entre las alternativas que le brindaba el juego. Ésta es una estrategia de enseñanza probada para esta asignatura, en la que, además, el formador evidenció la transición de las TIC a las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), en donde de manera transdisciplinar el joven formador crea programas sencillos indicándole al sistema instrucciones precisas. Dichas instrucciones tenían un sustento peda-

gógico y una adecuación a la edad de los niños de educación básica, generando un programa de libre uso que tiene potencial disruptivo, pues no se está a la espera de una actualización externa de un producto, sino que genera soluciones con base en el saber que se posee: “la innovación abierta de los usuarios puede poner en dificultades a los modelos de negocio y las cadenas de valor de la innovación de los productores” (Adell, 2012, p. 25). No obstante, será forzoso reconocer que no se han abordado de manera efectiva facetas que impliquen métodos de trabajo, enseñanza, evaluación y seguimiento sistemático de los jóvenes y su desarrollo académico, pues por lo regular sólo queda en iniciativas de trabajo que se transforman en anécdotas o a lo más en mal llamados casos de éxito aislados que “No son la norma, y seguramente siguen siendo experiencias excepcionales, pero su potencial disruptivo es muy elevado” (p. 15), terminando como ejemplos de pedagogía emergente.

La experiencia de uno de los formandos muestra una aplicación muy sencilla para examinar conocimiento memorístico; basada en imágenes y botones que, al presionar la opción adecuada de una respuesta, daba una imagen de felicitación como *feedback*. Si bien esta aplicación es menos compleja, brinda retroalimentación inmediata sobre si está correcta o no la respuesta; no obstante, el joven formando deberá trabajar en otros aspectos como una secuencia didáctica o con propósitos más elaborados en futuras versiones.

Una estudiante manifestó la inquietud de crear una aplicación que le ayudara para un examen sobre signos de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y en la tónica del socialismo digital logró desarrollar una sencilla forma de aprender meses del año, palabras simples y poder iniciar con el aprendizaje personal de la LSM, mismo que compartió con algunos de sus pares como una manifestación del socialismo digital. El término socialismo digital se refiere a una “fuerza colectiva, a una audiencia global que tiene objetivos y productos en común. Y, si bien no es una ideología, sí se comparten varias actitudes, técnicas y herramientas que promuevan la colaboración, el compartir, la agregación y la coordinación”. (Ceballos, 2009, s.p.)

Una creación más fue desarrollada por una futura formadora para su hermana menor. Consistió en un juego interactivo en el que los niños de preescolar escuchaban el nombre de diversos colores y los relacionaban con una figura del color, a la vez que iban identificando las grafías que componían cada tonalidad (ver Figura 3). La aplicación la obsequió a alumnas de preescolar y ésta, al ser utilizada durante las prácticas docentes, facilitó que un niño que no se comunicaba en el aula aprendiera el nombre de algunos colores, según reporta la alumna practicante. Se muestra ya un ejemplo de independencia creativa al resolver una

necesidad focalizada sin depender de alguna compañía creadora de *software*, lo que demuestra la capacidad de adaptarse en un mundo cambiante que no requiere memoria cognitiva, pues todo se puede encontrar en la nube y aún más se llega a afirmar que el éxito no se relaciona con “la reproducción de contenidos, sino a la capacidad de extrapolar lo que sabemos y aplicar este conocimiento a situaciones nuevas. Está mucho más ligado al pensamiento creativo o crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones” (CEPLAN, 2014, p. 10).

**Figura 3.** *Aplicación para identificación de colores y grafías.*



Nota: La figura muestra la imagen que la aplicación generaba en el juego sobre los colores.

Fuente: elaboración de una estudiante participante en el taller.

Por último, se desarrolló una aplicación que se utilizó para que los estudiantes tesistas realizaran su trabajo de titulación mediante la tecnología. Básicamente consistió en una plantilla a la que se inserta, por parte del formador, un video de YouTube creado por él, o bien, que implicara un proceso de enseñanza desarrollado por alguien más. Incluye al final unas preguntas guía o problemas sobre las asignaturas de los campos formativos de la educación primaria, para que los niños lo resuelvan y con un clic den respuestas a su maestro. Esta aplicación es útil sólo en entornos con Internet, pues requiere de la misma para acceso al recurso y para enviar al normalista; sin embargo, es una forma interesante de resolver un problema causado por la pandemia. La plantilla se desarrolló, se compartió el código fuente y se subió a un repositorio, quedando la base de ejemplo (ver Figura 4). De ahí cada futuro maestro accedía a cambiar la liga del video en cuestión,

pudiendo ser un corto de su clase expositiva personal, a la par con preguntas que se respondían conforme el video avanzara y permitía que los alumnos enviaran el trabajo directo a Google Classroom. Con lo anterior, se facilitaba el trabajo del estudiante y evitaba el exceso de ligas o materiales físicos, entendiendo que, a pesar de que las TIC en algunos casos suplen el estímulo sensorial o el material concreto, esto no aplica en todas las asignaturas y el docente debe tener cuidado de no caer en una hiperutilización de este tipo de recursos para favorecer el proceso de enseñanza, aunque innegablemente cuenta con ventajas como la asincronía, el guardado temporal de trabajos para avanzar a ritmo propio y la utilización de redes sociales para guardar y enviar evidencias de aprendizaje

**Figura 4.** *Plantilla para tareas basadas en videos de Youtube*

Mis tareas digitales

- Valvas
- VÁLVULAS DEL CORAZÓN
- Cuerdas tendinosas
- Anillos Fibrosos

Anterior

Posterior

Válvula Aórtica

Abierta

**VÁLVULAS CARDÍACAS**

Tras analizar el video, anota lo que piensas en el siguiente cuadro de texto

EJEMPLO ¿que pasa cuando...?

EJEMPLO ¿cual es tu opinion de...?

Anota nombre, grupo y respuestas derivadas de analizar tu video

Guardar respuestas

Enviar mi trabajo

Recuperar avances

Nota: La figura muestra una plantilla compartida para trabajos a distancia.

Fuente: Elaboración de una estudiante participante en el taller.

No existe un dispositivo o tecnología que modifique la realidad por sí solo, pues es una entidad sin valor moral o condición volitiva alguna, es necesario que a este elemento se le apareje la capacitación para ser de utilidad en la resolución de problemas. Tras la habilitación, será posible que se desarrollen nuevas rutas de uso como herramienta que coadyuve –jamás resolver por sí misma– al diseño de estrategias resolutorias de problemas.

Una necesidad manifiesta es la capacitación a los docentes formadores en el uso de tecnologías y aplicaciones emergentes que les permitan compartir significados digitales homologados con los jóvenes, en razón de que “en función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes” (Schön, 1992, p. 2). Lo que se pretende es aprovechar la pluralidad de ideas mientras se enfocan de manera unitaria los esfuerzos para la alfabetización comunitaria. Es necesario encontrar estrategias de construcción del aprendizaje diversas que tomen en cuenta habilidades blandas, como la creatividad, la calidad, la competencia y la colaboración, ejes de la formación y demanda la sociedad del siglo XXI (De la Torre, 2002).

Las circunstancias actuales obligan a una modificación del sistema educativo que incluyan una alfabetización digital que permita a los formandos obtener conocimiento no sólo de la clase magistral tradicional, sino de nuevas estrategias como el *Blended Learning*, que es una amalgama de enseñanza *in situ* con actividades de trabajo en línea. Éste se considera un paso previo al trabajo en línea de manera total y cuenta con la ventaja de la interacción cara a cara de los modelos didácticos tradicionales a la vez que permite el uso de nuevas tecnologías para la creación de evidencias o de actividades de investigación. Un ejemplo de lo anterior es la plataforma gratuita que ofrece *Google*, llamada *Classroom*, con la finalidad de desarrollar conocimientos, habilidades digitales y racionalidad técnica que permita cerrar brechas digitales, económicas y culturales que incidan en la mejora de la calidad de vida de los coterráneos. Es preciso recuperar la cualidad de seres humanos teniendo en cuenta los problemas sociales, el medio ambiente, el aprendizaje autónomo y el socialismo digital para la resolución de problemas mediante el pensamiento complejo y la articulación de insumos.

Se replican los principios del socialismo digital al crear bases de datos con repositorios personales para compartirse con sus pares sin ánimo de lucro. Esta afirmación se desprende de la observación de las células de trabajo generadas al interior de los talleres y el cómo los normalistas compartían el código fuente, es decir, el lenguaje de programación y la sintaxis de creación en lenguaje computacional, mismo que se usó en el desarrollo de alguna aplicación, llegando a

casos de un 69% de jóvenes que usaban un código similar para resolver una tarea donde se les solicitó un cuento interactivo para niños en un curso del semestre cursado. Si bien esto no es disruptivo como innovación, muestra ya el carácter utilitario de las TIC y en algunos casos un proceso de transición a las TAC en cuanto a la inclusión de estrategias didácticas para la lectura.

Los normalistas se pueden constituir en instructores de creación de materiales digitales de pequeñas comunidades de formadores si se han capacitado previamente. En el año de 2019, derivado de este proceso, estudiantes de primer año de la LEPRIM, Plan de Estudios (2018), fueron capacitados como monitores para el taller, encargados de apoyar al seguimiento de las dudas que se generaban con sus pares, mientras se daban las instrucciones a nivel general. Tras esa experiencia, el taller fue solicitado para impartirse a los maestrantes en Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Guanajuato. De manera premeditada, se invirtieron los roles, el tallerista se dedicó a ser monitor y los estudiantes de primer año fueron quienes fungieron como talleristas de los maestrantes, quienes solicitaron se tuviera una segunda parte del taller. La experiencia impactó en que los formandos de primer año aumentaron la confianza en su desempeño en el manejo didáctico de las TIC. Posteriormente, fueron de gran apoyo en la construcción de un MOOC en desarrollo sobre la temática de diseño de aplicaciones. Un 66% de esos mismos estudiantes lograron una certificación nacional por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2020.

Los talleres libres tienden a ser no lineales y divergen en múltiples patrones de creación de diferentes tipos de Android Application Package. En las instrucciones que se daban en el taller no se intentaba guiar al alumno a un camino determinado, sino más bien a la comprensión de la creación del algoritmo basado en bloques, así pues, cuando los formandos conocieron la lógica subyacente a la creación de un programa en una web app llamada MIT App Inventor con una interfaz gráfica 'what you see is what you get' (wysiwyg), se independizaron de las instrucciones del formador y desarrollaron sus propias creaciones.

Un 100% de los estudiantes generó aplicaciones no enfocadas al área educativa –ésta fue una de las propuestas del taller–, tras la revisión de los foros en inglés de la plataforma de Google y múltiples tutoriales en Youtube. Lo anterior llevó al diseño de aplicaciones para venta de productos, paquetes de mensajería alterna a los del teléfono, flirteo entre pares, chistes, envío de fotos, juegos de doble sentido.

El 58% de los formandos que usaba sus propios códigos o los compartían, empezaron con la exploración de recursos de enseñanza-aprendizaje basados en plataformas web, blogs y redes sociales. Una de las fortalezas de la propuesta fue



el hecho de empoderar, de desmitificar a la tecnología y lograr que los estudiantes empezaran a interactuar en foros de otros países en diferentes idiomas (principalmente en inglés) y fueran capaces de aportar soluciones basadas en sus experiencias. Los normalistas se dieron cuenta de que fueron capaces de aportar a las escuelas de práctica, mediante el uso de nuevas modalidades de trabajo y que tuvieron la posibilidad de crear rutinas de evaluación, de materiales enfocados en un tema en particular o materiales para niños con NEE basados en recursos digitales.

Los estudiantes se han convertido en multiplicadores del proceso en una suerte de espiral autorreplicante. Es importante aclarar que sólo un pequeño porcentaje de los estudiantes se ha mantenido en esta ruta; un 88% sólo lo aplicó durante un breve periodo por estar en la clase con el formador y no trascendió más que en un pequeño porcentaje derivado de acciones en el rubro de lo meso. Por otro lado, algunos de los pares han empezado a integrar la tecnología en sus secuencias didácticas o bien en los talleres que se ofertan dentro del plantel a manera de instructivos. No obstante, lo anterior, el clima escolar y el constante uso de aplicaciones digitales basadas en la web 2.0 y 3.0 les han brindado competencias básicas en cuanto al manejo utilitario de dispositivos digitales y *software* educativo, como se planteó en la propuesta de formador de formadores.

## CONCLUSIONES

Las TIC se integran en gran cantidad de tareas de la vida cotidiana en la actualidad, desde el ámbito médico a la carrera armamentística, desde las cadenas de producción masiva hasta los procesos educativos; sin embargo, es en el ámbito docente donde menos impacto se observa, pues si bien en los aspectos de producción, comercio y belicismo se nota una diferencia radical, en las tareas educativas pudiera no percibirse gran cambio.

En un momento donde cada día surgen nuevas necesidades y opciones laborales producto de los avances tecnológicos, era necesario impulsar a los jóvenes a otra forma de hacer las cosas, de hacerles saber que pueden ser productores y que pueden integrar otras disciplinas para crear sus propios insumos. Es innegable que no se tendrá la misma especialización que un ingeniero en sistemas, pero tampoco es necesario que su plantel cuente con diferentes especialistas para integrar de manera multidisciplinar un equipo de trabajo de docentes que articule

diversas áreas del saber para solucionar sus problemas, enriquecer sus saberes y originar propuestas disruptivas.

Los resultados de la puesta en práctica del taller transdisciplinar colaborativo de alfabetización digital para la habilitación en didáctica general permitieron vivenciar la posibilidad real de generar, durante la formación de los futuros formadores, espacios de alfabetización digital con la visión de transitar a ser docentes prosumidores que impulsen transformaciones en la didáctica y en su propia autonomía como profesionales de la educación.

Este espacio transversal que se generó con la aplicación del taller es el inicio de una serie de soluciones a los retos de la Escuela Normal en la formación de los profesionales de la educación con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias en el ámbito de la alfabetización digital y perfilarlos como prosumidores creadores de soluciones pedagógicas contextualizadas para enriquecer la práctica docente y contribuir en la mejora de la calidad de la educación.

Se replican los principios del socialismo digital al crear bases de datos con repositorios personales para compartirse con sus pares sin ánimo de lucro, los normalistas compartían el código fuente de sus creaciones, llegando a casos de un 69% de formandos que usaban un código similar para resolver tareas, si bien esto no es disruptivo como innovación, muestra ya el carácter utilitario de las TIC y en algunos casos un proceso de transición a las TAC en cuanto a la inclusión de estrategias didácticas para la lectura.

Los estudiantes se transformaron en instructores de creación de materiales digitales de pequeñas comunidades de formadores; sin embargo, el efecto parece diluirse si no hay un proceso de motivación constante para ello; a pesar de lo anterior, quienes escriben consideran que uno de los puntos fuertes de la propuesta y que no se planteó inicialmente es el hecho de empoderar, de desmitificar a la tecnología y lograr que los estudiantes empezaran a interactuar en foros de otros países en diferentes idiomas (principalmente en inglés).

Los alumnos crearon diferentes aplicaciones basadas en sus necesidades personales para resolver problemas didácticos de su vida estudiantil cotidiana, como el diseño de tutoriales para crear minihuertos en un voluntariado que promueve la ENOI. Esta habilidad, que tal vez no hubiera sido de gran consideración en otro momento histórico, ha venido a cobrar especial relevancia en esta época de pandemia, ya que permite a los formandos manifestar digitalmente sus habilidades pedagógicas, les deja mostrar su particular estilo como formadores y realizar actividades a distancia que en otros momentos se hubieran antojado inútiles.

En una tónica distinta, las implicaciones económicas se relacionan con que ya empiezan a dejar el campo de meros consumidores, donde no

necesariamente tiene que haber fuga de capitales económicos, ahora ellos se convierten paulatinamente en productores y consumidores, llegando al papel de prosumidores que se pretendía lograr.

Los formandos parecen haber comprendido la función de las herramientas de creación humana, sólo son medios para lograr fines que en esta época de la humanidad se han tornado en elementos de trabajo cotidianos que demandan un uso correcto si es que se quiere una interacción efectiva con este recurso. De ahí la necesidad de que el formador no sea un mero usuario limitado a una interacción somera con la tecnología que emerge, sino que debe ser un sujeto capaz de responder efectivamente a las exigencias comunicativas de esta nueva normalidad.

## REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? *Andamios*. 3(5), 13-32. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell\\_Castaneda\\_emergentes2012.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf)
- Barlow, J. P. (1996). *Declaración de independencia del ciberespacio*. Periférica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bryant, A. (2002). *Re-grounding grounded theory*. *JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application*. 4(1), 25-42. <https://core.ac.uk/download/pdf/301356818.pdf>
- Ceballos, L. (2009) *Hay que empezar a hablar de socialismo digital*. Pulsosocial.
- Centro Nacional de planeamiento estratégico, CEPLAN (2014). *La educación del futuro y el futuro de la educación*. Serie: Avance de investigación.
- De Juanas Oliva, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3630404>
- De la Torre, S. (2002) Estrategias Didácticas Innovadoras para la Formación Inicial de Docentes. Chile, Edit. Internacional. *Revista Para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 1(10), 241-242. <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/943>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.

- Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor: El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64911103.pdf>
- Kelly, K. (2016). *The inevitable: Understanding the 12 technological forces that Willshape our future*. Penguin Books.
- Monge, R. & Hewitt, J. (2004). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el futuro de Costa Rica. El desafío de la exclusión*. Fundación Comisión Asesora en Alta Tecnología. (CAATEC)
- Morín, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ed. Gredisa.
- MX México Digital, (2014). *Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital*. [Archivo PDF] [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162190/PROGRAMA\\_PILOTO\\_DE\\_INCLUSION\\_Y\\_ALFABETIZACION\\_DIGITAL\\_PIAD\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162190/PROGRAMA_PILOTO_DE_INCLUSION_Y_ALFABETIZACION_DIGITAL_PIAD_.pdf)
- Nicolescu, B. (2006). *La Transdisciplinarietà. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- OCDE (2015). *Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-students-computers-mexico-esp.pdf>
- OCDE (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. Editorial Pax.
- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody: El Poder de Organizar Sin las organizaciones*. Penguin Books.
- Shirky, C. (5 de julio de 2010). *Cómo el excedente cognitivo cambiará el mundo* [Archivo de Video]. [https://www.ted.com/talks/clay\\_shirky\\_how\\_cognitive\\_surplus\\_will\\_change\\_the\\_world/up-next?language=es#t-307972](https://www.ted.com/talks/clay_shirky_how_cognitive_surplus_will_change_the_world/up-next?language=es#t-307972)
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.
- Suddaby, R. (2006). *From the editors: What grounded theory is not*. The Academy of Management Journal.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.
- Toffler, A. y Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Debate.
- UNESCO (2017a). *Qingdao Statement: strategies for leveraging ICT to achieve Education 2030*. [Archivo PDF] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253061>.
- UNESCO (2017b). *Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/>

MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media\_and\_information\_literacy\_curriculum\_for\_teachers\_es.pdf

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.



# MOVILIZACIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LOS EDUCADORES DE PREESCOLAR

Hadi Santillana Romero

## RESUMEN

El presente estudio se sitúa en la línea de investigaciones sobre el pensamiento del docente, a partir de la idea de que son los pensamientos del docente los que guían y orientan la intervención docente, tal como lo expresan Sandín (2003), Clark y Peterson (1990), Shavelson y Stern (1983), Sparkes (1992) y Martín y Barba (2016), la forma en la que pensamos la educación sin duda es el filtro desde el que se crean y recrean las actividades en el aula, las relaciones interpersonales y hasta las metas que el docente se plantea en torno a su intervención docente y desarrollo profesional. Desde el paradigma interpretativo, las preguntas centrales de esta investigación giran en torno a comprender la movilización de saberes docentes en la praxis del aprendizaje cooperativo en ocho educadoras del nivel preescolar. La indagación fue cualitativa socioconstructivista. A través de entrevistas semiestructuradas se accedió a los testimonios de los educadores preescolares. El estudio retomó la Teoría de la Actividad como un referente que permitió revelar la manera en la que los docentes movilizan sus saberes al integrar el aprendizaje cooperativo como un paradigma que les permite tomar decisiones tanto en y sobre la intervención docente, así como los ambientes formativos resaltando que no sólo es una cuestión de práctica, sino de cambio de pensamiento.

**Palabras clave:** saberes docentes, trabajo cooperativo, educación preescolar, innovación docente.

**Correo electrónico:** [hadisantillana@gmail.com](mailto:hadisantillana@gmail.com)  
**Institución:** Benemérito Instituto Normal del Estado

# INTRODUCCIÓN

En México, desde su origen hasta nuestros días, las escuelas normales han sido las instituciones encargadas de la formación inicial de docentes de educación preescolar. Con un mismo currículo a nivel nacional, la formación de educadores de preescolar ha transitado al modelo por competencias desde 2012 con la intención de dar respuesta a las demandas formativas de la educación básica del país, considerando que en los últimos años de la década del siglo XX los docentes de la educación básica se enfrentaron a un contexto de cambios y reformas, producto de las propuestas integradas en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009) que establecían transformar los resultados en los estudiantes desde un replanteamiento de las prácticas docentes.

Así, los últimos rediseños curriculares (2012 y 2018, propuestos por la entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]) han abierto espacios de reflexión sobre el diseño y desarrollo de prácticas docentes, integrando el enfoque de la innovación docente y el desarrollo de las habilidades investigativas como el hilo conductor desde el que se configura un nuevo perfil docente para los educadores de nivel preescolar.

Si bien la práctica docente es producto de una multiplicidad de factores, diversas investigaciones (Shavelson y Stern, 1983; Menges y Rando, 1989; Clark y Peterson, 1990; Sparkes, 1992; Gómez 2008; Marcelo, 2009 y Martín y Barba, 2016) apuntan a que los saberes adquiridos en la formación inicial (Tardif, 2008) o a lo que Marland (1994) denomina teorías implícitas son el filtro desde el que el docente realiza una movilización eficaz de recursos pertinentes para la situación (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008 y Tardif, 2008). Con la intención de generar una formación innovadora en la educación terciaria, un grupo de investigadores de una escuela normal del centro del país formó nueve generaciones de docentes de educación preescolar (de 2009 a 2018) mediante la coopedagogía como metodología de intervención.

Así, el interés de esta investigación se desarrolló retomando el supuesto de que la forma de enseñar está determinada por la forma en que el docente entiende la educación, y de ese entendimiento provienen sus decisiones didáctico-metodológicas. Esta situación llevó a preguntarse sobre cómo ese grupo de educadores de preescolar movilizan sus recursos al hacer uso del aprendizaje cooperativo en su práctica. En ese sentido, el objetivo de esta investigación fue analizar la movilización de saberes al hacer uso de la coopedagogía en la práctica de educadores de preescolar desde la teoría de la actividad.



La presente investigación aporta un análisis sobre la coopedagogía no sólo como parte de la práctica de los educadores de preescolar, sino también la formación de los docentes, al explorar la pertinencia de continuar incluyendo esta metodología como parte de los preceptos en los que se fundamenta su formación inicial e identificar cómo su uso apuntala el desarrollo de las competencias de los docentes en su ejercicio profesional. Cabe señalar que, al momento de iniciar la investigación, no existían investigaciones precedentes hechas desde la escuela normal que indagaran en el desempeño de sus egresados. Tampoco se identificaron investigaciones de alto rigor metodológico referente a los nexos de unión entre teoría y práctica que relacionen los logros atribuidos al aprendizaje cooperativo en los diferentes factores que, a juicio de los docentes, condicionan la eficacia de esta metodología a nivel preescolar en nuestro país.

## **Las competencias profesionales de los educadores de preescolar**

La integración del esquema de competencias al ámbito educativo tardó en alcanzar a la formación normalista, primero en el diseño curricular de 2012 con una revisión al 2018 en el que se explicitan las competencias genéricas y profesionales del educador de preescolar. Fue hasta 2018 que la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SPD) en México durante el ciclo Escolar 2014-2015, definió las dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación preescolar.

En la tabla 1 se comparan las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar (plan 2018) con los parámetros e indicadores para los docentes de educación preescolar del SPD resaltando que tanto los docentes en formación como los educadores deben mostrar un *desempeño competente contextualizado* (Jonnaert, 2008), vinculado al diseño didáctico desde una perspectiva de la mejora continua, cuestión que apunta a que los educadores de preescolar sean profesionales innovadores que respondan a las necesidades educativas de los niños de 3 a 6 años. Al día de hoy, la nueva escuela mexicana está reconfigurando este escenario, los educadores formados desde la visión de cambio deben ser capaces de construir prácticas fundamentadas en modelos y metodologías activas que permitan el cambio epistémico.

La revisión documental permitió reconocer en las aportaciones de autores canadienses una interpretación adecuada sobre cómo asumir el concepto de competencia, como organizador de programas de estudios. Con enfoque situado de las competencias, Jonnaert y otros (2008) argumentan que la “competencia es la pue-

ta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado” (p. 15). Así, la actuación docente se apoya en la selección, movilización y disposición de recursos didácticos sobre las intervenciones del docente que permiten un tratamiento exitoso de esta situación. En una perspectiva afín, Tardif (2008) define el actuar complejo de un docente competente como “la movilización de recursos y la combinación eficiente de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (p. 40)

**Tabla 1.** Comparativo entre las competencias profesionales del plan de estudios 2018 y las dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente: perfil, parámetros e indicadores del SPD.

PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR (PLAN 2018) COMPETENCIAS PROFESIONALES	DIMENSIONES QUE DESCRIBEN LOS DOMINIOS FUNDAMENTALES DEL DESEMPEÑO DOCENTE (SEP, 2018)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</li> <li>2. Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.</li> <li>3. Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.</li> <li>4. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</li> <li>5. Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</li> <li>6. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</li> <li>7. Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (DGESPE, 2018, párr. 6).</li> </ol>	<p>PP14-1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</p> <p>PP14-2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.</p> <p>PP14-3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.</p> <p>PP14-4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</p> <p>PP14-5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (Secretaría de Educación Pública, 2018, pp. 19-21).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2018.

De este modo, Jonnaert y otros (2005) explican que en las competencias contextualizadas se orientan en las “acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya” (p. 5). En otras palabras, el docente construye su intervención (actuación) desde el momento en que la diseña, considerando

las características de desarrollo y educativas de los niños que integran su grupo y considerando las características sociales y culturales. Para ello, determina la competencia (campo formativo) a trabajar y articula los saberes didácticos, en este caso derivados de la traducción que él hace del aprendizaje cooperativo.

Cabe señalar que las características de temporalidad no se circunscriben únicamente al jardín de niños y necesidades educativas del grupo de niños, sino también la historia de vida personal y formativa del docente, a las experiencias que hayan caracterizado sus primeros contactos en los jardines e incluso el tipo de prácticas observadas, a los ritos iniciáticos. Así mismo, las rutinas también proveen cierta seguridad en las acciones que se desarrollan en el aula, las cuales se ven influenciadas por las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore; Cárter y Doyle, como se cita en Barrón, 2005). Aunado a ello, destacan que la competencia implica que el resultado contemple que se trató la situación con éxito y que los resultados sean aceptables socialmente; esta idea sostiene una doble caracterización del producto, “éxito versus aceptación social” (Jonnaert, 2001, p. 3), lo que demanda la integración de una dimensión ética a la evaluación de los resultados.

## **Innovar la práctica profesional mediante la coopedagogía. De lo metodológico a un cambio paradigmático**

Diversos estudios han demostrado que la ruptura de la relación entre práctica y pensamiento docente pueden propiciar que los docentes muestren un discurso vanguardista e innovador, pero que sus prácticas profesionales cotidianas no lo evidencien. Por su parte, Sparkes (1992) sostiene que los lentes paradigmáticos que el docente crea a partir de su formación inicial influyen en la manera en la que entiende lo que sucede bajo su perspectiva, o sea, la forma en la que el aprendizaje cooperativo les permite entender la educación es el filtro para el diseño didáctico pedagógico de las actividades, las interrelaciones entre el alumnado, el rol que juega el docente y los procesos de evaluación que propone, en sí la movilización de saberes es transformada por el método didáctico.

Indiscutiblemente, el cambio docente no es un asunto solo de la práctica, o de la implementación ocasional de algunas estrategias, es tal como lo han referido Velázquez Callado (2015); Velázquez Callado et al. (2014); Martín y Barba (2016), una transformación del pensamiento que se ve cristalizado en una nueva realidad educativa.

La innovación docente demanda un ejercicio de transformación personal que se da a la luz de procesos de reflexión docente tanto individual como coo-

perativa. Respecto de este último punto, las contribuciones de Carbonell, quien concibe la innovación como “el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (2002, p. 17), son parte del planteamiento de la formación de las nuevas generaciones de docentes.

El docente tiene la capacidad de proyectar un proceso que le permitirá trazar un diseño didáctico, reflexionará sobre sus propuestas con un objeto particular, con la idea no sólo transformar su práctica docente desde un replanteamiento de las creencias y pensamientos que tiene sobre la educación preescolar al realizar una serie de movilizaciones de sus saberes resignificando o reconceptualizando algunos planteamientos que pudo haber adquirido incluso en su etapa como estudiante. Gómez (2018) ha definido que los esquemas guían el quehacer docente, le permiten interpretar nuevas propuestas metodológicas y éstas se sitúan en la memoria de largo plazo, de donde se extraen continuamente durante la práctica para tomar decisiones sobre las situaciones que se van presentando. De esa manera, para generar nuevas decisiones deben promoverse también esquemas que al inicio de manera planeada y consciente se verán plasmados en la conducta del educador.

## **La coopedagogía para transformar los paradigmas docentes**

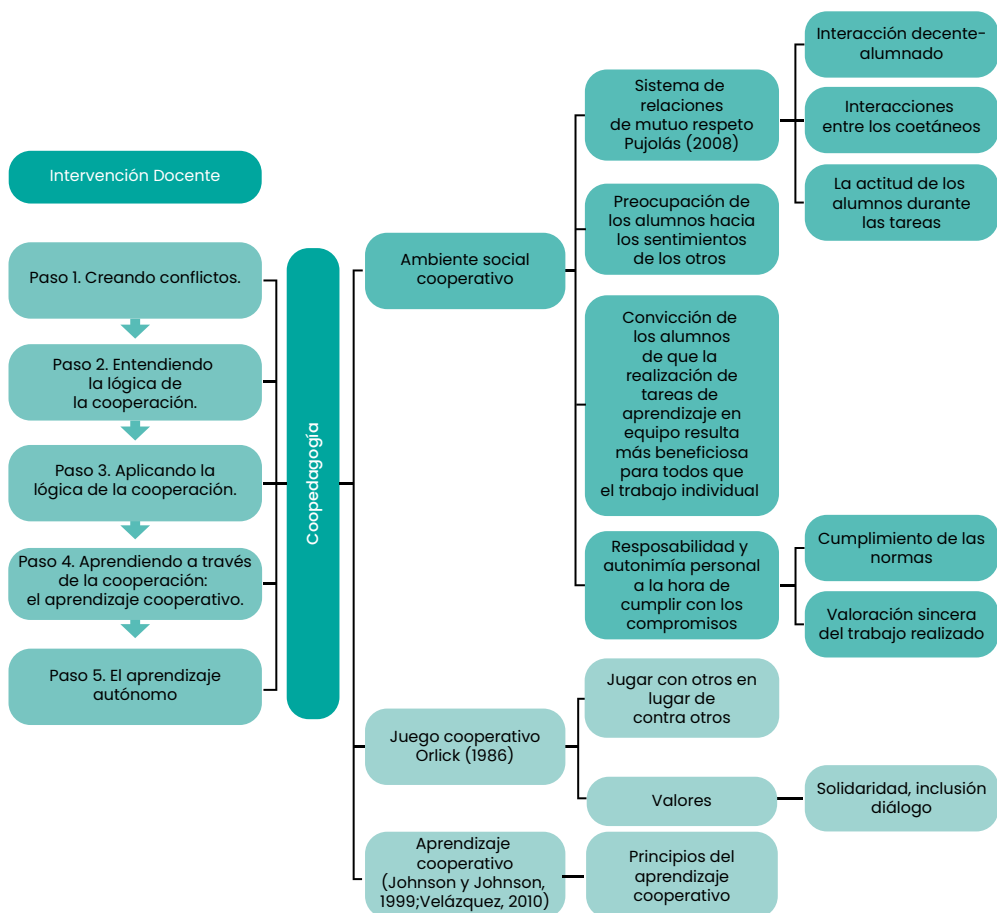
Dentro de los antecedentes pedagógicos, uno de los aspectos característicos de trabajar cooperativamente está ligado al rol que ocupa el docente y el estudiante y comparten fundamentos epistemológicos con los planteamientos de Comenio, en el siglo XVII. Son muchos los autores que han definido lo que es el aprendizaje cooperativo, algunas de estas conceptualizaciones encuentran pequeñas diferencias dependiendo de la escuela a la que pertenecen o bien considerando la relación que guardan con el uso de esta propuesta. Se identifican cuatro perspectivas teóricas, la de Slavin (1999), que establece una *perspectiva motivacional* que enfatiza la estructura de meta desarrollada por los educadores en diversas tareas; otra postura es la *de la cohesión social* desarrollada por Cohen (1994), quien enfatiza las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo; a partir de ello el educador desarrolla una didáctica para que los alumnos se apoyen unos a otros a aprender.

En cuanto a la *perspectiva cognitiva*, Schunk (2012) plantea que existe una inclinación al diseño didáctico con la intención de que los estudiantes aprendan a realizar una reestructuración cognitiva de los nuevos contenidos. Mientras que en la perspectiva *del desarrollo*, propuesta por Damon y Phelps (1989), la interac-

ción entre el alumnado con niveles de desarrollo disímiles en distintos aspectos favorece el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Velázquez Callado (2015) acuña el termino coopedagogía al enfoque educativo que en sus palabras permite que los alumnos “desarrollen la competencia de cooperación con sus compañeros y la utilice, con ellos y para ellos, como un recurso eficaz orientado a que todos alcancen diferentes metas relacionadas con el área de conocimiento en la que estén trabajando” (pp. 4-5). Para lograr tal cometido deben garantizarse tres condiciones: 1) el ambiente social cooperativo, basado en el (2) juego cooperativo, y que se retomen los principios del (3) aprendizaje cooperativo, tal como se muestra en la figura 1.

**Figura 1.** Características y condiciones de la coopedagogía



Fuente: Santillana, 2019, a partir de Velázquez-Callado (2015, pp. 6-11).

La propuesta del autor sugiere cinco pasos a través de los cuales el docente diseña una intervención didáctica que permite un ambiente formativo para que los alumnos, mediante un conflicto cognitivo, construyan el aprendizaje en un ambiente social, que reduce los patrones individualistas que el niño posee de casa o del ciclo escolar anterior. Los alumnos, al interesarse por los sentimientos y aprendizaje de los demás compañeros, inician un camino que los conduce al convencimiento de que el aprendizaje en equipo es más productivo. El segundo paso, el ambiente social cooperativo, permite interiorizar la lógica de la cooperación e incentivar el desarrollo de conductas prosociales.

Desde una concepción sociocultural, específicamente en la línea de la interacción así como en diversos referentes conceptuales acerca del aprendizaje cooperativo, se busca optimizar la planeación, conducción y evaluación del trabajo en pequeños grupos. El valor educativo de las interacciones grupales se observa como un conocimiento que reconoce las fuerzas de atracción y el desencadenamiento de los acuerdos para lograr las metas comunes y aprender bajo la consigna de que el cierre del campo cognitivo se efectúa cuando se logra por todos los miembros del equipo.

## **La teoría de la actividad y la movilización de saberes docentes**

Tanto Johnson. Johnson y Holubec (1999) como Ovejero Bernal (1998) coinciden en que parte de la eficacia del aprendizaje cooperativo radica en la interacción grupal y el intercambio de ideas en la búsqueda de soluciones, que actúa directamente sobre la zona de desarrollo próximo y facilitaría el aprendizaje significativo con la capacidad de ser transferido a otros escenarios y situaciones; siendo así, analizar cómo el docente diseña situaciones didácticas y ambientes formativos para que los influjos entre las interacciones de los niños permitan entender cómo el aprendizaje cooperativo resulta un estilo de intervención idóneo para el desarrollo y mejora de las competencias de los educandos.

Galperin realizó una serie de contribuciones entre las que destaca la noción de actividad, que define como “cualquier proceso realizado por un sujeto que, de manera sistemática o episódica, conduce a un resultado determinado” (Galperin, archivo personal no publicado, como se cita en Talizina et al., 2010, p. 5). Es decir, la intervención docente como un acto educativo realizado de manera sistémica al movilizar sus recursos (didácticos, experienciales, profesionales) hacia un resultado específico en el aprendizaje.

A partir de esta idea, la actividad mental en la Teoría de la Actividad propone un marco referencial para interpretar que la actividad es asumida en una unidad del procesamiento mental encargado de ejecutarla de manera concreta (Talizina et al., 2010). Específicamente, la actividad es resultado de la unión de la actividad interna de procesos mentales, como la percepción, la memoria, y la actividad externa expresada en la acción física, observable. De hecho, la actividad interna posee la misma estructura que la actividad práctica, es decir, involucra un motivo, objetivo, y se compone de acciones, operaciones o funciones cerebrales que la soportan. No obstante, sus operaciones externas son el enlace con la actividad práctica, lo que propicia que la actividad interna o mental se realice a nivel práctico (Leontiev, 1975). Riviere (1984) refiere que existen dos tipos de sujetos competentes para realizar la actividad, por una parte, encontramos a aquellos sujetos que poseen los recursos cognitivos y materiales para ejecutarla y por otra a aquellos que además de poseer estos recursos y el potencial necesario también han desarrollado la capacidad para comprender su estructura, lo que les permite planificarla, organizarla y controlarla.

## **Estrategia metodológica**

Acercarse a la realidad educativa en las aulas preescolares desde la percepción de los docentes para rescatar su experiencia y visión referente a la puesta en práctica de la coopedagogía implicó establecer una andadura metodológica de corte cualitativo (Guba y Lincoln, 2000) y socioconstructivista, posición que permitió situar a los docentes de educación preescolar como actores centrales a quienes se dio voz para recuperar las características con las que desarrollan esta metodología innovadora en su práctica, como producto de los procesos intra e interpsicológicos, que orientan su pensamiento a partir de la inclusión de la metodología del aprendizaje cooperativo.

La mirada socioconstructivista que cobijó la investigación favoreció asumir que el conocimiento es una *creación compartida*, producto de la interacción investigador-investigado que favorece la comprensión, interpretación y/o construcción de la realidad (Sandoval, 1996, p. 30). Conocer y comprender la realidad en términos de praxis permitió asumir una visión que recuperó el pensamiento docente, entendiendo que los procesos psicológicos básicos que se producen en el pensar del educador, dirigen y orientan su acción en la intervención dentro del aula (Shavelson y Stern, 1983).

En el mismo orden de ideas, se consideró el estudio de caso colectivo o múltiple (Rodríguez et al., 1996; Stake, 2010; Yin, 2003) como un método que en pa-

labras de Stake (2010) destaca “el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11), y “porque el caso en sí mismo es de interés” (Rodríguez et al., 1996, p. 93). En consecuencia, se recurrió a las aportaciones de Yin (2003, p. 21) para establecer los componentes del plan de investigación propuestos por preguntas bien planteadas, objetivos, descripción clara de las unidades de análisis, una explicación de cómo se reunirán para después analizar los datos y los criterios de intervención.

La elección de informantes se determinó por medio de un muestreo por conveniencia inicial (Ávila, 2006) vinculado a criterios con la finalidad de buscar la potencialidad ligada a lo peculiar, subjetivo e idiosincrático (Rodríguez, 1996, p. 99), o lo que Stake (2010) refiere como una oportunidad para aprender, que además se asumen como realidades que forman parte de un todo social, pero también como realidades con un carácter único y específico. Otro de los criterios a considerar referidos por el autor es la rentabilidad (máxima), por lo que considerar a informantes accesibles que estuvieran dispuestos a brindar la información debía ser un elemento preponderante.

De esa manera, los criterios de elección versaron en que debían ser docentes de educación preescolar (titulados) en el Plan de Estudios 2012 en las generaciones 2015, 2016, 2017, que laboraran en el estado de Puebla a cargo de un grupo de jardín de niños público de diferentes contextos (urbano, rural o urbano marginado), que su proceso formativo inicial hubiera sido formado en la coopedagogía. Del mismo modo, se consideró que deberían ostentar un resultado “idóneo” en los resultados en el examen de oposición para el ingreso al servicio profesional docente, elemento que se pensó por ser un indicador relevante en el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes en servicio al momento del estudio. A partir de estos elementos, se definió la participación de ocho informantes cuyo nombre se suplió por un código de identificación, lo anterior para mantener su anonimato.

La recolección de la información se desarrolló desde la técnica de entrevista por ser un procedimiento útil para acopiar información relativa a opiniones, actitudes y sugerencias de manera directa, también se precisa el carácter flexivo y dinámico que mediante el diálogo que se establece debe asemejarse más a una conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1994), gracias a ésta, se estableció un vínculo con cada informante clave que, en la fase de análisis de la información, favoreció la comprensión de la misma.

El manejo de los datos buscó extraer significados en relación con el problema que se estaba investigando (Rodríguez et al., 1996, p. 200), cuestión que se



trabajó buscando una alineación entre la recolección de datos y el análisis (Imbernón, 2002). Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción textual y se determinó que el proceso de categorización y codificación se apoyaría en el uso del *software* HyperResearch, versión 3.7.5. Para llevar a cabo el análisis de la información se recurrió a las aportaciones de Pérez Serrano (1998) y Rodríguez et al. (199), quienes refieren que el proceso inicia con la reducción de los mismos, haciendo uso de la codificación. Del Rincón y Latorre (1994) afirman que la codificación consiste en transformar los datos recogidos en símbolos, es decir, que en esta fase se descompondrá el material en unidades de análisis, que constituirán elementos con significado propio y que serán el objeto principal del análisis. Mientras las categorías representaron cada una de las dimensiones más investigadas, poseen significados concretos y sirvieron para clasificar las unidades de análisis bajo las características, la homogeneidad, la inclusión, la utilidad, la claridad y concreción (Pérez Serrano, 1998, p. 150).

## RESULTADOS

En seguida, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas, en donde se recuperaron las experiencias didáctico-pedagógicas de los educadores de preescolar para identificar la movilización de saberes que realizan en la praxis de la coopedagogía y de donde se rescatan las categorías y subcategorías (ver tabla 2) agrupadas en la dimensión Práctica Docente Cooperativa (pdc) y Movilización de saberes en la coopedagogía (msac).

**Tabla 2.** Dimensiones cualitativas, categorías y sub-categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓD.	SUB-CATEGORÍA	CÓD.
<b>Práctica Docente Cooperativa (pdc)</b>	Principios del aprendizaje cooperativo	prac	Interdependencia positiva	ip
			Interacción promotora cara a cara	ipcc
			Responsabilidad individual	ri
			Procesamiento grupal	pg
			Habilidades interpersonales y trabajo en pequeño grupo	hitpg
	Ciclos en el aprendizaje cooperativo	caac	Fases de transición docente al aprendizaje cooperativo	ftdac
			Momentos de adaptación del alumnado	maa
	Diseño de situaciones didácticas para el aprendizaje cooperativo	dsdpac	Técnicas y estrategias en el aprendizaje cooperativo	teac
			Dispositivos de evaluación en el aprendizaje cooperativo	deac
			Vinculación del aprendizaje cooperativo con el programa de educación preescolar vigente	vacpep
<b>Movilización de saberes en el AC (msac)</b>	Ambiente formativo cooperativo	afc	Inclusión educativa	ie
			Integración de los grupos cooperativos	igc
	Proceso de internalización	piac	Condiciones intersubjetivas	ci
			Procesos intra psicológicos	Pip

Fuente: elaboración propia.

El vínculo que expresan los informantes deja explícito que asumen esta metodología como una serie de saberes que denotan un actuar complejo (Le Boterf, 2000; Jonnaert et al., 2008; y Tardif, 2008), cuestión que remite a reconocer que desde la formación inicial lo introyectan como trabajo didáctico sobre la acción en un contexto determinado, cuestión que les permite establecer un puente entre la práctica, lo que hace realmente en situación y lo curricular expresado en el discurso del informante:

Bueno, estuve trabajando con el aprendizaje cooperativo en los semestres de quinto a octavo, en donde lo manejé a través de los cursos de práctica profesional, que fue en el de proyectos de innovación educativa y el de intervención socioeducativa, y

bueno, también mmmm, lo manejé en diversos talleres y situaciones específicas con los alumnos. (I3-41).

La posibilidad de acercar a los docentes en formación a los cursos que pertenecen al trayecto de práctica profesional en un currículum centrado en competencias les brinda el escenario para construir sus saberes relacionados al diseño de actividades, ambientes formativos e integrar una evaluación auténtica del aprendizaje, valorizando la posición del alumno al centro y permitiendo el despliegue de una serie de recursos que haya logrado integrar en otros espacios curriculares.

A partir del quinto semestre, desde un planteamiento curricular, se espera que educadores de preescolar en formación, asuman una perspectiva innovadora, entendida ésta como lo establece Carbonell (2002, p. 17), como producto de una acción deliberada, sistemática, que contempla decisiones y procesos emprendidos hacia la mejora de la intervención docente en términos de resignificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos o prácticas docentes. Lo anterior no sería posible si no se seleccionaran dispositivos metodológicos que ayuden a detonar ese cambio que se espera. En realidad, no se considera que sea el curso donde *per se* haya formado en aspectos cooperativos a los estudiantes debido a que se analizó el programa de estudio (DGESPE, 2012) y no existe un contenido temático que aluda a la cooperación; no obstante, se identifica que el aprendizaje cooperativo fue el detonante del proceso de innovación e investigación que se eligió para formar a los educadores en ese espacio curricular.

Entre los hallazgos, se destaca en la totalidad de las educadoras de preescolar una clara conceptualización de lo que es la práctica de la coopedagogía, que ha permitido corroborar cómo esta metodología supone *una situación en la que se trabaja junto a otros para lograr un conocimiento* (Velázquez Callado, 2015). Las evocaciones de los docentes sobre la coopedagogía ponen de manifiesto que identifican los principios básicos, declarando que:

Lo concibo como una estrategia de aprendizaje para los niños que posibilita que ellos interactúen entre sí, entre sus iguales y que de esto mismo aprendan también que mediante esto ellos se vuelvan más responsables y... y, adquieran una conducta una conducta social que al mismo tiempo sea capaz de regularse para tener un bien común (I3-168).

... una estrategia porque conlleva una serie de pasos que se tienen que ir cumpliendo para que ésta se lleve a cabo, no solamente es una cuestión de táctica, por lo que se tiene que trabajar y se tiene que modificar constantemente (I5-192).

Además de una claridad en cuanto a los principios del aprendizaje cooperativo destaca la idea de que “el alumnado trabaje junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”, tal como lo exponen Johnson et al. (1999, p. 14).

## DISCUSIÓN

De forma general, el trabajo permitió analizar la movilización de saberes de los educadores de preescolar y las redes de recursos que despliegan hacer uso de la praxis de la coopedagogía. La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, propuesta por Galperín (1998), permitió aproximarnos a la actividad cognoscitiva del proceso de enseñanza que sigue un docente al estructurar su práctica coopedagógica (figura 2).

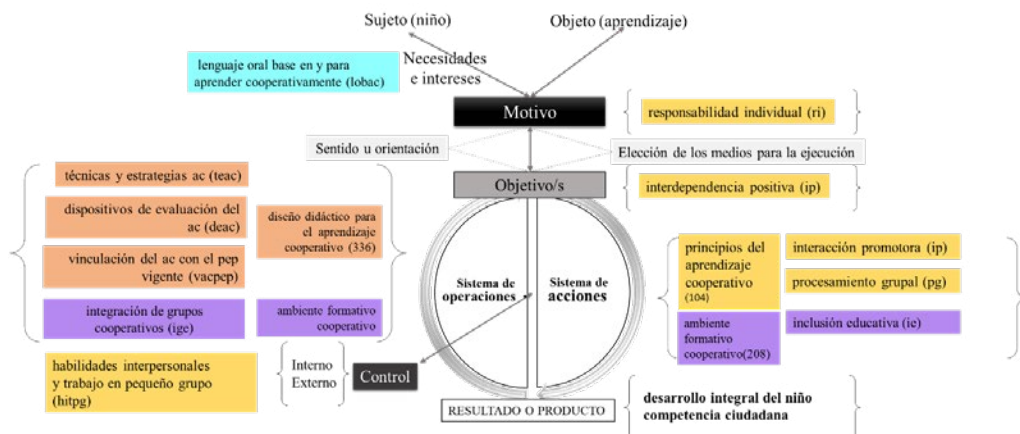
De acuerdo a los testimonios, tanto la teoría (de la actividad) del enfoque complejo de las competencias, como la visión epistémica de la práctica profesional (se coloca al sujeto de estudio, el docente, en el centro de atención como un actor activo, consciente, orientando su pensamiento y acción hacia un objetivo: el aprendizaje de su alumnado), reconocen que es capaz de construir y proponer propuestas didácticas gracias a transformaciones internas sobre su praxis que explican cómo interaccionan y utilizan diversos recursos en condiciones particulares (sociohistóricas).

Esta investigación muestra, desde la voz de los educadores de preescolar, que el motivo que guía la acción se construye sobre la idea que tiene de niño (sujeto) con las necesidades e intereses que emanan de él, así como el objeto que articula las necesidades de desarrollo y las exigencias del plan de estudios vigente. Una vez definido el motivo, mediante una serie de consignas en la apertura de la actividad, el docente busca que el niño tome conciencia del aprendizaje que debe alcanzar, no como un acto involuntario basado en la repetición sino como un acto consciente que implica que tenga presente qué aprender, cómo lo aprende y que él también es corresponsable del aprendizaje de los demás integrantes de su grupo.

La responsabilidad individual y colectiva favorecen la claridad del manejo de la interdependencia positiva (ip) y la serie de relaciones que la actividad debe presentarle al niño, lo que permite que el docente defina el objetivo y los roles, tareas, recompensas que de ellos emanan. Tal como se ilustra en la figura 2, la orientación y sentido que le confiere al sistema de operaciones responde a los saberes didáctico-metodológicos, mientras que el sistema acciones obedece a los

principios del aprendizaje cooperativo (pac) y la construcción de un ambiente formativo cooperativo (afc), coincidiendo con los argumentos de Velázquez Callado (2015), Velázquez Callado et al. (2014) y Martín y Barba (2016).

**Tabla 2.** *Movilización de saberes docentes mediante la praxis de la coopedagogía*



Fuente: Santillana, 2019.

Por su parte, las acciones buscarán una orientación hacia el aprendizaje y participación equitativa de cada uno de los niños a la vez que es la interacción y mediación la que detona un *feedback* grupal que lleva al niño a un *feedback* individual (procesos intra e interpsicológicos). La actividad, se advierte, se produce en pequeños grupos alternados con algunos momentos de reflexión grupal, pero con igualdad de oportunidades, lo que favorece visión de inclusión educativa (ie) bajo el supuesto de que todos son diferentes y todos aportan al grupo diferentes aprendizajes, considerando que en los intercambios, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos o coetáneos guían el aprendizaje del niño mediante la facilitación de andamiajes, esquemas de intervención conjunta en la realidad en la que el niño empieza por realizar las tareas más fáciles, mientras que el adulto o sus iguales apoyan la transición hacia acciones más complicadas.

De esa manera, el ambiente formativo que expresan establecer los educadores expone que el control primero es ejercido por el adulto y gradualmente se va cediendo a los niños, quienes las asumen en un ejercicio de autonomía y autocontrol que coadyuva al desarrollo de procedimientos y acciones que favorece el desarrollo y la formación de estructuras mentales. Recordemos que otro elemento indispensable de la acción es su base orientadora, lo que se correlaciona con la parte informativa de la acción en la que por el nivel educativo es el docente quien

mediante consignas, normas y reglas orienta la acción. Las acciones a su vez se estructuran en funciones: la orientadora, la ejecutiva y la de control.

La orientación implica el método, en este caso la coopedagogía, el objetivo y las peculiaridades del objeto hacia el cual se dirigen las acciones. En segundo lugar, la ejecución, proceso en el que el docente procura que la orientación y el control (Talizina, 2010; Talizina et al., 2010) garanticen la interdependencia positiva, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal, lo cual tiene correspondencia con lo planteado por Velázquez Callado (2015) y Velázquez Callado et al. (2014).

De forma general, el trabajo permitió reconocer que formar a los docentes de preescolar con opciones metodológicas como la coopedagogía permiten la apropiación de un posicionamiento docente que impacta a nivel paradigmático su praxis, transitando de una simple aplicación de estrategias aisladas a una nueva forma de asumir su rol y construir tanto un diseño didáctico como un ambiente formativo cooperativo.

## REFERENCIAS

- Ávila, H.L. (2006): *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.net
- Barrón T., M. C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 104-121.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes. La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Paidós.
- Damon, W. y Phelps (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Galperin, P. Y. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Gómez, L.F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-14.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.) *Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. (113-145). El Colegio de Sonora.
- Imbernón, F. (2002). *Investigación sobre el pensamiento del profesor. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Jonnaert, Ph. (2001). *Competencias y socioconstructivismo*. UQAM.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J. Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado*, 12(3).
- Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Boufrahi, S. y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, (3), pp. 667-696.
- Leontiev, A. N., (1975). *Actividad, consciencia, personalidad*. UEM.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Graó.
- Marland, P. (1994). Teaching: Implicit theories. En Torsten Husén y Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of Education*, (9), 6178-6,183. Pergamon Press.
- Martín, G. y Barba, J. (2016). ¿Qué es la innovación docente?: un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. *Revista digital de educación física EMASF*, 7(38), 7-17.
- Menges, R. y W. Rando (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37 (2), pp. 54-60.
- Ovejero Bernal, A. (1998). *Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar*. Síntesis Psicológica.
- Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Riviere, A. (1984). *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. SEP.
- \_\_\_\_\_ (2018). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, México, SEP.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas*. Madrid: Akal, pp. 372-419.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Solovieva Y., (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En: V. Feld y J. Eslava (eds.), *¿Hacia dónde va la neuropsicología?* Noveduc.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Talizina, N., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, 230, 4-8.
- Tardif, M. (2008) Desarrollo de un Programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Revista Profesorado*. 36-45.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Velázquez Callado, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*. 10, 3-22.
- Velázquez Callado, C. (2014). Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Revista Tándem: Didáctica de la educación física*, (46), 73-74.
- Velázquez Callado, C. Fraile, A., y López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Revista Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. SAGE.

## AGRADECIMIENTO

Este estudio forma parte de los productos de la tesis “Aprendizaje cooperativo y competencias profesionales. El caso del licenciado en educación preescolar”, del doctorado en Investigación e Innovación Educativa, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, financiada por CONACYT, al que expreso mi agradecimiento.



# CRÓNICA DEL EGEL-NUTRICIÓN HASTA ANTES DEL COVID-19. EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN Y NIVELES DE LOGRO ESTUDIANTIL 2014-2019

Guillermina Juárez Villalobos  
Clemente Carmen Gaitán Vigil  
Alpha Berenice Medellín Guerrero

## RESUMEN

El Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) NUTRICIÓN es una prueba de cobertura nacional en México que evalúa, a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), los conocimientos y habilidades de los estudiantes próximos al egreso de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Salud Pública y Nutrición (FASPYN) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El EGEL-NUTRICIÓN permite identificar si los estudiantes por egresar cuentan con conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse en el ejercicio profesional. El Reglamento General de Titulación de la UANL, específicamente en Licenciatura, aprobado el 7 de junio de 2008, actualizado en noviembre de 2011, establece en el Capítulo II\* de los Requisitos para la obtención del Título Profesional, Artículos 9 y 10, los lineamientos académico- administrativos que debe cumplir el egresado para su titulación, y aplicar a este examen, es uno de ellos.

El estudio tiene como objetivo identificar las áreas de oportunidad que presentan durante su formación profesional los futuros nutriólogos de esta unidad académica. La metodología es exploratoria mediante análisis de resultados obtenidos en la aplicación a 11 generaciones, en el período agosto-diciembre 2014 a agosto-diciembre 2019, equivalente a 1540

**Correo electrónico:** guillermina.juarezvb@uanl.edu.mx  
clemente.gaitanvg@uanl.edu.mx  
alpha.medellingr@uanl.edu.mx

**Institución:** Universidad Autónoma de Nuevo León

alumnos de décimo semestre. Los resultados se expresan como Testimonio de Desempeño Satisfactorio, Sobresaliente y Sin Testimonio en las grandes áreas: Servicios de Alimentos es satisfactoria, seguida por Clínica y al final Poblacional; esta evidencia apoyará la gestión y el fortalecimiento de las temáticas abordadas y propiciar por ende la mejora del desempeño de los estudiantes.

**Palabras clave:** EGEL, Prueba Nacional, Nutrición Clínica, Nutrición Poblacional, Servicios de Alimentos.

# INTRODUCCIÓN

Habría que iniciar este documento haciendo una referencia a la evolución histórica de los mecanismos de evaluación en el Sistema Educativo del País. Si bien la literatura sobre la evaluación académica refiere que la idea de evaluación aparece desde el siglo XIX, en lo referente a la sistematización de la evaluación formal apareció de manera más formal en la Reforma Educativa de inicio del sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez hacia la década de los años setenta del siglo pasado (Horbath, 2014).

De hecho, la Propuesta de la nueva Ley Federal de Educación establecida en el sexenio de Echeverría vino a ser un parteaguas en todos los sentidos, de operatividad, de política educativa y, además, trajo consigo resistencias al cambio. Lo anterior implicó la necesidad de crear instancias encargadas directamente de hacer cumplir con la tarea de evaluar el Sistema Educativo del País.

Por lo anterior, desde la década de los setenta, se creó el organismo encargado de la evaluación. En este período se reconoce la importancia de la evaluación educativa al concederle en la Ley Federal de Educación [...] A la vez, da cuenta de la aplicación de las primeras pruebas a gran escala desarrolladas por la naciente Subdirección de Evaluación y Acreditación. (INNE, 2019). El ordenamiento sienta un precedente... que sean las autoridades educativas las encargadas de evaluar periódicamente los servicios educativos. La redacción del artículo 7° parece establecer los fines de la evaluación, al colocarla en primer término y posteriormente las acciones que podrían derivarse de los resultados de ésta: “adecuar”, “ampliar”, “mejorar”.

Los textos anteriores serían los antecedentes de lo que hoy conocemos como la instancia Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), establecida hacia el año 1994 con sus instrumentos EGEL (Examen General de Egreso de Licenciatura) para la educación superior, así como la prueba PISA, establecida al amparo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y que inició su aplicación nacional hacia el año 1993 para los niveles básicos y medio superior del Sistema Educativo Nacional. Estos tipos de pruebas, administrados desde instancias no gubernamentales, tienen su enfoque directo a la mejora de la calidad educativa del país.

El Examen General para el Egreso de Licenciatura de Nutrición (EGEL-NUTRI) evalúa tres grandes áreas de formación profesional: Atención Clínica Nutriológica (ACN), Atención Nutriológica a Grupo de Individuos (ANGI) y Administración de los Servicios de Alimentos (ASA).

La problemática planteada en el estudio versa sobre el señalamiento de las áreas de oportunidad en la formación de los nutriólogos de una universidad pública del estado de Nuevo León, fundadora y líder en la capacitación de este importante integrante del equipo multidisciplinario de salud, que permita acciones de mejora en los contenidos y abordaje de las unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudio. Por lo que la pregunta de investigación expresa: ¿Cuáles son los resultados obtenidos por 1540 estudiantes de la licenciatura en nutrición, próximos al egreso, al aplicar al EGEL-Nutri, en el período comprendido de agosto-diciembre 2014 a agosto-diciembre 2019, clasificados en Testimonio de Desempeño Sobresaliente, Satisfactorio y Sin Testimonio?

El objetivo central es identificar los desafíos en la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de una universidad pública del estado de Nuevo León mediante resultados obtenidos en el Examen General de Egreso (EGEL-NUTRI).

La primera aplicación al EGEL-NUTRI sucedió en el ciclo escolar agosto-diciembre 2014 y la última antes de la pandemia por COVID-19, en agosto-diciembre 2019; 11 aplicaciones consecutivas, durante 5.5 años, todas de forma presencial, *in situ*, en fecha especial para la Universidad.

El EGEL-Nutrición es una prueba de cobertura nacional que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados de la Licenciatura en Nutrición. Permite identificar si cuentan con suficiencia para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional (FASPYN, 2018).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

...es una asociación civil que ofrece, desde 1994, servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales y de otras instancias particulares y gubernamentales. Su actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación. Su misión consiste en proveer información confiable sobre los aprendizajes que logran los estudiantes de distintos niveles educativos... (Ceneval, s.f.)

La información obtenida como resultado de la aplicación del EGEL-NUTRI ofrece diversos escenarios, según el CENEVAL: al sustentante, a las instituciones de educación superior, a los empleadores y a la sociedad.

El presente estudio, además de identificar los desafíos que denotan los estudiantes, también será apoyo para los futuros egresados que apliquen al Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) y de gran ayuda para quienes imparten las unidades de aprendizaje de esta carrera de Ciencias de la Salud, para

fortalecer el conocimiento, las habilidades y actitudes de los estudiantes durante su estadio en la Facultad y programa educativo de referencia.

La primera aplicación, postpandemia, se llevó a cabo en agosto de 2021, y es la denominada EGEL PLUS NUTRI desde casa; para el ciclo agosto-diciembre de 2021 se incluye una prueba piloto el 3 de septiembre del año en curso; enseguida, la segunda aplicación oficial, en este mismo formato, está programada para la primera semana de diciembre; llegado el momento, se abordarán los resultados en un documento posterior.

Se realiza, además, la presente investigación para contribuir a la historia del trabajo académico en pro de la formación de los futuros nutriólogos, dejar evidencia de los resultados obtenidos a lo largo de estas once aplicaciones y para identificar posibles áreas de mejora en los contenidos abordados.

## METODOLOGÍA

Para el propósito del estudio, se emplea el método mixto; los destinatarios y participantes del EGEL-NUTRI, hasta la versión 2019, son estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que cursan décimo semestre. Estudio exploratorio con la aplicación de la prueba a 1,540 estudiantes participantes.

La prueba consta de “86 reactivos (42.6%) del área de Atención Clínica Nutriológica; 56 reactivos (27.7%) del área de Atención Nutriológica a grupos de individuos y del área de Administración de los servicios de alimentos, 60 reactivos (29.7%).

Como resultado de la aplicación, el examen nacional establece tres criterios de desempeño: Sobresaliente (DSS) de 1150 a 1300 puntos; Satisfactorio (DS) de 1000 a 1149 puntos; Sin testimonio (ST) de 700 a 999 puntos (CENEVAL, 2020).

Las áreas corresponden a los ámbitos profesionales en los que actualmente se organiza la labor del Licenciado en Nutrición (LN). Las subáreas comprenden las principales actividades profesionales de cada uno de los ámbitos referidos, según se menciona en la Tabla No. 1. La aplicación semestral se llevó a cabo en los meses de mayo y octubre, desde agosto-diciembre 2014 y hasta agosto-diciembre 2019, dos veces al año, una por ciclo escolar, incluyendo los períodos de enero-junio en los años que abarca el estudio.

Posterior a la prueba, aproximadamente en un mes, los resultados del EGEL-NUTRI se recolectan por dos vías: A) Cada estudiante, de manera personal, recibe el testimonio de desempeño obtenido mediante su cuenta de usuario y contraseña. B) Las autoridades y profesores responsables frente a los grupos de décimo semestre de la unidad académica reciben de manera electrónica el documento, que incluye el 100% de los resultados.

El análisis se lleva a cabo al 100% de los datos obtenidos derivados del 100% de las pruebas aplicadas a igual porcentaje de participantes, mediante la organización de la información en tablas simples y cruzadas, con frecuencias, porcentajes, reglas de tres simple, por año-ciclo escolar-testimonio de desempeño (sobresaliente, satisfactorio y sin testimonio) y por área de formación (atención clínica nutricional, atención nutricional a grupos de individuos y administración de los servicios de alimentos).

En la Tabla 1 se resumen las tres grandes áreas de formación evaluadas a través de la prueba nacional, así como las subáreas incluidas en cada una de las temáticas principales.

**Tabla 1.** *Tres grandes áreas de formación profesional del LN evaluadas por el EGEL-NUTRI*

ORDEN	ÁREA/SUBÁREA
<b>A</b>	<b>Atención clínica nutricional</b>
1	Evaluación del estado de nutrición
2	Tratamiento nutricional individualizado
3	Orientación alimentaria individualizada
4	Manejo del servicio de nutrición clínica
<b>B</b>	<b>Atención nutricional a grupos de individuos</b>
1	Evaluación de la situación alimentaria y nutricional
2	Desarrollo de intervenciones nutricionales
3	Investigación
<b>C</b>	<b>Administración de los servicios de alimentos</b>
1	Manejo de servicios de alimentos
2	Normativa para el control sanitario
3	Diseño de planes alimentarios y menús
4	Orientación alimentaria

**Fuente:** Guía EGEL-Nutri 2017 file:///C:/Users/naly\_/Downloads/GUÍA\_EGEL-NUTRI.pdf

## RESULTADOS

Los datos recolectados se presentan en tablas de frecuencias y porcentajes. En la Tabla 2 se muestra el total de estudiantes que aplicaron al EGEL-NUTRI, así como el porcentaje que representa del total de la población incluida en el estudio.

**Tabla 2.** Total de estudiantes que presentaron el EGEL-NUTRI en el período agosto–diciembre 2014 agosto-diciembre 2019

PERÍODO ESCOLAR DE APLICACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE %
agosto-diciembre 2014	110	7.14
enero-junio 2015	128	8.31
agosto-diciembre 2015	102	6.62
enero-junio 2016	135	8.77
agosto-diciembre 2016	103	6.69
enero-junio 2017	138	8.96
agosto-diciembre 2017	126	8.18
enero-junio 2018	214	13.90
agosto-diciembre 2018	130	8.44
enero-junio 2019	225	14.61
agosto-diciembre 2019	129	8.38
<b>Total</b>	<b>1540</b>	<b>100.00</b>

Fuente: EGEL-NUTRI, período agosto-diciembre 2014 a agosto-diciembre 2019. Recopilación propia.

Notas: El porcentaje se obtuvo con el número de estudiantes por cada periodo escolar y el total de estudiantes de todos los periodos.

En la Tabla 3, se destacan los resultados generales que obtuvieron los estudiantes en las diversas aplicaciones. Puede observarse que el Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) se obtuvo en mayor cantidad o frecuencia con (12 A) durante el período enero-junio 2018, seguido del resultado obtenido (5 B) durante el período enero-junio 2015, agosto-diciembre 2018 y enero-junio 2019. En tercer sitio, con (2 C) fue en agosto-diciembre 2014.

El Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) más alto, con (94 A), corresponde al período enero-junio 2018, seguido por enero-junio 2019, con (82 B), y en tercer orden enero-junio 2016 con (73 C).

El padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico indica que para poder integrarse en el nivel 1, 80% o más de los egresados deben obtener TDS o TDSS. De igual forma, para ubicarse en el nivel 2, 60% o más de los egresados, pero menos del 80%, obtienen TDS o TDSS.

Durante el período enero-junio 2016, el 55% de los sustentantes obtuvieron TDSS y TDS, de acuerdo al padrón EGEL de programas de alto rendimiento este período es el más cercano para poder ingresar a dicho padrón, 5% para ingresar al Nivel 2, y 25% más para el Nivel 1.

En los resultados de la aplicación más reciente (agosto-diciembre 2019), el 24% de los sustentantes obtuvieron TDSS y TDS, siendo este el período con más bajo porcentaje, esto nos indica que para poder ingresar al padrón en el Nivel 2 falta 36% y para ingresar al Nivel 1, 56%.

Los resultados mostrados en la Tabla 3 permiten inferir que hay, al menos, algunas variables intervinientes que aún no se han estudiado y que, de alguna forma, tienen impacto sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, y ahora se enuncian:

- a) El puntaje obtenido en el examen de concurso de ingreso a educación superior, EXANI II, por un lado, y por otro,
- b) El historial académico de los alumnos, a través de la trayectoria del programa educativo que tiene como duración 10 semestres; y c) otra variable más a considerar será el record de unidades de aprendizaje en términos, tanto de calificación, como de oportunidades de aprobación que ofrece la dependencia académica de referencia.



**Tabla 3.** Resultados generales por período escolar de aplicación

PERÍODO ESCOLAR DE APLICACIÓN	TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE (TDSS)		TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO (TDS)		SIN TESTIMONIO (ST)		TOTAL
	No.	%	No.	%	No.	%	
agosto-diciembre 2014	2 <sub>C</sub>	2	46	42	62	56	110
enero-junio 2015	5 <sub>B</sub>	4	63	49	60	47	128
agosto-diciembre 2015	1	1	37	36	64	63	102
enero-junio 2016	1	1	73 <sub>C</sub>	54	61	45	135
agosto-diciembre 2016	1	2	35	38	67	60	103
enero-junio 2017	0	0	69	50	69	50	138
agosto-diciembre 2017	1	1	38	30	87	69	126
enero-junio 2018	12 <sub>A</sub>	6	94 <sub>A</sub>	44	108 <sub>B</sub>	50	214
agosto-diciembre 2018	5 <sub>B</sub>	3	50	39	75	58	130
enero-junio 2019	5 <sub>B</sub>	2	82 <sub>B</sub>	37	138 <sub>A</sub>	61	225
agosto-diciembre 2019	1	1	30	23	98 <sub>C</sub>	76	129
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>---</b>	<b>617</b>	<b>---</b>	<b>889</b>	<b>---</b>	<b>1540</b>

Fuente: EGEL-NUTRI, período agosto-diciembre 2014 a agosto-diciembre 2019. Recopilación propia.

Notas: A: el más alto. B: el segundo más alto. C: el tercero más alto

Se obtuvo el número de testimonios (TDSS, TDS y ST) de cada periodo escolar.

Se realizó el porcentaje con base en el número de testimonios de cada periodo escolar y el total de estudiantes de cada periodo, siendo este el 100%.

En las tablas 4, 5 y 6 se muestran los resultados de los estudiantes, ordenados por área de formación profesional: Atención Clínica Nutriológica, Atención Nutriológica a Grupos de Individuos y Administración de los Servicios de Alimentos, respectivamente.

En la Tabla 4, en el área de Atención Clínica Nutriológica (ACN), se destaca que el período enero-junio 2018 resultó con más alto Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) con (7% A), seguido de agosto-diciembre 2015, agosto-diciembre 2018 y enero-junio 2019 con (5% B) y enero-junio 2015 con (4% C).

Para el Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS), el porcentaje más alto se registró en el período enero-junio 2017 con (49% A,) seguido de enero-junio 2016 con (46% B) y en tercer sitio se encuentra enero-junio 2015 con (45% C).

En la aplicación más reciente (agosto-diciembre 2019) el número más alto (98) correspondió a Desempeño Sin Testimonio, seguido de (29) Testimonio de Desempeño Satisfactorio.

Con los resultados mostrados en la Tabla 4 se infiere que participa una variable que corresponde al currículum oculto del programa educativo. Hay una declaración no registrada, de la preferencia que denotan los alumnos por el ejercicio profesional como nutriólogos clínicos. Lo anterior significaría que durante la trayectoria académica los estudiantes le asignan mayor importancia y atención a los conocimientos y habilidades que se relacionan con el área de Atención Clínica Nutriológica (ACN), restándole atención a las demás áreas que conforman los contenidos del EGEL-NUTRI. Este elemento no tangible impactaría de alguna forma sobre los resultados de la prueba.

**Tabla 4.** Resultados del EGEL-NUTRI en el área de Atención Clínica Nutriológica (ACN)

PERÍODO ESCOLAR DE APLICACIÓN	TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE (TDSS)		TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO (TDS)		SIN TESTIMONIO (ST)		TOTAL
	No.	%	No.	%	No.	%	
agosto – diciembre 2014	4	3	36	33	70	64 <sub>C</sub>	110
enero – junio 2015	5	4 <sub>C</sub>	58	45 <sub>C</sub>	65	51	128
agosto – diciembre 2015	5	5 <sub>B</sub>	32	31	65	64 <sub>C</sub>	102
enero – junio 2016	1	1	62	46 <sub>B</sub>	72	53	135
agosto – diciembre 2016	0	0	29	28	74	72 <sub>A</sub>	103
enero – junio 2017	2	2	68	49 <sub>A</sub>	68	49	138
agosto – diciembre 2017	2	2	42	33	82	65 <sub>B</sub>	126
enero – junio 2018	16	7 <sub>A</sub>	87	41	111	52	214
agosto – diciembre 2018	7	5 <sub>B</sub>	50	38	73	57	130
enero – junio 2019	12	5 <sub>B</sub>	79	35	134	60	225
agosto-diciembre 2019	2	2	29	22	98	76	129

Notas: A: el más alto. B: el segundo más alto. C: el tercero más alto

Se obtuvo el número de testimonios (TDSS, TDS, ST) de cada periodo escolar solamente por el área de Atención Clínica Nutriológica (ACN).

Se realizó el porcentaje, tomando en cuenta el número de testimonios obtenidos por periodo escolar y el número de total de estudiantes por cada periodo siendo este el 100% de cada periodo escolar

En la Tabla 5, que corresponde al área de Atención Nutriológica a Grupos de Individuos (ANGI), para el Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS), el porcentaje obtenido más alto de estudiantes se dio en el período enero-junio 2018 con (7% A), seguido por enero-junio 2015 y agosto-diciembre 2018 con (3 % B) y en tercera mención, agosto-diciembre 2015 con (2% C).

Los resultados se concentran en el Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) y Sin Testimonio (ST); donde en el período enero-junio de 2016 y 2017 se alcanzó mayor porcentaje con (61% A) en el Testimonio de Desarrollo Satisfactorio (TDS), seguido por enero-junio 2015 con (59% B) y en tercera mención agosto-diciembre 2014 con (45% C).

En la última aplicación agosto-diciembre 2019 el resultado más alto corresponde a (110) en Sin Testimonio, seguido de (18) del Testimonio de Desempeño Satisfactorio.

Haciendo una analogía de los resultados mostrados en la tabla anterior, en lo que corresponde a la Tabla 5, al parecer, de nuevo hace presencia el curriculum oculto. Respecto al área Atención Nutriológica a Grupos de Individuos (ANGI) en el examen EGEL NUTRI, identificada por las agrupaciones de profesionales de la Nutriología como Campo Profesional Nutrición Poblacional, no muestra mayor preferencia de los alumnos para su ejercicio profesional. Quizá por ello este elemento no tangible impactaría sobre los resultados de la prueba.

**Tabla 5.** Resultados del EGEL-NUTRI en el área Atención Nutriológica a Grupos de Individuos (ANGI)

PERÍODO ESCOLAR DE APLICACIÓN	TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE (TDSS)		TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO (TDS)		SIN TESTIMONIO (ST)		TOTAL
	No.	%	No.	%	No.	%	
agosto – diciembre 2014	1	1	50	45 <sub>c</sub>	59	54	110
enero – junio 2015	4	3 <sub>b</sub>	75	59 <sub>b</sub>	49	38	128
agosto – diciembre 2015	2	2 <sub>c</sub>	45	44	55	54	102
enero – junio 2016	1	1	83	61 <sub>A</sub>	51	38	135
agosto – diciembre 2016	0	0	29	28	74	72	103
enero – junio 2017	0	0	84	61 <sub>A</sub>	54	39	138
agosto – diciembre 2017	0	0	31	25	95	75 <sub>c</sub>	126
enero – junio 2018	16	7 <sub>A</sub>	87	41	111	52	214
agosto – diciembre 2018	4	3 <sub>b</sub>	35	27	91	70	130
enero – junio 2019	3	1	51	23	171	76 <sub>b</sub>	225
agosto-diciembre 2019	1	1	18	14	110	85 <sub>A</sub>	129

Fuente: EGEL-NUTRI, período agosto-diciembre 2014 a agosto – diciembre 2019. Recopilación propia.

Notas: A: el más alto. B: el segundo más alto. C: el tercero más alto

Se obtuvo el número de testimonios (TDSS, TDS, ST) de cada periodo escolar solamente por el área de Atención Nutriológica a Grupos de Individuos (ANGI).

Se realizó el porcentaje, tomando en cuenta el número de testimonios obtenidos por periodo escolar y el número de total de estudiantes por cada periodo siendo este el 100% de cada periodo escolar.

En la Tabla 6 del área de Administración de los Servicios de Alimentos (ASA), se observa que para el Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) en el período enero-junio 2018 resultó con el porcentaje más alto con (9% A), seguido de enero-junio 2015 y agosto-diciembre 2018 con (5% B) y en tercer sitio, enero-junio 2019 con (4% C).

El Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS), el porcentaje más alto con (53% A) se obtuvo en enero-junio 2019, seguido por enero-junio 2015 con (51% B) y en tercer sitio, enero-junio 2018 con (50% C).

Los resultados mostrados en la tabla 6 respecto al área de Administración de los Servicios de Alimentos (ASA) del examen EGEL NUTRI, de acuerdo a elementos del currículum oculto que se refieren al mercado laboral, es esta área la que ofrece mayores oportunidades de trabajo, y al parecer mayor salario respecto a las otros campos profesionales. Pueden comprenderse los resultados a que la demanda de conocimientos y habilidades de la prueba EGEL NUTRI posean un alto contenido de aplicación o practicidad en el diseño de reactivos de la prueba referida.

**Tabla 6.** Resultados del EGEL-NUTRI en el área de Administración de los Servicios de Alimentos (ASA)

PERÍODO ESCOLAR DE APLICACIÓN	TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE (TDSS)		TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO (TDS)		SIN TESTIMONIO (ST)		TOTAL
	No.	%	No.	%	No.	%	
agosto – diciembre 2014	3	3	44	40	63	57	110
enero – junio 2015	7	5 <sub>B</sub>	65	51 <sub>B</sub>	56	44	128
agosto – diciembre 2015	0	0	37	36	65	64 <sub>A</sub>	102
enero – junio 2016	1	1	64	47	70	52	135
agosto – diciembre 2016	0	0	39	38	64	62 <sub>B</sub>	103
enero-junio 2017	0	0	64	46	74	54	138
agosto – diciembre 2017	3	2	53	42	70	56	126

enero – junio 2018	5	9 <sub>A</sub>	58	50 <sub>C</sub>	151	41	214
agosto – diciembre 2018	7	5 <sub>B</sub>	64	49	59	45	130
enero – junio 2019	9	4 <sub>C</sub>	120	53 <sub>A</sub>	96	43	225
agosto– diciembre 2019	3	3	48	37	78	60 <sub>C</sub>	129

Fuente: EGEL-NUTRI, período agosto-diciembre 2014 a agosto-diciembre 2019. Recopilación propia.

Notas: A: el más alto. B: el segundo más alto. C: el tercero más alto

Se obtuvo el número de testimonios (TDSS, TDS, ST) de cada periodo escolar solamente por el área de Administración de los Servicios de Alimentos (ASA).

Se realizó el porcentaje, tomando en cuenta el número de testimonios obtenidos por periodo escolar y el número de total de estudiantes por cada periodo siendo este el 100% de cada periodo escolar.

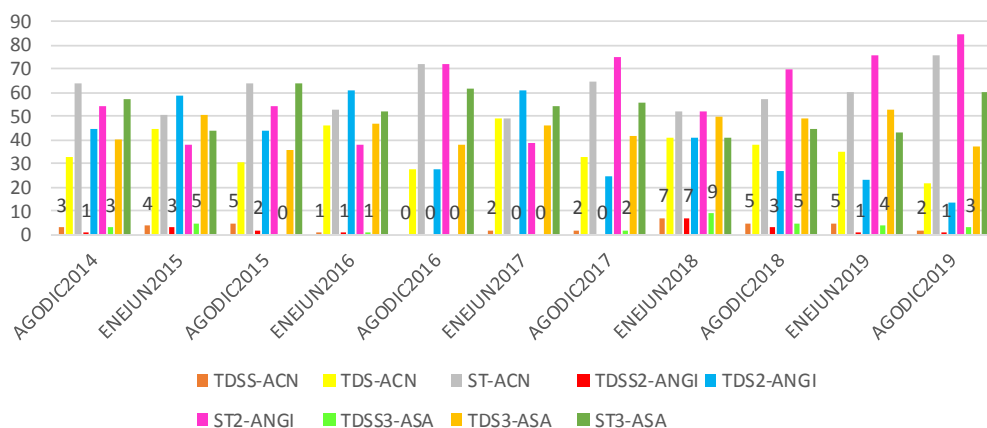
Para concluir este apartado, se presentan algunas puntualizaciones escritas que resumen lo encontrado en la presente crónica.

- 1) El Testimonio de Desempeño Sobresaliente más alto en frecuencia corresponde al área de Servicios de Alimentos, seguido de Nutrición Clínica y Nutrición Poblacional.
- 2) Enero-Junio es el período escolar donde se obtiene el más alto Desempeño Sobresaliente por frecuencia.
- 3) El Testimonio de Desempeño Sobresaliente más alto en porcentaje también corresponde a Servicios de Alimentos, seguido de Nutrición Clínica y Nutrición Poblacional.
- 4) Enero-Junio es el período escolar donde se obtienen estos porcentajes más altos de Testimonio de Desempeño Sobresaliente.
- 5) El Testimonio de Desempeño Satisfactorio más alto en frecuencia corresponde a Nutrición Poblacional, seguido de Nutrición Clínica y Servicios de Alimentos.
- 6) Enero-Junio es el período escolar donde se obtiene el más alto Desempeño Satisfactorio por frecuencia.
- 7) El Testimonio de Desempeño Satisfactorio más alto en porcentaje corresponde a Nutrición Poblacional, seguido de Servicios de Alimentos y Nutrición Clínica.
- 8) Enero-Junio es el período escolar donde se obtiene el más alto Testimonio de Desempeño Satisfactorio por porcentaje.

- 9) El Desempeño Sin Testimonio, más alto en frecuencia, corresponde a Nutrición Clínica, seguido de Nutrición Poblacional y Servicios de Alimentos.
- 10) Enero-Junio es el período escolar donde se obtiene el más alto Desempeño Sin Testimonio por frecuencia.
- 11) El Desempeño Sin Testimonio más alto en porcentaje corresponde a Nutrición Poblacional, seguido de Nutrición Clínica y Servicios de Alimentos.
- 12) Agosto-diciembre es el período escolar donde se obtiene el más alto Testimonio Sin Desempeño por porcentaje.

De una forma más visual para el lector, en la Figura 1 se presenta la síntesis de resultados del EGEL NUTRI por ciclo escolar, que abarca desde la primera aplicación llevada a cabo en agosto-diciembre 2014 hasta la última antes de la pandemia por COVID-19, es decir, agosto-diciembre 2019, con testimonios de desempeño y área profesional de formación del nutriólogo.

**Figura 1.** Síntesis de resultados del EGEL-NUTRI ciclo escolar, testimonios de desempeño y área profesional.



Fuente: EGEL-NUTRI; período: desde agosto-diciembre 2014 hasta agosto-diciembre 2019. Dos ciclos escolares por año, excepto agosto-diciembre 2014, fase donde dio inicio la aplicación al examen. Recopilación y elaboración propia.

Nota: Significado de abreviaturas:

- A. TDSS (Testimonio de Desempeño Sobresaliente); TDS (Testimonio de Desempeño Satisfactorio); ST (Sin Testimonio).

B. ACN (Atención Clínica Nutriológica); ANGI (Atención Nutriológica a Grupos de Individuos); ASA (Administración de los Servicios de Alimentos).

Aunque no hay representación estadística, las derivaciones fueron observadas al 100% de las aplicaciones y al 100% del logro obtenido; el verdadero desafío es propiciar que los estudiantes obtengan mejores desempeños para tres logros importantes: a) que los educandos muestren evidencia de la adquisición de conocimientos que permitan tener la confianza de que se las ha formado con calidad y en cantidad; b) aumentar el número de candidatos reconocidos a nivel nacional en la República Mexicana; c) El ingreso del programa educativo al Padrón de Licenciaturas de Alto Desempeño.

## DISCUSIÓN

La contribución central del presente estudio es el análisis y la realimentación de los resultados obtenidos a través de la experiencia y participación en 11 aplicaciones al EGEL NUTRI; es conjuntar y dejar para la historia de vida académica gremial las altas posibilidades de formación del licenciado en Nutrición, permitiendo hacer comparaciones por ciclo escolar y anuales para la mejora del programa educativo a través del esfuerzo institucional de directivos, profesores, tutores, estudiantes y futuros egresados.

Cada aplicación representa una oportunidad de mejorar los puntajes y por ende el testimonio de desempeño de cada estudiante y de cada grupo. Aunque se ha desarrollado una logística detallada para el acompañamiento de los estudiantes hacia su camino en la aplicación al Examen General de Egreso de Licenciatura, los resultados, aunque medianamente positivos, no son los deseados ni los esperados.

El beneficio adicional y la significuidad de aplicar al EGEL NUTRI es el fortalecimiento a los mecanismos de evaluación institucional, ya que

existen diversos tipos de exámenes para medir las competencias del nutricionista que ingresa a la profesión, sin embargo, todos ellos tienen el mismo objetivo [...] sirve para que el egresado mida sus competencias, las instituciones formadoras evalúen su calidad y a los empleadores sea una herramienta de selección (S, 2012, p. 96).

En México, de acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), hay 309 programas de licenciatura, 10,191 egresados y 7,004 titulados; con base en el Consejo Nacional para la Calidad de los Programas Educativos en Nutriología, A.C. (CONCAPREN, 2016), hay 41 programas educativos de nutrición acreditados a nivel nacional y en el Estado de Nuevo León, sólo 3; por lo que la evaluación con distinto enfoque recobra mayor importancia y se apega a lo expresado por los expertos: Resulta indispensable aplicar un examen que mida las competencias mínimas para entrar a ejercer la profesión.

Los resultados obtenidos del EGEL NUTRI son la oportunidad de mostrar la congruencia establecida como perfil de egreso, perfil ideal expresado en un currículum, y el perfil real, expresado en términos de conocimientos y habilidades demostradas en un examen terminal del proceso educativo que vendrá a retroalimentar la planeación y la práctica de formar profesionales.

Los resultados son los estándares de la evaluación de los saberes a través del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Nutrición en México (EGEL-Nutri). Son solo formas de mirar totalidades en términos de aprendizajes y de dominios teóricos y de habilidades para el ejercicio profesional para el egresado de un programa educativo de licenciatura en Nutrición. Es una construcción de valor agregado durante toda la estancia del estudiante en el programa, con el acompañamiento docente, institucional y del entorno (Serrudo, 2012); sin embargo, y con todas las afirmaciones referentes al logro de conocimientos y habilidades que muestran los egresados de un programa educativo de la licenciatura en Nutrición, al parecer y salvo dos instituciones de educación superior nacionales, los resultados del EGEL NUTRI no son del todo exitosos ni halagüeños a la gran mayoría de los programas educativos de nutrición a nivel nacional. ¿Qué significaría esto? ¿Rediseñar las licenciaturas en Nutrición a nivel nacional? ¿Mayor cuidado en la administración del currículum y sus elementos operativos? ¿Replantear el EGEL NUTRI y “adaptarlo” a una realidad menos exigente? ¿Atender la calidad educativa de todos los programas de la licenciatura en Nutrición? Esta experiencia de investigación sigue vigente y activa... continuará.

Como profesores frente a grupo, los autores continuarán trabajando en pro de la formación integral del licenciado en Nutrición. Como diría Finlay “la verdad científica es roca firme en la que estamos autorizados a cimentar los más sólidos conocimientos”.



## REFERENCIAS

- ANUIES. (2019). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. (ANUIES, Editor) Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior#>
- Castillo Ramírez, E. G. (2013). Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso en Licenciatura en el caso de Psicología. *CPU- E Revista de Educación de Investigación Educativa*, 172- 188.
- CENEVAL. (5 de mayo de 2021). *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)*, Electrónica Actualizada . (CENEVAL, Editor) Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval): <https://www.ceneval.edu.mx/>
- CONCAPREN. (2016). *Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.* (CONCAPREN, Editor) Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C: <http://www.concapren.org.mx/seccion.php?sec=4>
- Elías Jiménez, E. G. (2016). Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso en Licenciatura en el caso de Psicología. *Revista de la Educación Superior en México*.
- Espinoza Ortega, A. G. (2018). Análisis del resultado del Examen General de Egreso de Licenciatura bajo un enfoque de género, considerando los sustentantes y los que diseñen los instrumentos de evaluación. *Debates en Evaluación y Currículum*.
- Facultad de Salud Pública y Nutrición . (8 de Abril de 2018). *EGEL*. Obtenido de Facultad de Salud Pública y Nutrición.
- García Cue, P. A. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL . *Estilos de Aprendizaje*, 40.
- García Moraga, R. D. (2016). Análisis de resultados del EGEL-CENEVAL de la División de Ciencias Ecnómicas y Sociales del 2012-1015 de la Uiversidad de Sonora Campus Caborca . 22.28.
- Guerrero Ávila, J. R. (2013). Análisis de la competencia en Medicina visto através del EGEL-MG. *Culcit*, 11.

- Guido García, P y Solís Segura L. (2017). Perspectivas del Padrón EGEL de programas de alto rendimiento Académico: programas incorporados vs acreditados. EGEL-CENEVAL. México.
- Hernández Jiménez, D. M. (2015). Análisis de la evaluación del Examen General de Egreso de Licenciatura en Química. *Ibero Americana de Educacion*, 81-86.
- Horbath Jorge E., G. M. (5 de Enero de 2014). La evaluación educativa en México. (U. d. Granada, Ed.) *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1). doi:<https://doi.org/10.18359/ries.50>
- Instituto Nacional para la Evaluación en México INNE. (01 de 2019). INNE. Recuperado el 10 de Septiembre de 2021, de INNE: <https://www.inee.edu.mx>
- Landeta, J. M. (2010). El puntaje que obtienen los estudiantes de Contaduría Pública en el Examen General de Egreso de la Licenciatura y su relación con el promedio obtenido durante su carrera. *UJAT*, 8.
- Mendoza, R. A. (2015). *Educación y Ciencia* . Obtenido de [http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/331/pdf\\_2](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/331/pdf_2)
- Ormachea, M. S. (s.f.). La Construcción Curricular basada en el Pensamiento Complejo. *Revista de Investigación Psicológica*, 31-49. Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322012000100003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322012000100003&script=sci_abstract)
- Ramírez, A. C. (2011). Correlación entre trayectoria académica y el Examen Nacional de Egreso de la Licenciatura.
- S., M. A. (Marzo de 2012). UNA VISIÓN DE EXÁMENES NACIONALES PARA EL NUTRICIONISTA. (R. C. Nutrición, Ed.) *Rev Chil Nutr Vol. 39, N°1*, 39(1), 86-97. Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/469/46922456009.pdf>
- Torre, B. A. (Enero-Marzo 2016). Estudio Exploratorio de los Resultados del EGEL-I CENEVAL como base para identificar factores que determinan su acreditación. Página 19.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (08 de Agosto de 2019). Leyes y Reglamentos de la UANL . *Reglamento para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la UANL* , 34. (UANL, Ed.) San Nicolás de los Garza, Nuevo León , Nuevo León , México : Universitaria . Recuperado el 02 de Septiembre de 2021, de [http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad\\_vigente/archivos/LyR09/06admission.pdf](http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/06admission.pdf)

# EL PAPEL DEL MAESTRO TUTOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA

Victoria Dolores Cho de la Sancha  
Juan Rodolfo Alanis Cho  
Rodolfo Alanis Tafolla

## RESUMEN

El propósito principal de esta investigación permitió identificar las orientaciones que brindan los maestros tutores a los estudiantes normalistas de séptimo semestre durante la preparación, desarrollo y análisis de las actividades de trabajo docente. El trabajo de investigación se realizó desde la visión del paradigma cualitativo, específicamente la investigación-acción. La muestra se integró por 20 estudiantes normalistas, a quienes se les aplicó un cuestionario con 15 preguntas de estimación. Como resultado se observa que en la preparación de la clase, algunos tutores revisan el plan de trabajo, pero no emiten sugerencias para mejorar su diseño; en relación con el seguimiento al desarrollo de la clase, los tutores se incorporan muy poco; la mayoría valora el desempeño de los estudiantes a través de los formatos de seguimiento aun estando ausentes en las clases y generan un ambiente de confianza en el desarrollo de las actividades escolares. La investigación permitió concluir que es necesario establecer una vinculación más estrecha con los docentes de las escuelas telesecundarias, a través de acciones que retroalimenten su función como tutores, porque desempeñan un papel fundamental en la consolidación de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas; siendo importante fortalecer su papel con acciones prácticas, valorando su función como un proceso colaborativo al trabajo que realizan los asesores y los estudiantes normalistas durante el último grado de su formación inicial.

**Palabras clave:** formación inicial de profesores, telesecundaria, tutores.

**Correo electrónico:** vikchodelas@gmail.com  
alanischo@gmail.com  
tafolla@hotmail.com

**Institución:** Escuela Normal Regional de Tierra Caliente

# INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales son las instituciones encargadas de la formación de docentes. En los últimos años han venido enfrentando grandes desafíos derivados de las reformas emprendidas en la educación básica. En referencia a la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de Estudios 1999, para la formación inicial de maestros de secundaria con sus diversas especialidades, el mapa curricular agrupa las actividades a desarrollar en tres tipos: **actividades principalmente escolarizadas**, que son aquellas que aportan los conocimientos y las herramientas básicas acerca de los propósitos de la educación básica, específicamente del nivel de secundaria, de la organización del sistema educativo mexicano, aspectos fundamentales de la historia de la pedagogía y la educación en México, conocimientos generales de los adolescentes y metodología para la enseñanza de las asignaturas; **actividades de acercamiento a la práctica escolar**, que se desarrollan en las asignaturas de la línea de acercamiento a la práctica escolar, las cuales permiten a los estudiantes tener sus primeros acercamientos al campo laboral, iniciando por conocer características generales de la escuela secundaria, posteriormente realizando sus primeras prácticas para desarrollar contenidos de enseñanza en los grupos escolares y, finalmente la **práctica intensiva en condiciones reales de trabajo**, referida al servicio social desarrollado en 7° y 8° semestres, momento en que se espera que el estudiante normalista consolide los rasgos del perfil de egreso del nuevo docente.

Las distintas actividades están bajo la responsabilidad de los docentes y directivos de la escuela normal, así como de los mismos estudiantes, pero, además es necesaria la participación de los maestros de educación secundaria, quienes son los titulares de los grupos donde se desarrollan actividades de observación y práctica docente de 2° a 6° semestres y los maestros tutores, quienes tienen bajo su responsabilidad al grupo donde los alumnos de 7° y 8° semestres desarrollan actividades de trabajo docente, sobresaliendo dentro de las funciones que debe cumplir como tutor el acompañamiento pedagógico a los normalistas para que fortalezcan sus competencias profesionales.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997) en relación con el acompañamiento del tutor, señala: "...orientará en la preparación y realización del trabajo en cada periodo, hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y el logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden..." (p. 14).

En los últimos tres años, en la escuela normal se ha venido observando una situación muy peculiar en relación con la función de los maestros tutores; desde la perspectiva de los estudiantes y los asesores se comenta que varios tutores cumplen “a medias” su tarea, asumiendo una actitud contemplativa, consideran que de esa forma dan confianza para que el normalista trabaje con el grupo, por lo que suelen dejar que todas las actividades se desarrollen a criterio del mismo. Otros más se ausentan con frecuencia, pero también hay tutores que desempeñan muy bien su papel.

En un estudio realizado por Mercado (2013), algunos de los formadores entrevistados señalan:

Tenemos tutores que son buenos o nos han dicho que son buenos, pero poco nos hemos puesto a pensar qué tan buenos son, es posible que desde la lógica y organización de la escuela lo sean, pero hemos tenido experiencias de que esos que son buenos no contribuyen mucho a la formación de nuestros estudiantes... La forma en que miramos los asesores y tutores el trabajo de los docentes en formación no siempre es la misma ni se da en el mismo sentido, hay profesores que se dan cuenta de que el estudiante normalista tiene fallas en el control de grupo, en establecer clima de trabajo, incluso de dominio de contenido y no le dicen casi nada, incluso lo califican con diez y nueve (p. 111).

Por ello, es sumamente importante darse cuenta cómo transcurre este acompañamiento, la relación que se establece entre tutores y estudiantes normalistas para el fortalecimiento de las competencias profesionales, a través del seguimiento que los asesores de 7º y 8º semestres realizan en las escuelas telesecundarias y los comentarios que los propios estudiantes emitan. Mercado (2007) expresa: “los maestros expertos, con los cuales practican en las escuelas de educación básica, no piensan en la importancia de su participación en el proceso de formación de los futuros maestros, por lo que tienden a desconocer el carácter formativo de la práctica...” (p. 496).

Los estudios realizados giran en torno a la importancia de la labor del maestro tutor; sin embargo, poco se habla sobre acciones que puedan ser emprendidas para mejorar el proceso de acompañamiento que los tutores brindan a los estudiantes. El presente estudio se diseñó con el objetivo de identificar la intervención del maestro tutor antes, durante y después de las diversas actividades de trabajo docente que llevan a cabo los estudiantes normalistas en los grupos escolares y, a partir de ello determinar en qué áreas es preciso fortalecer y/o mejorar el papel que ejercen como tutores en aspectos referidos a la preparación, desarrollo

y reflexión de la clase, el ambiente de colaboración, confianza y comunicación que generan con los normalistas, entre otros aspectos de suma relevancia donde el acompañamiento del tutor es necesario para lograr óptimos resultados en el aprendizaje de los adolescentes, pero también en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas; tomando en cuenta que la intervención del maestro tutor es sumamente importante durante la preparación, desarrollo y análisis de las actividades de trabajo docente que comprenden los siguientes aspectos:

a) Preparación de la clase. El diseño del plan de trabajo debe ser una actividad compartida entre el estudiante y el tutor, así como la variedad de acciones que se deben emprender en los diversos periodos de trabajo docente que realizan los estudiantes en las escuelas telesecundarias. El Documento Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres (2002) establece: "...los estudiantes diseñarán, con el acuerdo del profesor tutor, un plan general de trabajo, tomando en cuenta la secuencia y articulación de los contenidos de las asignaturas, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como los recursos didácticos apropiados" (p. 16).

El tutor debe verificar que las estrategias didácticas se apeguen a los enfoques y orientaciones pedagógicas de las asignaturas y que la evaluación tengan un carácter formativo. La evaluación formativa es una actividad que se realiza día a día, verificando los logros que van alcanzando los docentes, el progreso de los alumnos en el aprendizaje y la transferencia de los procesos a la enseñanza de otras materias, los cambios que se generan en la planificación de las clases y las actividades y actitudes de todos los integrantes de la comunidad educativa; por ello, es sumamente importante que los tutores revisen las propuesta e instrumentos de evaluación y, en caso de ser necesario, propongan los ajustes pertinentes, para que ésta realmente sirva como un proceso que realimenta en forma permanente el aprendizaje y la enseñanza.

b) Seguimiento al desarrollo de la clase. La observación, el seguimiento a la clase y el dominio temático son aspectos relevantes de la formación inicial, la intervención oportuna del tutor contribuye a mejorar el desempeño docente. Al respecto, Yurén (1999) señala:

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza,

a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito. (pp. 57-58).

Los tutores son los responsables directos del grupo, por lo que es conveniente que se mantengan atentos durante el desarrollo de las clases impartidas por los estudiantes normalistas en aspectos referidos a la recuperación de los conocimientos previos, preguntas que se plantean, explicaciones, estrategias didácticas utilizadas, atención a las dudas, entre otros.

c) Análisis y reflexión sobre el desarrollo de la clase. El análisis y reflexión del actuar docente conduce a la toma de decisiones que promueven la mejora continua; por ello, es importante que los tutores aporten elementos a los estudiantes, mismos que les permitan asumir una actitud de diálogo y cuestionamiento para reconocer qué aspectos de su práctica deben mejorar; dirigir la mirada hacia su propio desempeño, le permitirá reflexionar sobre lo que ha hecho en el grupo, cómo lo ha hecho y qué nuevas cosas puede intentar para mejorar su desempeño docente.

d) Ambiente de colaboración y confianza. El clima del aula es fundamental para el desarrollo de las actividades, es importante que los estudiantes normalistas desarrollen su trabajo docente en un ambiente agradable, compartiendo las responsabilidades del grupo con el tutor, dialogando sobre las actividades a desarrollar, externando y aclarando dudas, entre otros aspectos necesarios para trabajar en forma colaborativa.

e) Grado de satisfacción del estudiante acerca del papel que desempeña el docente como tutor. El papel que desempeña el maestro tutor deja su huella en el futuro maestro; por ello, resulta importante prestar atención a la relación entre el tutor y el estudiante, analizar, reflexionar y propiciar que lejos de desencadenar actitudes de desánimo, incite a la búsqueda de lo nuevo, lo innovador, lo difícil, en fin, una invitación a disfrutar lo que se hace y a promover su mejora en forma constante.

El estudio realizado permitió comprender desde la visión de los estudiantes normalistas, aspectos concernientes a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué orientaciones brindan los maestros tutores a los estudiantes normalistas durante la preparación, desarrollo y análisis de las actividades de trabajo docente y cómo se podría intervenir para favorecer una función de tutoría eficaz para fortalecer las competencias profesionales en la formación inicial de docentes de

telesecundaria? Planteamiento que conduce no sólo a identificar lo que hace el maestro tutor, sino a replantear lo que se hace desde la escuela normal para trabajar de manera colaborativa con los maestros de telesecundaria y con ello consolidar las competencias profesionales de los nuevos maestros.

Cabe mencionar que esta investigación tuvo como objetivo general: describir las orientaciones que brindan los maestros tutores a los estudiantes normalistas durante la preparación, desarrollo y análisis de las actividades de trabajo docente; y como objetivo específico: favorecer la función de tutoría que lleva a cabo el docente de escuelas telesecundarias a fin de complementar la formación inicial de los futuros licenciados en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

Contribuir en la formación de los nuevos docentes requiere de un acompañamiento especial. Mercado (2013) señala: “El tipo de acompañamiento que se espera del tutor está en función del diálogo, reflexión, generación de propuestas, involucramiento en actividades docentes, en la socialización y análisis de la experiencia compartida” (p. 110).

Estas palabras delimitan con claridad el acompañamiento requerido a los maestros tutores; así como las características que dicho acompañamiento debe tener a través de una comunicación efectiva, trabajo colaborativo y análisis del desempeño docente; además, en el Documento de Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico en 7° y 8° semestre (2002) se especifica que el tutor:

Orientará al estudiante en la preparación y la realización de las actividades durante cada periodo de trabajo docente y le hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado o grados escolares que ambos atienden. (p. 15)

Existen otros estudios que fundamentan la importancia de la función de los tutores, quienes aparecen con frecuencia como expertos que modelan el comportamiento y el aprendizaje de los tutorados. La teoría social de Bandura (1987) sobre el aprendizaje por modelamiento es un referente teórico relacionado con esta aseveración. Esta teoría plantea que si bien la mayoría de la conducta es controlada por fuerzas ambientales, más que internas, tal como plantean los conductistas, existen mecanismos internos de representación de la información, que son centrales para que se genere un aprendizaje.



En cuanto a la aplicación que este aprendizaje tiene en el proceso educativo encontramos que los niños observan a sus profesores, los imitan, son reforzados por ellos, y continúan haciéndolo. Así, encontramos también que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la tutoría aplicados con los estudiantes normalistas de 7° y 8° semestres son más complejos que el aprendizaje por modelamiento, ya que no basta con observar un buen modelo, en este caso observar las actividades que realizan los tutores (modelos), sino que implica además una autovaloración por parte de cada estudiante en relación con el trabajo docente que desarrollan y así determinar qué rasgos del perfil de egreso es necesario reforzar.

La teoría sociocultural de Vigotsky (1987) afirma que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tiene sus raíces en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros y fundamenta este tipo de relación con lo que llama Zona de Desarrollo Próximo. El concepto de interiorización o internalización, también central en la teoría sociocultural, sostiene que el desarrollo tiene lugar cuando la regulación interpsicológica (social) se transforma en intrapsicológica (individual). Este proceso se produce dentro de la conocida zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (zona de desarrollo real o actual) y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una persona experta o en colaboración con otro compañero más capaz.

Las situaciones de interacción que desencadenan las situaciones de aprendizaje se hacen con personas que desarrollan el papel de mediador entre los dos planos citados. El mediador es, en definitiva, una persona más competente en la actividad determinada. Eso abre la posibilidad de que los maestros en servicio, al ser personas con mayor experiencia, puedan ejercer el papel de mediadores con nuestros estudiantes normalistas.

Bruner (1980) enriquece la perspectiva vigotskiana con el concepto de andamiaje, entendido como la situación de interacción entre dos personas, una más experimentada en un dominio y el otro menos experto, donde se tiende a lograr que este último se apropie gradualmente del saber experto. Es decir, que la actividad se inicia con un mayor control por parte de la persona más experta que colabora, pero a su vez, va delegando gradualmente la actividad en el más novato.

Aprender, en la concepción que Vigotsky (1987) propone, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos del apoyo y ayuda de expertos o de pares con mayor experiencia. Aunque Vigotsky estudió primordialmente las interacciones niño-adulto o pares, existe paralelismo en la relación novato-experto que se da en la tutoría. El tutor de las escuelas telesecundarias es el experto,

que domina un campo del conocimiento en particular y puede construir andamios para el aprendizaje del tutorado, es decir, de nuestros estudiantes de 7° y 8° semestre (novatos) favoreciendo su formación profesional como futuro docente.

Otro autor de particular importancia es Erikson (2000), quien desde una perspectiva psicoanalítica con matices sociológicos aborda el desarrollo del ser humano. A manera de comprender las motivaciones y actividades que realiza el tutor, se destaca la etapa que denominó “generatividad *versus* estancamiento”. Este estadio se alcanza en la séptima etapa que él denomina etapa de la vida adulta. Erikson afirma que el hombre maduro requiere sentirse necesitado. La generatividad es una extensión del amor hacia el futuro y una preocupación genuina por la siguiente generación. Aunque la mayoría de las personas ponen en práctica la generatividad teniendo y criando a los hijos, existen otras maneras de practicarla, como son la enseñanza, la escritura, la inventiva, las ciencias, las artes, el activismo social, etcétera.

El estancamiento, por otro lado, es la “auto-absorción”, cuidar de nadie. La persona estancada deja de ser un miembro productivo de la sociedad, suele retraerse y autopreocuparse. La generatividad se describe como una fuerza interna y motivadora presente en el desarrollo de la madurez, que permite a los tutores compartir de manera generosa sus conocimientos y experiencias, sintiendo satisfacción por los avances de sus tutorados.

## METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se realizó desde la visión del paradigma cualitativo, específicamente la investigación-acción, cuyo objeto fundamental consiste en mejorar la práctica. Este enfoque está determinado por dos tipos de investigación: la investigación-acción participativa y la investigación-acción colaborativa; por las características del estudio, se decidió hacer uso de la investigación-acción colaborativa.

En relación con la muestra, de los 58 estudiantes que conforman el séptimo semestre se eligieron 20 de manera intencionada, los principales criterios a considerar para su elección fueron la disposición de tiempo para el proceso de investigación y la cercanía de la escuela telesecundaria donde desarrollaban las actividades de trabajo docente con respecto a la escuela normal.

La técnica que se utilizó para recopilar la información fue la encuesta, ya que con ella se trata de obtener información de manera sistemática y ordenada. Se diseñó un cuestionario con 15 preguntas de estimación con diversos grados de valoración para un mismo ítem (excelente, bueno, regular, suficiente y deficiente), relacionadas con las categorías de análisis: preparación de la clase, seguimiento al desarrollo de la clase, análisis y reflexión sobre el desarrollo de la clase, ambiente de colaboración y confianza y el grado de satisfacción del estudiante normalista acerca del papel que desempeña el docente como tutor.

Los cuestionarios fueron aplicados a los 20 estudiantes cuando concluyeron las actividades de trabajo docente del 7° semestre en las escuelas telesecundarias, cuando regresaron a la escuela normal para incorporarse al Taller de Análisis de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente; el cuestionario se resolvió en un tiempo aproximado de 40 minutos.

## RESULTADOS

Después de aplicar el cuestionario, se procedió a sistematizar la información, las respuestas se agruparon en una tabla que contenía hacia el lado izquierdo las categorías de análisis y las preguntas asociadas a éstas; en la parte superior las estimaciones de las respuestas, como se observa en la Figura 1.

**Figura 1.** Sistematización de categorías, preguntas y respuestas del cuestionario

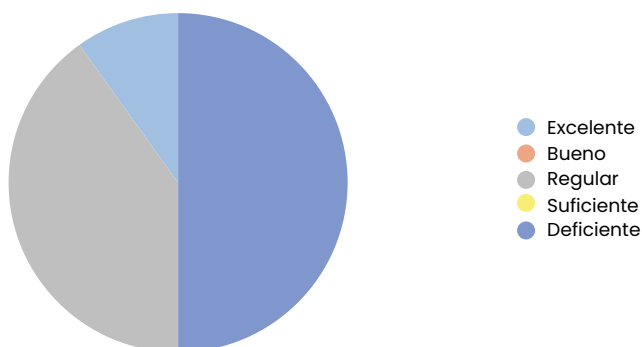
CATEGORÍA	PREGUNTAS	ESTIMACIONES DE LAS RESPUESTAS				
		Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Deficiente
<b>Preparación de la clase</b>	Revisa tu plan general de actividades y hace señalamientos					
	Revisa de manera periódica el proceso de evaluación que realizas					

Nota: La tabla presenta un ejemplo sobre cómo se sistematizó la información de los cuestionarios.

Se tomó cuestionario por cuestionario para registrar en el cuadro las respuestas a través de una línea, al llegar a 5 respuestas en una misma estimación cruzamos las líneas con una diagonal. Seguimos este proceso para evitar confusiones y/o errores en el momento de registrar las respuestas. Fue un modo artesanal de sistematizar la información, pero nos permitió, a través del cuadro, tener un panorama de cada pregunta con sus respectivas respuestas relacionadas con las categorías de análisis, este proceso permitió identificar:

**1. Preparación de la clase.** En cada periodo de trabajo docente los normalistas diseñan el plan general de actividades poniéndolo a disposición del tutor para su revisión; refieren que diez tutores realizan esta actividad y les hacen señalamientos para mejorarlo; ocho lo hacen regularmente y sólo dos no revisan el plan de trabajo y tampoco hacen señalamientos, como se observa en la Figura 2.

**Figura 2.** *Revisión del plan de trabajo*



Nota: El gráfico representa visualmente a los tutores que revisan el plan de trabajo, a los que lo hacen en forma regular y a los que no realizan la tarea de revisión.

En relación con la evaluación, los estudiantes perciben que cuatro tutores revisan el proceso de evaluación que realizan en el grupo; nueve realizan esa revisión en forma regular y siete de los tutores no han mostrado interés por verificar cómo evalúan y, por lo tanto, darse cuenta acerca de qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollan y fortalecen los adolescentes de la escuela telesecundaria.

**2. Seguimiento al desarrollo de la clase.** Entre los compromisos asumidos por los tutores, la observación y acompañamiento durante las clases es sumamente importante. Los estudiantes mencionan que nueve de los tutores realizan otras

actividades mientras ellos desarrollan las clases; ocho en forma regular también actúan de esa manera y tres no realizan otras actividades. El seguimiento al desarrollo de la clase permite que seis de los tutores detecten errores en las actividades de trabajo docente y sugiera formas de remediarlos; siete regularmente los detecta y ocasionalmente emiten sugerencias; otros siete no emiten comentarios y sugerencias para superar las dificultades enfrentadas.

Cuatro tutores interrumpen las sesiones de los estudiantes cuando éstos cometen un error; siete lo llegan a hacer en forma ocasional y nueve deja que las clases continúen sin interrupciones.

El dominio temático es un aspecto de suma importancia en el desarrollo de las clases, nueve de los tutores presta atención a las exposiciones de los normalistas, ocho regularmente lo hacen y sólo tres no prestan atención a este aspecto.

**3. Análisis y reflexión sobre el desarrollo de la clase.** El análisis y reflexión sobre las actividades desarrolladas en los grupos escolares es una línea que permite a los estudiantes detectar logros y dificultades en su formación profesional, la mirada del tutor es sumamente importante; diez de los tutores llenan los formatos de seguimiento y evaluación que les entregan los asesores; seis los llenan en forma regular y cuatro no lo hace, regresan los formatos sin valorar el desempeño de los estudiantes normalistas.

Siete de los tutores hace señalamientos que contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales de los normalistas; nueve emiten regularmente comentarios y cuatro no hacen señalamientos que propicien el análisis y reflexión por parte de los estudiantes.

Dar seguimiento al desempeño docente y complementarlo con el diálogo realimenta la formación inicial; siete de los tutores abren esos espacios de diálogo donde los estudiantes exponen las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de los contenidos; regularmente, siete de los tutores invita a los estudiantes a dialogar respecto a sus dificultades y seis tutores no propician este canal de comunicación.

**4. Ambiente de colaboración y confianza.** El desarrollo de las actividades de trabajo docente requiere de propiciar un ambiente agradable; en este aspecto, quince de los tutores brindan confianza a los estudiantes para realizar plenamente las actividades de trabajo docente; cuatro lo hacen en forma regular y sólo uno no brinda esa confianza.

Forman parte de la cultura escolar las reuniones de consejo técnico, de padres de familia, reuniones de zona escolar, participación en cursos, entre otros;

diez de los tutores incorporan a los estudiantes a estas actividades; cinco los invitan en forma regular y otros cinco no los incorporan.

Durante el desarrollo de las diversas actividades de trabajo docente los estudiantes enfrentan diversos problemas; ocho los resuelven junto con el tutor; once regularmente lo hacen con el tutor y uno los resuelve sin el apoyo del tutor.

**5. Grado de satisfacción del estudiante acerca del papel que desempeña el docente como tutor.** Ocho de los estudiantes opina que los tutores son abiertos y aceptan sugerencias sobre el trabajo que realizan. Siete en forma regular asumen esta actitud y cinco no aceptan comentarios respecto a sus actividades.

Al concluir las actividades de trabajo docente, nueve de los estudiantes se sienten satisfechos por el apoyo del tutor; siete consideran que su grado de satisfacción es regular y cuatro opina que el grado de satisfacción que el tutor deja en ellos es deficiente.

## DISCUSIÓN

A partir del análisis de los resultados, se observa que los tutores reconocen la importancia del plan general de actividades, mismo que incluye la planeación de las secuencias de aprendizaje y/o los proyectos de las diversas asignaturas (Español, Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía); así como los instrumentos de evaluación, lo demuestran con la revisión y observaciones que realizan, pero es necesario incorporar a esta actividad a todos los tutores y lograr que el diseño de dicho documento sea de común acuerdo entre éstos y el estudiante, evitando que el tutor sólo se involucre en la revisión.

Resulta preocupante que durante el desarrollo de las clases de las diversas asignaturas, la gran mayoría de los tutores realizan otras actividades, no se percatan de aspectos relevantes del desempeño de los normalistas, por lo que carecen de elementos para emitir comentarios y sugerencias que les permitan superar las dificultades enfrentadas, llegando incluso a detectar errores y dejar que las clases continúen sin interrupciones. Un rasgo que sobresale es el referido al dominio temático, aspecto al que se le suele prestar atención por el impacto en el aprendizaje de los adolescentes de la escuela telesecundaria, aunque no todos los tutores le prestan la misma importancia; inclusive, se encontró que un porcentaje menor hace caso omiso a este rubro.

Propiciar el análisis y reflexión sobre lo que se hizo antes, durante y después de la clase requiere de la mirada del tutor; para ello, es necesario que anoten en los formatos de seguimiento sus observaciones, comentarios y sugerencias; la mayoría de los tutores llenan dichos formatos, pero cabe la pregunta, ¿en qué basan sus observaciones, si la mayoría de ellos realizan otras actividades cuando los estudiantes normalistas desarrollan las clases? ¿Los comentarios y sugerencias tienen un carácter formativo? ¿Qué actitud asumen los estudiantes normalistas al leer los comentarios y sugerencias de los tutores? Compartir los logros y las dificultades enfrentadas con un maestro experto propicia el análisis del desempeño docente, es necesario generar espacios de diálogo entre los estudiantes y los tutores a fin de promover la formación de docentes reflexivos.

El desarrollo de las actividades de trabajo docente debe trascurrir en un ambiente de colaboración y confianza; en este aspecto, los tutores brindan confianza a los estudiantes para realizar plenamente las actividades de trabajo docente, los incorporan a las reuniones de consejo técnico, a las reuniones con padres de familia, a cursos y talleres; compartiendo la resolución de los problemas que como parte de las actividades de trabajo docente llegan a presentarse.

Los estudiantes normalistas valoran la función del maestro tutor y el diálogo que se promueve entre ambos para mejorar su desempeño docente; la mayoría se sienten satisfechos con el trabajo realizado.

Los resultados de este estudio permiten identificar a través de las categorías de análisis la intervención de los maestros tutores durante la preparación, desarrollo y análisis de las actividades de trabajo docente realizadas por los estudiantes normalistas en las escuelas telesecundarias; el análisis de los resultados permite identificar que la categoría referida al seguimiento al desarrollo de la clase debe tener la función de acompañamiento pedagógico por parte de los tutores, quienes como expertos deben compartir sus saberes para enriquecer la formación inicial, porque en los espacios de las escuelas telesecundarias se enfrentan los verdaderos desafíos de la profesión y es donde los estudiantes aprenden a ser maestros en contacto con otros docentes y con los alumnos del grupo, enfrentando dificultades, logros, aprendiendo a tomar decisiones, a resolver conflictos; planeando las clases, diseñando material didáctico, en fin, aprendiendo a ser maestros en el contexto escolar.

Los resultados de esta investigación conducen a reflexionar sobre la necesidad de establecer una vinculación pedagógica más estrecha con los docentes de las escuelas telesecundarias, no sólo en 7° y 8° semestres, sino durante los diversos acercamientos que los estudiantes normalistas tienen en estos espacios escolares como parte de su formación inicial.

Reconociendo la importancia de la función eficaz de los tutores y titulares de los grupos en este espacio educativo, se deben emprender acciones que coadyuven a retroalimentar la función de los docentes, a quienes en algún momento se les invitará a desempeñarse como tutores; continuando con dicha formación a través de cursos, talleres, jornadas académicas, entre otras, de las actividades de capacitación que les permita desempeñar su función en forma eficaz.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bruner, J.S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Ediciones Paidós.
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los Asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 487-512.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos.
- SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997*. Licenciatura en Educación Primaria. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2002a). *Plan de Estudios 1999*. Licenciatura en Educación Secundaria. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2002b). *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2002). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. Licenciatura en Educación Secundaria. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Vygotsky, L.S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Yuren, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*. Universidad Pedagógica Nacional.



# FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL DE SINALOA

Mireya Rubio Moreno  
Gloria Castro López  
Valentín Félix Salazar

## RESUMEN

El presente es un estudio exploratorio de carácter mixto sobre la educación socioemocional como aspecto trascendental de la educación normal relacionado con el enfoque humanista que atraviesa actualmente la educación mexicana en todos sus niveles. En educación básica, la educación socioemocional es una propuesta nacional incluida en el Plan 2017, que tiene la intención de promover el bienestar personal y social de niños y adolescentes. En educación normal en el Plan 2018 se establecen por primera vez espacios curriculares para la educación socioemocional, donde además de favorecer el bienestar en los futuros docentes, también pretende el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Precisamente, el propósito de este trabajo es identificar la actitud de la primera generación de futuros profesores en educación primaria en relación con la educación socioemocional y sus competencias. Se utiliza la encuesta y cuestionario semiestructurado y la observación directa y el registro, rescatando que los docentes en formación tienen una actitud positiva hacia la educación socioemocional, pues consideran que es una tarea que les corresponde, pero admiten que les falta desarrollar y consolidar varias de las competencias socioemocionales, y aunque han

**Correo electrónico:** ayerimireya1972@gmail.com  
castrolopezglo@gmail.com  
vale600828@gmail.com

**Institución:** Escuela Normal de Sinaloa

aplicado estrategias para favorecer el desarrollo emocional y social de sus alumnos con cierto éxito, la pandemia por COVID-19 ha limitado sus espacios y formas de interacción con los contextos y actores educativos. Entonces, no sólo una actitud positiva y el dominio conceptual puede permitirles atender el desarrollo socioemocional de sus alumnos, sino la consolidación de competencias que aporten significativamente al bienestar personal y social propio y de otros.

**Palabras clave:** Bienestar del docente, Competencias socioemocionales, Educación socioemocional, Educación normalista.

# INTRODUCCIÓN

Las emociones son parte esencial del desarrollo de los seres humanos; sin embargo, no existe acuerdo en cuáles son las emociones básicas y las explicaciones entre emociones, sentimientos y afectos, pues todos estos conceptos suelen tocarse finamente unos con otros. Las emociones más importantes son las primarias: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira (Ekman, 1980), y son la base de todas las demás emociones de orden más complejo, pero los seres humanos no nacen expertos en el manejo y gestión de estas emociones y las de los demás, sino que es necesario un proceso formativo, de preferencia desde la infancia.

Es importante señalar que la educación socioemocional es un campo de estudio reciente. Entre sus antecedentes se encuentra la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), donde se señalan las inteligencias intrapersonal e interpersonal, así como Mayer y Salovey (1997), Mayer, Caruso y Salovey (1999) y Mayer, Salovey y Caruso (2000), como se cita en Fernández-Berrocal y Extramera (2005) y su constructo de inteligencia emocional como habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discernir entre ellos y utilizarlos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Además, se resalta también el concepto de inteligencia emocional planteado por Goleman (1995), que la define como la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, para motivar y gestionar la emocionalidad en uno mismo y en las relaciones interpersonales; además, considera como piedra angular de la inteligencia emocional al conocimiento de las propias emociones, entendido como “la capacidad para reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece” (p. 54).

Ahora bien, la inteligencia emocional no es una capacidad que se desarrolla de manera espontánea, requiere de un proceso de acompañamiento educativo; en este sentido, “la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (Steiner y Perry, 1997, como se cita en Vivas, 2003, p. 27).

Mención especial merecen Bisquerra (2011) y Fernández-Berrocal y Extramera (2005) por sus aportes a la educación emocional como preventiva y de desarrollo personal, sin olvidar el énfasis que el primer autor da a la Psicología Positiva, al analizar las situaciones generadoras de bienestar principalmente en las empresas y en el ámbito educativo. En este sentido, el autor señala como

bienestar emocional experimentar emociones y agrega que “es lo más próximo a la felicidad. Pero para ello es necesario aprender a regular de forma apropiada las emociones negativas. Esto implica el desarrollo de las potencialidades que favorezcan una vida significativa, plena y satisfactoria” (p. 15). Además, destaca que la educación debe tener como objetivo que las personas puedan evaluar la calidad total de su vida, positivamente, y que el bienestar tiene una dimensión personal y también social, puesto que los seres humanos somos eminentemente gregarios.

Referido a la Educación Básica en México, el material “Aprendizajes Claves para la educación Integral. Plan y programas para la educación básica” plantea además del enfoque por competencias y socioconstructivista,<sup>1</sup> el enfoque humanista que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN), que está presente en el Artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se señala que “la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y potencialidades de las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad [...]” (2017, p. 29), lo que da cuenta de la importancia del desarrollo integral de las personas, dando la importancia que le corresponde a lo afectivo y lo social y no sólo a lo cognitivo y físico.

Para atender en especial lo referido al desarrollo afectivo y social, su abordaje está planteado en el programa de Educación socioemocional, donde se resalta que su enfoque debe ser pedagógico y no psicológico o de las ciencias de la salud (Medicina, Psiquiatría), por lo que tiene como “propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (SEP, 2017, p. 522), lo cual lleva a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En la educación básica, se define la educación socioemocional como:

un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de ma-

---

<sup>1</sup> Aprendizajes Clave (SEP, 2017) plantea que el enfoque socioconstructivista considera relevante la interacción social del aprendiz. De igual manera, considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. También lo reconoce como perspectiva y resalta que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación.

nera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017, p. 518).

Desde 2004, en educación básica, con el inicio de la Reforma Integral para Educación Básica (RIEB), luego formalizado en el Plan 2011, se trabajan tales aspectos. En el caso de la educación primaria en el “Campo formativo de Desarrollo personal y social”, a través de las materias de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, y en el caso específico de nivel de secundaria, además, en el espacio curricular de Tutorías; sin embargo, el término socioemocional es reciente, y se adopta en el ámbito educativo en México de forma explícita en los niveles de Educación Básica en el plan de estudios de 2017, con el programa de Educación Socioemocional correspondiente al “Área de Desarrollo Personal y Social”, donde también están ubicados los programas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, que inciden de forma significativa en el desarrollo socioemocional de los alumnos.

En este marco cobra verdadera importancia el concepto de competencias socioemocionales, Weissberg et al. (2015) y Tuirán y Villaseñor (2016), como se cita en Rodríguez et al. (2020), consideran que éstas son las “que ayudan a conocernos y regular nuestras emociones, a interactuar constructivamente con los demás y con la sociedad y, de esta forma, resolver problemas cotidianos con responsabilidad, flexibilidad y creatividad” (p. 7).

Referido a las competencias socioemocionales, la educación en México recupera el enfoque por competencias desde 2004 con la propuesta de la RIEB, asentado en 2011 en el plan y programas para la Educación Básica, y se reafirma en el plan 2017 en la nueva reforma educativa que enfatiza en un nuevo modelo educativo el desarrollo personal y social. Una competencia se define según Marope (2017), como se citó en Bisquerra (2019), como una “capacidad para desarrollar que habilita para movilizar interactivamente información, datos, tecnologías, habilidades, valores y actitudes y usar todo ello éticamente en actuaciones en diversos contextos del siglo XXI, procurando lo mejor para los individuos y la comunidad” (p. 24).

Como se puede apreciar, trabajar por competencias es una tarea compleja, por tanto, demanda de los profesores un pensamiento complejo, así como de considerar la complejidad para el desarrollo de su práctica docente. Según Bisquerra (2019), existe una tipología amplia de las competencias, en términos generales se pueden señalar tres grandes grupos: las fundamentales (denominadas clave en otras clasificaciones y se refieren a la comprensión lectora y matemáticas principalmente), las transferibles (o transversales, tales como la capacidad emprendedora y la ciudadanía global), y las específicas (o vinculadas a disciplinas concretas); consideradas todas ellas como microcompetencias; sin embargo, el autor señala la necesidad de poner énfasis en las macrocompetencias (pero estableciendo su relación con las micro que les corresponden), por ser necesarias para la educación del futuro. Recupera siete propuestas que Marope realiza desde 2017: 1. Competencias para aprender a lo largo de toda la vida, 2. De autonomía personal, 3. Para usar interactivamente diversos instrumentos y recursos, 4. Para interactuar con los otros, 5. Para interactuar en y con el mundo, 6. Competencia transdisciplinar, y 7. Multialfabetización.

Ahora bien, Rodríguez et al. (2020) refieren que a las socioemocionales se les ha llamado de diversas maneras “habilidades no cognitivas, habilidades blandas, habilidades o competencias para el siglo XXI, y se relacionan con los modelos de inteligencia emocional y las habilidades para el cuidado global” (p. 8), pero estos autores prefieren llamarlas competencias, ya que su desarrollo implica un proceso “de interacción de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el individuo puede aplicar en diversos contextos y situaciones” (p. 8), y señalan las siguientes: Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia social, Colaboración, Toma responsable de decisiones, y Perseverancia. Al revisar cada una de éstas, se aprecia la similitud con las consideradas macrocompetencias, pero sobre todo con las dimensiones marcadas en el programa de Educación Socioemocional y tutorías para la Educación Básica, las cuales agrupan lo que llaman habilidades específicas que componen cada dimensión (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Dimensiones de la Educación Socioemocional y habilidades específicas en Educación Básica.

PLANO	DIMENSIÓN	HABILIDAD ESPECÍFICA
<b>Individual</b>	Autoconocimiento	Atención Conciencia de las propias emociones Autoestima Aprecio y gratitud Bienestar
	Autorregulación	Metacognición Expresión de las emociones Regulación de las emociones Autogeneración de emociones para el bienestar Perseverancia
	Autonomía	Iniciativa personal Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones Liderazgo y apertura Toma de decisiones y compromisos Autoeficacia
<b>Social-ambiental</b>	Empatía	Bienestar y trato digno hacia otras personas Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión discriminación Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza
	Colaboración	Comunicación asertiva Responsabilidad Inclusión Resolución de conflictos Interdependencia

Nota: Recuperado del texto de Aprendizaje Clave para la Educación Integral (SEP, 2017, p. 538).

Los docentes deben tener muy claro que el bienestar tiene una dimensión profunda que depende del individuo, depende de su capacidad para calmar su mente y de regular sus emociones, de crear vínculos saludables con otros y con su entorno; de llevar una vida ética; de dotar a su vida de significado y dirección; y de contribuir al bienestar de los demás. Es precisamente esta aspiración del logro de bienestar personal y social lo que representa el verdadero reto para la educación emocional mexicana (SEP, 2017).

Las reformas en México, tanto en Educación Básica como en Educación Normal, han incrementado las exigencias con la intención de responder a los

nuevos retos que implica la educación de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy (principalmente formar ciudadanos empáticos y con capacidad para resolver problemas). La Educación Normal apuesta a la formación de un docente que desarrolle y consolide competencias tanto genéricas como profesionales, de las competencias más significativas a favorecer en la formación de éstos en el ámbito socioemocional están las de aprender de manera autónoma, tener iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, y que además sea capaz de favorecerlo en sus alumnos.

En la formación docente inicial se tiene actualmente en operación el Plan de Estudios 2018, con ocho licenciaturas para la formación de profesores en educación básica, y justo en este plan aparecen dos cursos esenciales en la formación personal y social en los futuros profesores, el de Educación Socioemocional y de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) en tercer y cuarto semestres y la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) en tercer y sexto semestres; en las otras licenciaturas hay similares propuestas de incorporar uno o dos cursos sobre Educación Socioemocional, que abre amplias posibilidades para favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos de Educación Básica con los que van a trabajar. Cabe señalar que lo planteado en estos cursos está en plena sintonía con lo demandado en la educación básica en el programa de Educación Socioemocional y sus cinco dimensiones.

El curso de Educación Socioemocional, en particular de la LEPRI, se ubica en el tercer semestre de la malla curricular y pretende que el futuro docente: “desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes” (SEP, 2019, p. 5); en este curso se abordan temáticas con contenidos y actividades sobre las emociones en educación, además se generan experiencias y se aplican estrategias que les permitan desarrollar las propias habilidades socioemocionales de los futuros docentes.

En el caso del curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional de esta misma licenciatura, está ubicado en el sexto semestre, y plantea que el estudiante deberá desarrollar capacidad para el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las habilidades relacionadas con las dimensiones del desarrollo socioemocional de la educación primaria planteadas anteriormente. De igual manera, se busca que el estudiante normalista ahonde:



[...] en las características del desarrollo socioemocional de niñas y niños en edad escolar de educación primaria, con objeto de identificar del trabajo pedagógico en el nivel y en su caso, explorar diversas estrategias didácticas socioemocionales que respondan a las necesidad del grupo y del contexto, que promuevan la construcción de la identidad, la autonomía y la seguridad infantil en los ambientes de aprendizaje para mejorar las relaciones interpersonales, la colaboración y la convivencia pacífica en el ámbito escolar (SEP, 2021, p. 5).

Lo anterior da cuenta de la necesidad de profundizar en la revisión y estudio de las teorías como marcos explicativos del desarrollo de los niños tanto en lo emocional como en lo social, y su relación con otros aspectos del desarrollo cognitivo y moral. En este sentido, el curso pretende que los futuros docentes:

a) valoren la importancia de la Educación Socioemocional, b) desarrollen capacidades para conocer y regular sus emociones, tener buenas relaciones con los demás, ser empáticos, colaborativos, tomar decisiones responsables y ser fuertes ante la adversidad, c) comprendan el proceso de desarrollo socioemocional de los niños, d) analicen evidencias para valorar aspectos socioemocionales, y e) utilicen diferentes estrategias de educación socioemocional. (pp. 5-6)

Una coincidencia en tales reformas, tanto la de Educación Básica como la de educación normal, es la preocupación por favorecer condiciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan el desarrollo de condiciones de bienestar, planteando que “no se limita a una sensación o estado de ánimo; más bien, el bienestar es una habilidad relacionada con el ser y estar, así como como con el hacer y el convivir, y como tal, se aprende a vivir...” (SEP, 2018, p. 440).

Pero, ¿por qué la necesidad de incorporar en la educación estas materias? El mundo vive crisis en muchos sentidos, está fragmentado, se puede decir en palabras de Castoriadis (2008), debido a la gran cantidad de situaciones de violencia que atentan contra el bienestar de los seres humanos. A pesar de tanto avance científico y tecnológico, y de que como sociedad se tienen leyes, proyectos, instituciones para atender la educación, salud, derechos humanos, impartición de justicia, equidad de género, atención a adultos mayores, migrantes, y una larga lista, todavía existen muchas problemáticas de seguridad pública en todos los niveles, como: guerras, terrorismo, narcotráfico, tráfico de personas, violaciones, acoso escolar, consumo de drogas, delincuencia infantil, por mencionar algunos, siguen más vivas que nunca en diversas sociedades sobre la faz de la tierra, como en América Latina, con grandes crisis políticas y económicas en los últimos años,

sobre todo en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile y Perú. Por su parte, México también vive épocas de crisis política, económica y social, que ha provocado que se manifiesten diversos problemas, sobre todo relacionados con la violencia e inseguridad que afectan seriamente la vida de todas las personas.

Ahora bien, ¿qué pone en evidencia que México requiere educación socioemocional? De inicio, existe en el país una violencia generalizada reflejada en la fuerte presencia del narcotráfico, secuestros, conflictos armados, corrupción que genera impunidad e injusticia social, también el desempleo y la discriminación dan cuenta de la fragmentación y resentimiento social que día con día se acrecienta, un ejemplo de ello es la cantidad total de homicidios registrados en 2020, siendo de 36,579, tal como lo reporta Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) en comunicado de prensa de 2021, de los cuales 5,624 corresponden al grupo de edad del rango 25-29 años y 5,060 corresponden al grupo de edad entre 20-24 años.

Lo anterior se agrava cuando se ve reflejado en atentados contra la infancia, tal y como lo reporta en boletín de prensa Save the Children México (2019), que es una organización no gubernamental que defiende los derechos de la niñez; destaca que, en México, 4 niños y adolescentes mueren a diario a causa de la violencia (más que en Palestina y en Siria), 78% entre los 12 y 17 años. Esto significa que se presenta un total de 1,460 muertes cada año. Otro dato alarmante también señalado por esta organización es que entre 2007 y 2018 existieron 8,195 desaparecidos de un rango de edad entre los 0 y los 19 años. Además, 30 mil menores de edad fueron reclutados por la delincuencia organizada.

En esta misma fuente, se destaca que en el ámbito familiar la violencia se pone de manifiesto a través del castigo, maltrato físico, humillaciones que sufren en ocasiones varios miembros de la familia, sobre todo, los niños y las mujeres. Refiere que 6 de cada 10 niños viven métodos de crianza violentos que repercuten en lo emocional y físico, ocasionando en algunos casos la muerte. La estadística indica 13,752 denuncias por lesiones graves y 10 mil niñas entre 10 y 14 años embarazadas por violación al año. También, en las escuelas de diferentes niveles educativos se presentan casos de acoso escolar, y es uno de los primeros obstáculos para el bienestar. También, Rodríguez et al. (2020) destacan que se calcula que 7 de cada 10 niños, o sea el 70%, lo padecen.

Y por supuesto, la violencia de género se ha hecho cada vez más presente a través de maltrato tanto en el noviazgo como en el matrimonio, que se reflejan en lesiones físicas que frecuentemente terminan en feminicidio. Un dato alarmante que destaca Reneaum, directora ejecutiva de Amnistía Internacional México, es que nuestro país ocupa el primer lugar en feminicidios en América Latina (ci-

tado por Xantomila, 2019). Además, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-México (UNICEF-México, 2019) señala que, desde el último reporte realizado en 2016 por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT), en México, el 33.2% de los niños entre 6 y 11 años de edad presentan sobrepeso y obesidad, ocupando el primer lugar mundial; en el caso de los adolescentes (12 a 19 años), el 36.3% presenta este problema, y se tiene el segundo lugar en el mundo en obesidad de adulto, aunque para 2020 pasa al primer lugar, superando a Estados Unidos, donde cerca del 40% de adultos y 18.5% de los menores padecen de obesidad, lo anterior publicado por Trust for America's Health (TFAH) y la Fundación Robert Wood Johnson (2021). México, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha llegado a ocupar el primer lugar en pornografía infantil (citado por Cordero, 2017).

Lo anterior refleja el grado de descuido y agresión (física, sexual, emocional y social) de una sociedad y, por lo tanto, la ausencia de empatía, porque se carece de la preocupación por dar bienestar y trato digno hacia otras personas, y también de la incapacidad de trabajar en colaboración para asumir y reconocer una responsabilidad auténtica ante los problemas comunes para la resolución de conflictos.

Como sociedad, pero sobre todo como padres y docentes responsables de la educación de los niños y jóvenes, se debe conocer, reconocer y reflexionar que el grado de afectación de esto ante la diversidad de problemáticas enunciadas es muy alto, ya que los niños y jóvenes manifiestan en la casa y en la escuela altos niveles de estrés que afectan tanto en su desarrollo cognitivo como en el desarrollo emocional. Para Lazarus y Fulkman (1984, citados en Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003), el estrés:

no se considera una emoción en sí mismo, sino que es un agente generador de las emociones... El estrés es una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe en qué medida las demandas ambientales constituyen un peligro para su bienestar, si exceden o igualan sus recursos para enfrentarse a ellas (p. 37).

En el caso de niños y jóvenes, en lo cognitivo, se presentan dificultades para concentrarse, problemas de retención y razonamiento, bajo rendimiento, ausentismo y deserción escolar, y en lo emocional se manifiesta la falta de control emocional, agresiones verbales, físicas, entre compañeros, autolesiones e incluso pensamientos suicidas. Ante esto, la educación tiene una gran tarea y diversidad de retos, pero, ¿los padres, docentes y demás agentes educativos están dispuestos a desarrollar las competencias socioemocionales que les permita llevar a cabo una

educación que fortalezca la formación personal y social propia y de los demás sujetos a su cargo? En el contexto familiar es frecuente que se considere que no se nace sabiendo cómo ser padre, que muchos de los esfuerzos que tienen para comprender y orientar a sus hijos no tienen efecto positivo, y que no hay una escuela para padres, lo cual refleja un llamado desesperado a recibir apoyo en este sentido, por otra parte, desde la perspectiva de muchos profesores en servicio de educación básica la tarea de educar los aspectos emocionales y sociales de sus alumnos se les presenta difícil, cuando no imposible, pues declaran que no fueron formados, capacitados y/o orientados para trabajar aspectos socioemocionales en sus grupos escolares, y que no son psicólogos. Esto ante el hecho de la presencia del programa de Educación Socioemocional que pone de manifiesto la responsabilidad de los profesores de trabajarla, no con un enfoque psicológico, sino más bien pedagógico.

Ahora bien, ¿cómo contribuye la formación de los futuros profesores en educación primaria para despertar su sensibilidad pedagógica ante las diversas problemáticas emocionales y sociales que afectan a los niños?, ¿la propuesta del plan 2018 de educación normal contribuirá realmente a la formación de docentes capaces de favorecer el desarrollo socioemocional de sus alumnos? Se apuesta a que sí. En este sentido, no sólo es necesario, sino urgente, investigar qué pasa con la primera generación de profesores a los que se les brinda desde la formación docente inicial los recursos teóricos y metodológicos para atender el desarrollo socioemocional propio y de sus alumnos.

Por tanto, interesa de forma central en esta investigación responder: ¿Cuál es la actitud de los futuros docentes en educación inicial hacia la educación socioemocional? Y como pregunta específica: ¿Qué competencias socioemocionales han desarrollado los futuros docentes de educación primaria desde la educación normal? Por tanto, los propósitos son: 1) Describir la actitud de los futuros profesores en educación primaria (plan 2018) del sexto semestre en relación con la Educación Socioemocional en la Escuela Normal de Sinaloa, así como, 2) Identificar las competencias socioemocionales desarrolladas en los futuros docentes en educación primaria del sexto semestre de la Escuela Normal de Sinaloa.

# METODOLOGÍA

Es una investigación de enfoque mixto, de tipo exploratorio, con 30 futuros docentes, estudiantes de una escuela normal del estado de Sinaloa, participantes de ambos sexos, entre los 19 y 20 años de edad, una muestra de un total de 107, pertenecientes a la primera generación del plan de estudios 2018 de la LEPRI. Se recopilaron datos a través de una encuesta y la observación directa. Se elaboró un cuestionario semiestructurado en formulario de Google para recuperar información, con cuestionamientos cerrados y abiertos, que también incluía una escala tipo Likert, y se diseñó una guía de observación para recuperar datos en las sesiones de intervención en los grupos escolares de los futuros docentes de manera presencial y/o virtual. El cuestionario fue validado por docentes con experiencia en educación normal y que han trabajado los cursos relacionados con la educación socioemocional.

Se aplicó el cuestionario a los futuros docentes en dos momentos, en un primer momento cuando estaban el tercer semestre y tenían el curso de Educación Socioemocional, sobre sus propias actitudes y las que percibían de los maestros de educación primaria acerca de la educación socioemocional en los espacios de práctica profesional. En un segundo momento, en el sexto semestre se les cuestionó cuál era su autovaloración de las habilidades que consideraban tener desarrolladas o no en cada una de las dimensiones socioemocionales.

De igual manera, se observó y registró las prácticas profesionales en las escuelas primarias de los futuros docentes para identificar sus competencias al favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos de los grupos escolares asignados en dos momentos en el tercer semestre en la modalidad presencial y en un segundo momento de observación fue en modalidad virtual en el sexto semestre, donde llevaban el curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional; su trabajo fue muy especial, pues en México como en el resto del mundo se vivía una pandemia por COVID-19, y ellos se incorporan al Programa estatal Yo te ayudo (aunque desde el quinto semestre ya estaban incorporados), que es un programa emergente en Sinaloa para la atención de uno a cinco niños con dificultades y rezago escolar en educación básica por estudiantes de las diferentes instituciones formadoras, para que realizaran prácticas docentes, donde se les asignan niños de varias escuelas o de una sola escuela o grupo escolar, lo cual representó todo un reto.

Durante la recolección de datos, los sujetos se mostraron dispuestos a responder a los cuestionamientos vía Internet, y a ser observados en sus espacios

de práctica inicialmente presencial y posteriormente virtual, por sus profesores formadores. Las categorías de análisis derivadas tanto de la encuesta como de la observación fueron: a) Actitud de los futuros docentes respecto a la educación socioemocional y las que perciben en los maestros en servicio, b) Estrategias socioemocionales, y c) Autoevaluación de competencias socioemocionales.

## RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio de carácter exploratorio revela datos interesantes en tanto que apenas se está llevando a cabo la preparación de profesores de educación básica desde la educación normal, con las bases teóricas, metodológicas y didácticas para atender una educación socioemocional.

### **a) Actitud respecto a la educación socioemocional y la que perciben en los maestros en servicio**

Lo que aquí se presenta está en relación estrecha con un propósito relevante en la Educación Normal, respecto a que los futuros docentes: 1) valoren la importancia de la Educación Socioemocional. Al respecto, el primer cuestionamiento que se hizo para conocer las actitudes de los sujetos de investigación respecto a la educación socioemocional fue: ¿Consideras importante la educación socioemocional? Resultó que todos declaran que es muy importante; por tanto, la actitud hacia la Educación Socioemocional es muy positiva, ya que al cuestionarlos sobre el porqué de la importancia de la educación socioemocional refieren que hoy en día es muy necesaria debido a que existen muchos problemas sociales y familiares que afectan el desarrollo de los niños y su aprendizaje. Entre estos problemas resaltan: el abandono que sufren muchos de éstos por diversas razones (trabajo de los padres principalmente), el uso excesivo de los medios de comunicación por las amenazas de acoso, manipulación, apología a la violencia y el delito que éstos implican (sobre todo sin ninguna supervisión y/o orientación por los adultos a cargo). Algunas respuestas más amplias de por qué la consideran importante, son las siguientes:

La Educación Socioemocional es muy importante porque en ella se enseña habilidades sociales y emocionales que se han vuelto cada vez más cruciales para enfrentar y conocer la vida, dentro y fuera del aula (Sujeto-1).

La educación socioemocional presenta un impacto profundo en la educación primaria, porque se debe tomar en cuenta que el desarrollo social y emocional en los niños es de igual o mayor importancia que el aprendizaje intelectual, y el desarrollo de las competencias socioemocionales se considera como una oportunidad necesaria para crecer como persona (Sujeto-18).

Al cuestionar si debe estar incluida la educación socioemocional en el currículum escolar de educación primaria responden el 100% de forma afirmativa. En algunas respuestas, destacan las siguientes razones:

Creo firmemente que debe estar presente a la hora de impartir clases. Ésta debe ser brindada de manera motivacional y sin generar obligaciones, para no ser vista de manera autoritaria; todo lo contrario, la intención siempre será el bienestar individual y colectivo (Sujeto-12).

Es de suma importancia incluirla en el currículum porque es necesario desarrollar las habilidades socioemocionales y que los niños conozcan sus emociones con el objetivo de que aprendan a afrontar los retos que aparecen en su vida cotidiana con la finalidad de que su desarrollo emocional no se vea afectado, ya que el bienestar socioemocional es aquello que necesitamos a diario en nuestras vidas y es la clave para aquellas emociones negativas que más atormentan: la ira, el miedo, el estrés y el pánico, el desarrollar dichas habilidades ayudarán a abordar estas situaciones con calma y así encontrarles el equilibrio necesario para fortalecer las emociones positivas con las que cuenta cada niña, niño y adolescente, logrando en ellos una máxima felicidad (Sujeto-16).

Algo muy importante es poder confrontar la actitud de los futuros docentes con los docentes en servicio de educación primaria, por lo que se les cuestionó lo siguiente: ¿Qué actitud has observado en tus maestros durante las prácticas en relación con la educación socioemocional? El 86.6% refiere que la actitud observada en los maestros es negativa e incluso de rechazo; al respecto, se recupera la siguiente respuesta: Los maestros dicen que es mucho trabajo con las asignaturas, con las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que no reciben mucho apoyo de los padres, y les piden muchas cosas administrativas, y que no les alcanza el tiempo (Sujeto-25).

El 16.6% señala que sus maestros expresaron que no hacía falta que estuviera en el currículum la educación socioemocional, porque ellos de todas formas lo trabajaban implícitamente o bien no era tan importante; al respecto, se destaca lo que dice uno de los normalistas: “Los maestros de grupo en la escuelas primarias expresan que las asignaturas que son importantes y se les debe dedicar más tiempo son Español y Matemáticas, porque ahí sí hay más dificultades, y que no hay tiempo que perder con la educación socioemocional” (Sujeto-21).

Por otra parte, también el 6.6% perciben el temor en los docentes de no ser competentes en esta área, lo que se refleja en la siguiente respuesta: “Mi maestro dijo: ¿Cómo vamos a trabajar con la educación socioemocional si sabemos muy poco? Además, ¿no somos psicólogos!, no nos han dado capacitación para trabajar la educación socioemocional (Sujeto-15).

Únicamente, el 3.3% señala que su maestra tiene una actitud positiva hacia el trabajo con la Educación Socioemocional, ya que ésta expresa ser autodidacta y además del programa ha revisado en varias fuentes. También, ha tomado cursos de desarrollo humano o de psicología infantil. Por otra parte, los futuros docentes dicen que, al cuestionar a los maestros en servicio sobre la educación socioemocional, algunos brindan una definición casi idéntica al del programa de educación socioemocional, la mayoría responden que es una habilidad, que son temas a trabajar, incluso mencionan algunos como: autoestima, agresión y *bullying*, pero ninguno menciona a ésta como un proceso donde la enseñanza y el aprendizaje están enfocados a generar el bienestar personal y social. También refiere el 16.6% que las dimensiones de la educación socioemocional los docentes las desconocen, el 6.6% sólo mencionan que éstos sólo identifican algunas y agregan unas que no son, como: motivación, meditación, enojo. Y otro 6.6% puntualiza que pocos docentes mencionan las cinco dimensiones tal como son.

Al cuestionar a los futuros profesores sobre si ellos al egresar y estar en servicio se sienten capaces de trabajar la educación socioemocional, el 100% responde que sí. Para complementar las respuestas, se recupera la autoevaluación que éstos hacen de sus habilidades socioemocionales, resultando lo que se muestra a continuación.

## **b) Estrategias socioemocionales**

Los resultados aquí presentados se relacionan con los propósitos de la Educación Normal en relación con las Estrategias para el Desarrollo Socioemocional de que 1) desarrollen capacidades para conocer y regular sus emociones, tener buenas relaciones con los demás, ser empáticos, colaborativos, tomar decisiones respon-



sables y ser fuertes ante la adversidad, 2) comprendan el proceso de desarrollo socioemocional de los niños, 3) analicen evidencias para valorar aspectos socioemocionales, y 3) utilicen diferentes estrategias de educación socioemocional.

Se les cuestionó y/u observó respecto a: ¿has desarrollado suficiente conocimiento en relación al desarrollo social y emocional de los niños?, ¿qué dificultades socioemocionales identificas en los alumnos?, ¿te sientes preparado para trabajar la Educación Socioemocional?, ¿qué acciones, actividades y/o estrategias has llevado a cabo para trabajar la educación socioemocional?, ¿qué dificultades te ha representado trabajar en tiempos de pandemia?

El 86.6% afirma que sí conoce lo suficiente del desarrollo socioemocional de sus alumnos, pero que hay cosas aún por aprender y profundizar, pues el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional tiene muchas teorías de las que se requiere leer más. Respecto a las dificultades observadas a los niños, refieren que a través de sus propias observaciones y experiencias en los grupos escolares, así como derivado de la conversación con sus maestros, son capaces de identificar algunas dificultades socioemocionales de sus alumnos: destacando principalmente los problemas familiares, de agresividad, y conducta, autoestima, hiperactividad, dificultad en el trabajo en equipos, apatía, egocentrismo, timidez, inseguridad y egoísmo. También refieren a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a los Trastornos de Déficit de atención (TDA), pero sin precisar por qué son problemas emocionales.

También se les pregunta: ¿cómo han observado trabajar a sus maestros el área de Educación socioemocional?, ya que es importante saber a qué influencias pedagógicas están expuestos y qué tanto de esto recuperan posteriormente. Responden que varios docentes dicen trabajar con Formación Cívica y Ética y el Programa Nacional de Convivencia Escolar, con actividades para el manejo de emociones, estrategias que fortalezcan la autoestima, el trabajo colaborativo y que promueven en los niños la empatía; otros refieren el uso de música de relajación y ejercicios de respiración, además de juegos, proyectos, casos, diálogos y lectura de cuentos. Pero dicen que, en realidad, sólo a unos cuantos se les observa trabajar con estas estrategias. La mayoría trabaja resolviendo ejercicios en el libro de texto, cuestionarios o con dibujos. Algunos hacen esfuerzos de promover el trabajo en equipo, pero la mayoría piensa que pierde el tiempo. Refieren no observar muchas competencias socioemocionales en cuanto a autorregulación, empatía y colaboración en los maestros en servicio, el 66.6 % destacan actitudes poco favorables ante las problemáticas y sufrimientos de los niños, como indiferencia, no escucharlos, llamados de atención, castigos y humillaciones públicas.

En relación con: ¿Te sientes preparado para trabajar la Educación Socioemocional?, ¿qué acciones, actividades y/o estrategias has llevado a cabo para trabajar la educación socioemocional? En el primer periodo de observación, que fue en el tercer semestre en la modalidad presencial, al enfrentarse a la realidad que les presentan los niños en las escuelas primarias de práctica, manifestaban que se sentían incapaces de poder hacer realmente algo. El 86.6% señala sentir ternura por los niños con alguna dificultad socioemocional, y ganas de llorar, pero coraje hacia las personas que lastiman a los pequeños con su indiferencia, severidad, castigos o golpes, lo cual lo rescatan tanto de los testimonios de los niños, así como de los indicadores presentes en los dibujos y textos que éstos elaboran.

Dicen que como estrategias conversan con los niños, los escuchan, tratan de explicarles las cosas, animarlos y motivarlos a superar sus dificultades o aflicciones, con expresiones como: ¡Lo hiciste muy bien!, ¡Tú puedes!, ¡Excelente!, ¡Cada vez lo haces mejor!, pero reconocen que no sabían realmente cómo actuar y que tenían conciencia en su mayoría que necesitaban desarrollar más sus competencias socioemocionales para poder favorecerlas en sus alumnos.

Se pudo observar en sus planeaciones y en su trabajo en las aulas que los maestros no les proporcionaban contenidos de aprendizaje relacionados con la educación socioemocional, ni las otras materias relacionadas con el área de Desarrollo personal y social, como Educación Artística y Educación Física, pero sí de Formación Cívica y Ética, donde trabajaban algunos temas del trabajo colaborativo, reglas y normas de convivencia en el aula y la escuela, resolución de conflictos.

Se observaron formas de trabajo similares a sus maestros, que habían observado trabajar, como: ejercicios con el libro, anotar frases motivadoras o prescriptivas en el pintarrón o cuadernos. También, incorporaron algunos otros recursos como: videos, canciones y algunas situaciones que ponían a los niños a reflexionar con algunos cuestionamientos sobre los temas de los valores del respeto, la honestidad, la solidaridad, o bien sobre hábitos, normas y reglas de conducta individual y grupal.

En un segundo momento, ya con los elementos del curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional y estando en situación de pandemia, uno de los futuros docentes expresa:

nuestros alumnos hoy en día tienen que enfrentarse a grandes trabas en cuanto a la salud mental, ya que han estado presentando un significativo aumento en cuanto a la ansiedad, miedo al fracaso, depresión, estrés, ira, violencia, medios sociales, y un futuro incierto con respecto al regreso de las clases presenciales. El distancia-

miento social que hemos tenido que enfrentar debido a la pandemia ha supuesto una prueba para las emociones y los sentimientos de los niños y de los adolescentes (Sujeto-3).

Lo anterior refleja la toma de conciencia respecto al gran reto pedagógico que esto representa.

Declaran en su mayoría que siguieron utilizando actos de sensibilidad pedagógica como antes (escuchar a los niños, ser empáticos, motivarlos, mostrarse amables y respetuosos), pero ahora con los aportes del curso, además usaron estrategias de evaluación diagnóstica a través de la observación, entrevistas a los padres y a los niños, aplicación de test (Test del Árbol, Test de la Figura Humana, Test Persona bajo la lluvia, de estilos de aprendizaje), revisión de exámenes para identificar dificultades de aprendizaje en las diferentes materias, con lo cual construyeron estudios de caso, considerando los aspectos señalados en la revisión teórica: cognitivo, moral, social, y emocional; el 50% de los alumnos logró realizar un estudio de caso relacionando la información empírica con los referentes teóricos de los aspectos antes señalados.

A partir de esto, diseñaron las estrategias y actividades considerando: Dimensión y habilidad socioemocional a favorecer, tipo de estrategia, propósito, fundamentación teórica, desarrollo, materiales, instrumentos de evaluación, de las cuales resaltan principalmente las Estrategias lúdicas, como: El stop de las emociones, Serpientes y escaleras de las emociones, Adivina la emoción, etcétera, y Estrategias de corte artístico, como: El teatrillo de las emociones, Mímica de las emociones, Exprésate pintando, etcétera. Representando más dificultad: las Estrategias de Aprendizaje basado en proyectos y de Aprendizaje situado: Soy bueno para..., Llenando la cubeta de la felicidad, El rincón de la tranquilidad, etcétera. Representándoles más dificultad las de Aprendizaje dialógico: Escuchando-ando, ¿Qué vemos aquí?, Bote de la comunicación, entre otros.

Aunque las dificultades para el trabajo con los niños en la modalidad a distancia no fueron fáciles (dificultades en la comunicación, de equipos y recursos, conectividad, disposición de los padres), se observó a varios de ellos retomar las condiciones particulares y dificultades que identificaron a partir de los instrumentos de diagnóstico aplicado a los niños, para brindar un buen trato y los ajustes necesarios a las actividades didácticas. Usaron principalmente el juego interactivo de varias aplicaciones, presentaciones en PowerPoint, videos y canciones para favorecer los aprendizajes en las asignaturas de Español y Matemáticas. Y por la modalidad de trabajo y las condiciones y circunstancias de los niños trabajaron la Educación Socioemocional de manera transversal.

## **c) Autoevaluación de las competencias socioemocionales**

Los resultados que se presentan a continuación responden a las preguntas: ¿Qué competencias socioemocionales tienen desarrolladas? y ¿Cuáles no? Cabe recordar que estas competencias tienen una estrecha relación con las competencias socioemocionales propuestas por Rodríguez et al. (2020), señaladas como: Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia social, Colaboración, Toma responsable de decisiones, y Perseverancia. Y que en el Plan de Estudios 2018 para Educación Básica vienen señaladas como dimensiones con sus respectivas habilidades específicas.

En cuanto a la autoevaluación de la dimensión de autoconocimiento, el 83.3% señalan que las habilidades que más han desarrollado son: la atención, la toma de conciencia de sus propias emociones y el bienestar, y sólo el 16.6% refieren que sólo han desarrollado algunas de éstas. En cuanto a lo que les hace falta trabajar de esta dimensión, 16.6% señalan que la habilidad de la autoestima, y un 33.3% en la habilidad de mostrar su aprecio y gratitud hacia los demás.

En relación con la dimensión de la autorregulación, el 86.6% destacan que han desarrollado la metacognición, la expresión de las emociones y la perseverancia. El 33.3% coincide en que les hace falta trabajar sobre la regulación de las emociones y la autogeneración de sus emociones para el bienestar, ya que esto requiere de una mayor capacidad de autocontrol que aún no han desarrollado del todo.

En cuanto a una de las dimensiones más importantes para el ejercicio de la profesión docente: la autonomía, los sujetos de investigación declaran en un 50% que han podido desarrollar iniciativa personal, la identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, aunque en esta última habilidad se reconocen que se les dificulta la toma de decisiones y asumir compromisos, y que el 86.6% coinciden en que les falta trabajar más de esta dimensión: la capacidad de liderazgo y apertura, así como la autoeficacia.

En la dimensión de la empatía es donde más satisfechos de muestran, ya que 96.6% refieren que es donde más han desarrollado sus habilidades, sobre todo de bienestar y trato digno hacia otras personas, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión discriminación y cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza. De esta última, el 3.3% refiere que debe trabajar mucho al respecto, y en cuanto a lo que consideran que les hace falta trabajar, el 100% expresa que en la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto.

En relación con la colaboración, también señala el 96.6% que han tenido un crecimiento importante en cuanto al desarrollo de las habilidades de responsabilidad, inclusión e interdependencia, pero el 33.3% refieren que la comunicación asertiva y resolución de conflictos son las habilidades menos fortalecidas. Sólo el 3.3% refiere que le gusta más hacer las cosas solo, y el 6.6% que necesitan trabajar en su sentido de responsabilidad.

En cuanto a la categoría de análisis de los factores de bienestar y malestar entre los normalistas, es relevante destacar algunos aspectos de habilidades relacionadas con el bienestar, presentes en las dimensiones de autoconocimiento y autorregulación, rescatados de preguntas enfocadas a identificar factores de malestar y bienestar, tomando como base los ámbitos de bienestar (físico, material, social, familiar, profesional, emocional) y escolar con las valoraciones de: *Muy bien, Bien, Regular y Mal*.

Se encuentra que todos los ámbitos se valoran en los niveles de *Bien* y *Muy bien*, es decir, que en ningún ámbito aparecen las valoraciones de: *Mal* o *Regular*. Destacan como ámbitos de mayor bienestar el físico, material, el familiar y escolar, lo anterior para explorar su capacidad para conocer y regular sus emociones.

- A. En cuanto al físico, 96.6% de los estudiantes normalistas declaran sentirse: *Muy bien*, pues tienen buena alimentación, se ejercitan, duermen a sus horas, cuidan su higiene personal; refieren, sobre todo, lo que tiene que ver con cuidar estos aspectos.
- B. En lo material, el 99.83% dicen estar *Muy bien*, ya que tienen todo lo necesario: casa, alimento, apoyo económico para colegiaturas, transporte, materiales, equipo de cómputo, teléfono celular e Internet, y cuentan con el apoyo de sus padres; sólo el 16.66% trabajan, pero expresan que no les representa un problema, y sólo dos aseguran que les resulta cansado y complicado hacerlo.
- C. En lo escolar, el 50% de los sujetos manifiestan tener una *Muy buena* relación con sus compañeros, apoyo, buena comunicación y sólo presentan algunos malos entendidos que no pasan a mayores, como diferencia de opinión o en la toma de decisiones. En el caso del otro 50% de los sujetos, refieren que tienen una *Buena* relación, aunque resaltan dificultades en la comunicación y en el trabajo en equipo. En los factores de malestar, señalan tener mucha carga académica, el no tener desarrolladas habilidades intelectuales, problemas con su puntualidad y a veces no saber administrar bien sus tiempos y esfuerzo.

- D. En cuanto a lo familiar, el 80% declaran ser muy felices, tener una *Muy buena* relación con su familia, que son comprendidos, apoyados emocional y moralmente, animándolos en situaciones difíciles, reconociendo sus logros y compartiendo tiempo de calidad para hacer actividades conjuntas, entre éstas: actividades recreativas, paseos, vacaciones. El resto refiere tener en su familia falta de confianza, dificultades de comunicación y falta de apoyo.
- E. En el ámbito emocional refieren que se sienten *Muy bien*, que se conocen a ellos mismos y expresan adecuadamente sus emociones, aunque es en el ámbito donde algunos de ellos es donde más mencionan aspectos negativos, como: cambios repentinos de humor, dificultades para controlar sus emociones, presentar ansiedad, estrés y mal humor.

Además de lo que les causaba bienestar en los diferentes ámbitos, se les cuestionó qué era lo que les causaba mayor malestar. Lo que refieren que lo que les provoca mayor malestar es lo relacionado con las cuestiones sociales, en el contexto social, escolar y familiar. Mencionan que las mentiras, traiciones, humillaciones, castigos, burlas y manipulación son las cosas que más les generan malestar, como tristeza, estrés y vergüenza. También manifiestan que la violencia generalizada les provoca temor, inseguridad. Las muertes y pérdidas materiales son las preocupaciones que más resaltan. Otro aspecto al que le dan mucha importancia es la cuestión ambiental, refieren que la contaminación, la tala de árboles, el maltrato animal, el mal manejo de basura, entre otros, les genera malestar, lo cual demuestra una generación con sensibilidad y empatía con el medio ambiente.

En general, se puede afirmar que los futuros docentes son competentes en el diseño de estrategias, aunque la mayoría presentan dificultades en el diseño de instrumentos de evaluación socioemocional, ya que prefieren diseñar sólo lista de cotejo y no valora otros instrumentos como la rúbrica, el diario y el registro anecdótico. Para la puesta en práctica les falta desarrollar más capacidad de manejo de los tiempos, mejorar en la motivación a los niños y coordinar el trabajo colaborativo. Al realizar retroalimentación de sus prácticas, expresan que les falta conocer más de desarrollo emocional de los niños y que aún no se sienten plenamente preparados para trabajar la educación socioemocional, pero que están seguros que en el séptimo y octavo semestres correspondientes al ciclo escolar 2021-2022, tendrán más oportunidades de poner más cosas en práctica y que ojalá que sea presencial, ya que así tendrán mayores oportunidades de consolidar varios de los propósitos formativos de su Educación Normal marcado en su curso de Estrategias de Desarrollo Socioemocional, de conocer más a fondo las características del desarrollo

socioemocional de niñas y niños en edad escolar de educación primaria, explorar mayor cantidad de estrategias didácticas socioemocionales que respondan a las necesidades de los grupos escolares que atienden, y los contextos en las que están situadas. Y sobre todo que puedan promover la construcción de la identidad de los niños, así como su autonomía y seguridad; además de ser capaces de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, la colaboración y la convivencia pacífica en el ámbito escolar que tanta falta hace promover en la formación de los niños para hacer frente a los retos y adversidades presentes en su contexto cultural, social y familiar.

## DISCUSIÓN

El enfoque por competencias ha tenido presencia en el campo educativo desde la década de los noventa. Puede decirse que este enfoque ha favorecido el desarrollo de competencias fundamentales o claves –principalmente de tipo cognitivo–, pero a finales de la década pasada que aparecieron algunas surge el interés por las denominadas macrocompetencias, relacionadas según Rodríguez et al. (2020) con las habilidades socioemocionales, habilidades no cognitivas, habilidades blandas o habilidades o competencias para el siglo XXI, aunque el interés por la inteligencia emocional se identifica desde tiempo atrás con Gardner (1983), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bisquerra (2000, 2011), además de Fernández-Berrocal y Extramera (2005). En México, aparecen espacios curriculares directamente relacionados con la educación socioemocional en 2017 en el caso de la educación básica y en 2018 en el caso de la educación normal; es precisamente en este marco donde se realizó el presente estudio sobre la formación de competencias socioemocionales con la primera generación de futuros docentes de educación primaria.

Los futuros docentes reiteran que es importante la Educación Socioemocional, que a ellos como docentes les corresponde trabajarla. Lo que corresponde al cumplimiento del primer propósito del curso del tercer semestre, siendo el aspecto científico, lo menos valorado y asumido con responsabilidad y compromiso. El programa señala que el aspecto científico en el estudio de la Educación Socioemocional permite sentar las bases para que el estudiante normalista analice y reflexione sobre el papel de las emociones y de los vínculos afectivos en el aprendizaje, en la formación de relaciones constructivas, en el comportamiento cívico y ético, y en el bienestar individual y social (SEP, 2019).

Como resultados, también se encontró que los futuros docentes son capaces de identificar lo que les hace sentir bien y lo que no, y qué emociones les genera; sin embargo, en lo que se refiere a establecer relaciones con sus compañeros basadas en la empatía y la colaboración, tienen mucho camino por recorrer. La toma de decisiones responsables y perseverar ante las dificultades no se pudo apreciar claramente en el presente estudio, consideradas habilidades específicas de las dimensiones de Autonomía y Autorregulación.

Al terminar su segundo curso (Estrategias para el desarrollo socioemocional) declararon sentirse más fortalecidos, aunque de igual forma tendrán que seguir adquiriendo más experiencia a través del contacto con los niños, docentes, padres de familia en los espacios escolares puesto que la situación de la actual pandemia los obligó a trabajar en educación a distancia y tuvieron limitaciones para profundizar en el desarrollo de estrategias socioemocionales favorecedoras que el programa señala, como: el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento del otro, la identificación y valoración de las emociones y sentimientos, así como la descripción y responsabilidad de las emociones y los sentimientos, utilizando principalmente el juego, el arte y la generación de un clima psicológico de seguridad en el aula (SEP, 2021).

Se reitera que los futuros docentes valoran tener en su formación escolar dos espacios curriculares referidos a la educación socioemocional, y esperan que se les enseñe realmente cómo trabajarla en la escuela y el aula, ante la expectativa del curso sobre Estrategias para el desarrollo socioemocional de las niñas y niños de educación primaria. Esto lo expresan al concluir el curso de Educación Socioemocional del tercer semestre, aunque se les observa con poca disciplina para el estudio de éste y en general de los demás; sin embargo, se muestran abiertos a los temas y experiencias que el curso de educación socioemocional les ofreció. Logran identificar lo que es la educación socioemocional y sus dimensiones, aunque tienen dificultad para ubicar las habilidades que les corresponden, y para el dominio teórico sobre el desarrollo socioemocional de los niños, pero están dispuestos a trabajar con los aspectos emocionales y sociales de su propia persona, aunque se les dificulta más lo social.

Es importante resaltar lo que los futuros docentes detectan en los maestros de la educación primaria donde realizan sus prácticas docentes; consideran que se abordan cuestiones de la educación socioemocional en las reuniones del Consejo Técnico Escolar en cada escuela, tal como lo marca la guía emitida por la SEP, pero los docentes en su generalidad (96.6 %) mencionan que ha sido de forma superficial, pues en tales reuniones sólo han recibido una pequeña introducción sobre el tema.



## CONCLUSIONES

El presente estudio exploratorio permite un acercamiento importante a lo que está ocurriendo con la Educación Socioemocional en la Educación Normal de los futuros docentes de educación primaria de la primera generación y los hallazgos resaltan que ésta es muy importante e indispensable para ellos. Es relevante destacar que esta innovación incorporada al currículum nacional desde el ciclo escolar 2018-2019 no se debe eliminar de la educación normal (ni de la educación básica), y se debe revisar el diseño de los cursos para que quede mejorada la propuesta para la formación inicial docente, ya que en los hallazgos de investigación también se refleja que las competencias socioemocionales requieren ser más fortalecidas.

Se considera que los espacios curriculares son insuficientes y es necesario que este planteamiento pedagógico atraviese toda la práctica educativa, tanto en la educación básica como en la educación normal, donde por supuesto es necesaria una intensa capacitación de los docentes. De igual manera, además de su inclusión en el currículum, deben existir espacios de atención psicopedagógica para los estudiantes de todos los niveles, y los docentes deben procurar su salud mental y laboral. Así como también es necesario que los gobiernos como parte de las políticas públicas y correspondientes programas y acciones se reeduchen en materia de educación socioemocional y a la sociedad en general. Finalmente, tal como se resaltó en los propósitos del presente estudio, es de suma importancia valorar la actitud y el desarrollo de competencias socioemocionales de los futuros profesores, así como también de los profesores en servicio para garantizar la atención educativa del área afectiva y socioemocional de las niñas, niños y adolescentes mexicanos.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019), *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.

- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Geodisa.
- Cordero, C. (21 de agosto de 2017). México, primer lugar mundial en difusión de pornografía infantil: ONU. *Quadratín México*. <https://mexico.quadratin.com.mx/mexico-primer-lugar-mundial-en-difusion-de-pornografia-infantil-onu/>
- DOF (2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. En [https://libreriaiesef.com.mx/descargas\\_gratuitas/leygraeducacion/acuerdo649.pdf](https://libreriaiesef.com.mx/descargas_gratuitas/leygraeducacion/acuerdo649.pdf).
- DOF (2018). Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexos 1 al 16. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5533902](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5533902).
- Ekman, P. (1980). *The Face of Man. Expressions of Universal Emotions in a New Guinea Village*. Garland.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3),63-93. [fecha de Consulta 12 de septiembre de 2021]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024. UNICEF-México/ Ramos, M.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, LTDA.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- INEGI (2021). Comunicado de Prensa Número 398/21, 27 de junio de 2021. En: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/Defcioneshomicidio2020.pdf>.
- Rodríguez, E., Chernicoff, L., Jiménez, A., Labra D. y Barkovich, M. (2020). *Educación desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Save the Children (2019). *Save the children realiza su primer movilización nacional en defensa de la salud mental y protección de la niñez*. Boletín de prensa. En: <https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/primera-movilizacion-nacional>.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 5°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencia de evaluación*, SEP: México.

- SEP (2019). *Educación Socioemocional. Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, tercer semestre. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1131.pdf>.
- SEP (2021). *Estrategias para el desarrollo socioemocional. Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, sexto semestre: <https://drive.google.com/file/d/12CG8gp8q-dnHzLbG3i7DuOPEhfGzFQ01/view>.
- Sierra, J.C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, vol. 3, núm. 1, pp. 10-59. En <http://redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Trust for America's Health (TFAH) y la Fundación Robert Wood Johnson. (2021). <https://www.tfah.org/report-details/cerca-de-40-de-los-adultos-en-estados-unidos-son-obesos/>.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2),0. [fecha de Consulta 12 de Septiembre de 2021]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>.
- Xantomila, J. (martes 9 de abril de 2019). Ocupa México primer lugar de América Latina en feminicidios: AI.  *Periódico La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/04/09/politica/010n1pol>.



# LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL

Estanislado Vázquez Morales  
Elva Liliana Rodríguez García  
Elvia Edén Cantú Córdova

## RESUMEN

Desde 1975, la escuela normal de San Luis Potosí ha formado estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) considerando los rasgos del perfil de egreso vigentes. En este marco, los planes de estudios (PE) de 2012 y de 2018 se estructuraron con un enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje, organizado por cinco trayectos formativos que “se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas (CG) y competencias profesionales (CP) establecidas en el perfil de egreso” (SEP, 2012a, p. 13). En el PE de 2018 se enfatiza en los trayectos formativos “integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2018, p. 11).

La presente investigación tiene como propósito describir el proceso del desarrollo de las CG y CP de los estudiantes de la escuela normal de San Luis Potosí mediante el análisis de una encuesta de autoevaluación y entrevistas a estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres.

**Correo electrónico:** estanisaid@gmail.com  
elvalilianardzg@gmail.com  
cantucordovaelviaeden@gmail.com

**Institución:** Centro Regional de Educación Normal  
“Profa. Amina Madera Lauterio”

El desarrollo y la consolidación de las CG y CP es un proceso que debe valorarse periódicamente durante la formación profesional de los estudiantes para establecer estrategias que fortalezcan sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transformar su vida profesional de manera continua.

**Palabras clave:** Competencias genéricas, competencias profesionales, estudiantes, formación profesional, perfil del egresado.

# INTRODUCCIÓN

En el *Manual de la calidad* (2018), la política de la escuela normal se planteó como misión ser una:

institución formadora de docentes requeridos en educación primaria con calidad académica expresada en prácticas educativas estratégicas, incluyentes e innovadoras que gestionan el conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo moral para educar a la niñez con objeto de responder al desarrollo del país en el contexto de las sociedades de la información y conocimiento (Cuello, 2018, p. 14).

El perfil de egreso de los estudiantes normalistas y la misión descrita anteriormente se consigue a través del desarrollo de las CG y CP establecidas en los PE de la LEP 2012 y 2018 respectivamente. Ambos diseños curriculares se basan en un enfoque por competencias.

En la malla curricular de cada PE se menciona que el futuro docente desarrolla sus CG y CP a lo largo de ocho semestres. La presente investigación surgió a partir de la interrogante: ¿Cómo desarrollan las competencias genéricas y profesionales los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres de una escuela normal de San Luis Potosí, durante el semestre par del ciclo escolar 2020-2021?

Además, se plantearon las siguientes preguntas particulares: ¿Qué nivel de desarrollo de competencias genéricas y profesionales tienen los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria al inicio y final del semestre par 2020-2021? ¿Qué opina la muestra de los estudiantes del desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales desde el inicio, durante y al final de su formación profesional? Y ¿Cómo describen la muestra de los docentes de la escuela normal, el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes desde el inicio, durante y al final de su formación?

Diversas investigaciones han enfatizado en la importancia de revisar la formación inicial que reciben los estudiantes de las escuelas normales del país para poder estar en condiciones de replantear los planes y programas de la LEP que garanticen el perfil de egreso de los docentes en formación. La investigación “Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales de México”, de García y Sánchez (2016), concluyó que era necesario considerar la vinculación de los planes y programas de estudio de la LEP con los de las escuelas primarias para poder for-

talecerlos de manera positiva, incluir el uso de material didáctico, reflexionar y compartir experiencias entre docentes que intervienen en el proceso educativo.

Por otra parte, la investigación de Espinoza (2017), “Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes: las voces de la comunidad en torno al desempeño de los profesores en una escuela normal del estado de México”, menciona las dificultades a las que se enfrenta el docente al implementar nuevos planes y programas de estudios que con el tiempo se convierten en rutinas poco productivas que limitan el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Uno de los factores de dicha limitación fue la falta de un diagnóstico objetivo sobre el desarrollo de las CG y CP en los estudiantes.

En un contexto local, la investigación de Cuello, Flores y Vázquez (2017), “El desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes del sexto semestre” concluyó que el desarrollo de las CG y CP de la muestra investigada debieron fortalecerse a partir de los resultados del diagnóstico que les permitió detectar áreas de oportunidad para atenderse en los semestres subsecuentes de la carrera.

Otra investigación sobre el mismo contexto local concluyó que es importante organizar e interrelacionar los cursos atendiendo el enfoque centrado en el aprendizaje, establecer el seguimiento del desarrollo de las CG y CP de los estudiantes, concientizar al docente en formación sobre el desarrollo de las CG y CP e identificar de manera semestral las fortalezas y debilidades para organizar áreas de oportunidad, así como mantener la comunicación con las autoridades de educación primaria para fortalecer la práctica profesional de los estudiantes con apoyo de tutores expertos (Vázquez, Cantú y Rodríguez, 2021).

Existen pocas investigaciones relacionadas con este tema debido a que las instituciones de educación normal y educación superior centran sus indagaciones en factores particulares de la formación de los estudiantes y no de análisis general del logro de sus CG y CP establecidas en el PE vigente.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación” (p. 8). El estudio es descriptivo con base en una muestra no probabilística de estudiantes,



docentes y directivos de la escuela normal donde se realizó la presente investigación, en ella se solicitó la autoevaluación de las CG y CP.

Se seleccionó una muestra de 40 casos a partir del total de la población en cuarto, sexto y octavo semestres, considerando que 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 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 en los semestres focalizados; así como registros de notas e información obtenida de los estudiantes, docentes y directivos de la escuela normal.

El análisis de la información se desarrolló con base en los resultados de la aplicación del cuestionario con los indicadores derivados de las CG y CP con el *software* surveymonkey <https://es.surveymonkey.com/r/SF8PQPD> y <https://es.surveymonkey.com/r/FXDNVWB>; en google formularios <https://forms.gle/A13xVHr3u8rxsTzM6>; los registros de las respuestas a los guiones de entrevistas y las observaciones de la práctica profesional.

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 derivado de su discusión; los cuales se pretende intervenir en el semestre non del ciclo escolar 2021-2022 a partir del diseño de una propuesta para el desarrollo de las CG y CP con base en las ideas que sugieren Ander-Egg y Aguilar (2005).

## RESULTADOS

### **Las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de octavo semestre**

Los estudiantes de la LEP de la generación 2017-2021 pertenecen a la última generación del PE 2012. Hasta el momento en que se realizó la investigación, habían desarrollado 54 cursos de los 56 de la malla curricular, que equivale al 96%

de lo establecido en sus trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación (TIC); práctica profesional (PP) y optativos. En abril de 2021, 40 de 96 estudiantes (el 42%), se autoevaluaron en su desarrollo de CG y CP.

Para verificar su aprendizaje y determinar acciones que permitan consolidar sus competencias al término de su formación en el ciclo escolar 2020-2021, la escala de valoración fue la siguiente:

NS = No suficiente (6)

R = Regular (7)

B = Bien (8)

MB = Muy bien (9)

E = Excelente (10)

También se dio seguimiento a cuatro estudiantes y la autoevaluación final donde existió la participación de 13 = 14% de los 95 estudiantes que terminaron su formación profesional. Con base en el acuerdo 649, los resultados en sus CG “se expresan en desempeños comunes en los estudiantes, que tienen un carácter transversal, se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto” (SEP, 2012a, p. 10). En este sentido, se plantean seis CG, con sus unidades de competencia (UC) de las que los estudiantes reflexionaron en torno a lo adquirido.

En la CG1 “Usa su pensamiento creativo para la solución de problemas y toma de decisiones” y UC, el 3% se ubicó de manera R, el 27% se destacó entre B, el 43% MB y el 27% E, ya que utilizó la comprensión lectora; distinguió hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás con la aplicación de su conocimiento para transformar su práctica de manera responsable. Al respecto, la estudiante 12EM<sup>1</sup> mencionó: “Considero esta competencia muy importante, ya que la toma de decisiones ayuda a resolver, proponer posibles soluciones a problemas en cualquier ámbito, ya sea el personal, social y educativo”. Se observó un avance del 98% entre MB a E al autoevaluarse al final de su formación profesional.

Con relación a la CG2 “Aprende de manera permanente”, el 96% de los encuestados se ubicaron entre B y E con estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de la información, aprendieron de manera autónoma con iniciativa

---

<sup>1</sup> Para proteger la identidad de las y los estudiantes entrevistados se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la E significa “estudiante”, la M “mujer”, y la H “hombre”.

para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. Al autoevaluarse al término de su formación este porcentaje aumentó; el 100% del estudiantado se ubicó entre B a E.

En la CG3 “Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social”, el 8% del estudiantado se ubicó con dificultades para participar de manera colaborativa en diversos grupos; el 92% logró desarrollar proyectos de importancia social, y promovió relaciones armónicas para lograr metas comunes. Este porcentaje mejoró al final de su formación con un aumento del 35% en el nivel E. El entrevistado 14EH manifestó “la construcción de proyectos de impacto social permite comprender la realidad social que se vive en cada escuela y a partir de problemáticas se diseñan proyectos para tratar de intervenir”.

La CG4 “Actúa con sentido ético” se ubicó entre B y E con 23%, 30% y 47% respectivamente; por ello, demostraron su compromiso por el respeto a la diversidad cultural y de género, asumieron los principios y reglas establecidas en la sociedad y contribuyeron a la preservación del medio ambiente. Este indicador mejoró al final con 11% y 89% entre MB y E. Al respecto, la 35EM mencionó: “Considero que el actuar de manera ética, responsable y el generar un ambiente basado en el respeto es una competencia que debe guiar siempre el quehacer de un docente”.

Con respecto a la CG5 “Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos”, el 10% se consideró como NS en utilizar una segunda lengua para comunicarse y se agregó un 7% como R, lo cual requiere del mejor acompañamiento en esta competencia. El resto de los estudiantes se ubicaron entre un 36%, 28% y 19% entre B y E respectivamente. Esta condición mejoró al final de su formación, donde sólo el 2% se ubicó en NS y los porcentajes mejoraron entre 12%, 21% y 65% en la escala mencionada. La entrevistada 04EM comenta sobre este indicador: “La apreciación lingüística y la forma de expresión es otra característica que debe tener el docente para lograr una buena comunicación entre docente-alumno”.

Para finalizar, la CG6 “Emplea las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, entre el 1 y el 3% del estudiantado respondió no haber participado en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología. El resto de los encuestados aplicaron sus habilidades digitales en diversos contextos, utilizando de manera crítica y creativa las TIC. Esta competencia mejoró al concluir su perfil profesional, con porcentajes de 3%, 20% y 77%. De lo anterior se rescata que los estudiantes están preparados para los nuevos retos educativos con la innovación y la actualización docente en herramientas tecnológicas.

Al indagar sobre las aportaciones del personal directivo con relación a las CG, el 01DH<sup>2</sup> confirmó que “las competencias más fortalecidas son: aprende de manera permanente, actúa con sentido ético y aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos”. Se coincidió que las y los estudiantes deben fortalecer la intervención de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Con relación a las CP que se definen como: “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (SEP, 2012a, p. 10). A continuación, se presentan los siguientes datos.

En la UC1, el 97% de los educandos en el intermedio y final del octavo semestre lograron diseñar planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, realizaron diagnósticos de sus alumnos, elaboraron proyectos que articulan diversas asignaturas o campos disciplinares, diseñaron adecuaciones curriculares a partir de las necesidades de sus alumnos y utilizaron diversas estrategias con apoyo de las TIC con base en el nivel escolar de sus alumnos.

Con respecto a la UC2, el 99% de los estudiantes generó ambientes formativos para proponer la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos, con estrategias didácticas idóneas, generó climas de confianza en el aula para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y favoreció la autonomía de sus alumnos en las situaciones de aprendizaje. Por otro lado, estableció comunicación eficiente adecuándose a las condiciones físicas del aula de manera presencial o virtual según las características de sus alumnos y su contexto.

Las y los colegas establecieron la relación entre los principios, conceptos disciplinares establecidos en el plan y programas de estudio vigente, con metodología situada en el aprendizaje, utilizaron recursos y medios didácticos idóneos para la generación de los aprendizajes de sus alumnos como lo refiere la UC3. En este indicador, los porcentajes iniciales son de 30%, 44% y 26% con relación a su evaluación final que mejoró en 5%, 31% y 64% entre los niveles de B a E respectivamente.

---

<sup>2</sup> Para proteger la identidad de las y los directivos entrevistados se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la D significa “directivo”, la M “mujer”, y la H “hombre”.

La CP4 “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” muestra algunas dificultades, puesto que el 6% de los estudiantes mostraron debilidades en aplicar estrategias con el uso de las TIC. Con el trabajo virtual desarrollado en el octavo semestre, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar guías de aprendizaje, cuadernillos de trabajo, relacionar páginas web de consulta, videos en YouTube, entrevistas, interacción por medio de plataformas Meet, Zoom, el uso de WhatsApp, entre otros. Por ello, al autoevaluarse al final de su formación profesional los estudiantes mejoraron su porcentaje ubicándose el 82% en un uso E de esta competencia, el 18% restante entre R, B y MB.

Los estudiantes se autoevaluaron entre B a E en la CP5, que contempla la utilización de la evaluación diagnóstica formativa y sumativa con carácter cuantitativo y cualitativo, con apoyo de rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, diarios de grupo, fichas individuales de alumnos, portafolios de evidencias, entre otros. Al final de su formación, los estudiantes se ubicaron entre un 28% y 69% en MB y E. Con lo anterior se afirma que la PP en escuelas primarias de la región es fundamental para lograr un excelente desarrollo de esta competencia. Tal como se menciona en el documento *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*: “El trayecto de prácticas profesionales incorpora a las y los estudiantes a las escuelas de educación básica, conduce a que reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica y al hacerlo pueda mejorarla” (SEP, 2012b, p. 18).

Existe un amplio desarrollo en la CP6. Con el uso de espacios de aprendizaje incluyentes para todos las y los estudiantes quienes identificaron-atendieron a sus alumnos con barreras para el aprendizaje, con base en la diversidad cultural, tolerancia y respeto; actuaron de manera oportuna ante situaciones de conflicto, propiciaron el trabajo colaborativo, con sus alumnos, padres de familia, tutor y docentes de su escuela de práctica.

En la CP7 “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la PP”, el 36%, 39% y 25% de las y los estudiantes se ubicaron entre B y E, pues reconocen los marcos normativos, las bases legales, los principios filosóficos a través de las cuales se desarrolla la profesión docente. Este aprendizaje se mejoró con el estudio de los dominios, criterios e indicadores de la guía de estudio para el examen de admisión a la educación básica 2021, en el cual el 67% de estudiantado se auto evaluó en E.

Con relación a la CP8, el 1% de los estudiantes no utilizaron los recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente, por lo cual no elaboraron documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus hallazgos. Con el desarrollo de su tesis e informe de prácticas

profesionales (PP) al finalizar su formación, el 69% manifestó utilizar medios tecnológicos y fuentes de información disponibles para dar a conocer su documento de investigación.

Para finalizar, en la CP9, el 95% de los estudiantes al intermedio del semestre se autoevaluó con B y E desarrolló proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno. Al concluir su formación se autoevaluaron un 11%, un 35% y un 54% en los niveles de B, MB y E; intervinieron de manera colaborativa con los padres de familia, docentes, y autoridades educativas en la solución de problemas de atención virtual y a distancia.

Se confirmó con la academia de semestre que el desarrollo de las CG y CP de las y los estudiantes deben articularse durante su formación en los cursos que integran la malla curricular. La 02DM comentó: “Todo el conjunto de competencias genera que el estudiante de la LEP desarrolle un excelente perfil de egreso y sea totalmente competente para ejercer su práctica docente”. El compromiso de su formación compete a todos desde que el estudiante identifique y se apropie de las competencias que forman parte de su perfil de egreso y que durante su formación pueda fortalecer sus áreas de oportunidad.

## **Las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de sexto semestre**

En el acuerdo número 14/07/18 en el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, Plan 2018, señala que “las CG atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida” (SEP, 2018, p. 9). Dado que las CG permiten su regulación como profesional e identifica los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las CP, las cuales “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos” (SEP, 2018, p. 10). Asimismo, permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar.

Para poder diagnosticar el desarrollo de CG y CP en los estudiantes del VI semestre, generación 2018-2022 que cursan la LEP, se aplicó una encuesta que refleja la percepción que tienen las y los estudiantes del logro de desarrollo de cada una de ellas. La muestra se compone de 40 estudiantes de una población total de 109 que conforman los grupos A, B, C y D. En cada pregunta podían elegir uno

de los 5 niveles de desarrollo: NS = No suficiente, R = Regular, B = Bien, MB = Muy bien y E = Excelente. A continuación, se muestra el análisis descendente de los resultados, indicando entre paréntesis el porcentaje de la muestra.

La CG4 “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” es la que las y los estudiantes del VI semestre perciben con más alto logro de desarrollo, ya que argumentan que afortunadamente, a lo largo del tiempo que se ha venido trabajando a distancia por la pandemia, la necesidad los ha obligado a incursionar mayormente en el uso de la tecnología que tienen a su alcance y a buscar opciones para salir adelante con su trabajo académico y de formación como docentes. Dos estudiantes (5%) responden que desarrollaron B esta CG, 15 (37.5%) MB y 23 (57.5%) se evalúan con E, lo que significa que a pesar de que algunos de ellos han presentado alguna dificultad como la conectividad, falta de equipo computacional, costo del servicio de Internet, etcétera, han logrado hacer uso de las TIC de una manera crítica.

La segunda CG más desarrollada fue la CG2 “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal”. De los 40 estudiantes, 2 (5%) respondieron que se ha desarrollado bien, 21 (52.5%) muy bien y 17 (42.5%) excelente, lo que significa que el grueso de la muestra ha logrado aumentar el nivel de autonomía y por ende su desarrollo personal. Al indicar en qué momento desarrollaron esta competencia, manifestaron que cuando tuvieron que trabajar a distancia por la pandemia, ya que se enfrentaron a situaciones que demandaban su autonomía en la realización de actividades, desde entender de manera personal la instrucción de la actividad proporcionada por el docente hasta hacer las investigaciones de manera autónoma.

La tercera competencia más desarrollada es la CG1 “Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo”, 4 estudiantes (52.5%) respondieron que se ha desarrollado bien, 21 (37.5%) muy bien y 15 (10%) dijeron que excelente, lo que indica que a pesar de que ha habido desarrollo aún se encuentran áreas de oportunidad, ya que ocasionalmente se les dificulta solucionar problemas y tomar decisiones relacionadas con su práctica educativa al momento de planear según el E12.

En el cuarto lugar se encuentra la CG5 “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”, donde 9 estudiantes (22.5%) respondieron que se ha desarrollado bien, 20 (50%) muy bien y 11 (27.5%) excelente, lo que significa que el grueso de la muestra manifiesta que se comunica de manera muy asertiva, ya que han logrado entablar comunicación con su titular, con los alumnos de práctica y hasta con sus maestros cuando están explicando una actividad como producto del proceso enseñanza aprendizaje en su carrera.

Por último, la competencia menos desarrollada es la CG3 “Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo”, ya que 3 de los estudiantes (7.5%) manifiestan que se han desarrollado de manera regular, 11 (27.5%) bien, 18 (45%) muy bien, y 20 (20%) excelente. A pesar de que se percibe que el grueso de la muestra se ubica en un desarrollo E, hay estudiantes que manifiestan haber desarrollado de manera regular esta competencia, por lo tanto, las limitaciones que se han presentado para la generación de proyectos de impacto social y educativo son varias, ya que sólo lo han podido hacer en colaboración de compañeros con los que comparten escuelas de práctica, como lo menciona la 28EM: “puedo involucrarme de manera colaborativa con diferentes personas y ambientes para hacer proyectos que sirvan a la sociedad, como lo es en las escuelas de práctica y en colaboración con compañeros de la normal”.

Se concluyó que el análisis del desarrollo de las CG en los estudiantes de VI semestre fue bueno, aunque existieron algunas áreas de oportunidad que al ser detectadas se podrán mejorar con la implementación de acciones a través de una propuesta de intervención adaptada.

En cuanto al orden de logro de desarrollo según la percepción de los estudiantes, la CP2 y la CP3 tienen igualdad de resultados. Se destaca el diseño de 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.

En la UC2: “Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes” es la que más se ha logrado desarrollar, ya que de los estudiantes uno (2.5%) manifiesta haber logrado un nivel R, tres (7.5%) B, 19 (47.5%) MB y 17 (42.5%) de manera E. El caso crítico fue el del estudiante 08EH que manifestó presentar dificultades para desarrollar esta UC al comentar lo siguiente: “especialmente cuando en el grupo de práctica me encuentro con niños con necesidades educativas especiales, donde me es complicado generar escenarios para la educación inclusiva”.

La otra competencia con el mismo nivel de logro es la CP2, donde aplican el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos; en ella, tres estudiantes (7.5%) se ubican en B, 22 (55%) MB y 15 (37.5%) respondió E. Se comprendió que la mayoría de las y los estudiantes han logrado llevar su PP a un nivel muy aceptable; en sus comentarios manifiestan que este logro ha sido por la forma de planear su trabajo docente para desarrollar su práctica en las escuelas primarias.



La CP6. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la PP, cinco estudiantes (12.5%) desarrollaron B la competencia, 19 (47.5%) MB y 16 (40%) de una manera E, lo que se percibió es que la mayoría de las y los educandos aplican la ética profesional en diversas situaciones con la aplicación de su juicio moral para resolver el conflicto o minimizar la barrera de aprendizaje a la que se enfrente.

La otra CP menormente desarrollada es la CP1. Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, donde siete estudiantes (17.5%) contestaron que han desarrollado B la competencia, 22 (55%) dicen que MB y 11 (27.5%) dicen que E; se demostró que algunos estudiantes no diagnosticaron bien a sus alumnos y al momento de hacer el diagnóstico grupal se infirió que algo falló y no se lograron implementar actividades para desarrollar en las y los alumnos tanto su cognición como sus habilidades socioemocionales según se plantea en el plan y programas de estudio.

En cuanto a la CP5. Integra recursos de la investigación educativa (IE) para enriquecer su PP, los resultados arrojaron a nueve escolares (22.5%) desarrollan B esta competencia, 19 (47.5%) MB y 12 (30%) de manera E. Se descifró que las y los estudiantes a pesar de haber implementado la IE, no lograron profundizar en el conocimiento de sus alumnos como esperaban, ya que el 09EH comentó “es necesario implementar actividades y estrategias actualizadas que resulten de gran atracción para cada uno de los alumnos debido a que hoy en día están muy avanzados en el uso de las tecnologías y es una gran oportunidad para utilizarlas a nuestro favor”.

Respecto a la CP4. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, un estudiante (2.5%) respondió que el desarrollo de la competencia es R, 9 (22.5%) dicen que B, 18 (45%) contestó que MB y 12 (30%) manifestó que de manera E, se observó el grueso de la muestra ubicada en un rango de MB; pero los resultados aún pueden ser perfectibles a partir de lo comentado por uno de los estudiantes, quien consideró ya desarrolló la suficiente práctica en escuelas primarias y ha implementado actividades evaluativas, ha logrado desarrollar de manera R esta competencia; así también 31EM comentó “que si bien logró evaluar, aún le faltó implementar diferentes técnicas e instrumentos para que su evaluación sea más objetiva y confiable”.

Y para terminar este análisis ubicamos a la CP7. Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, los resultados no son tan favorables, ya que dos estudiantes (5%) manifiestan haber desarrollado las competencias de manera R, nueve (22%) dicen que B, 17 (22.5)

argumentó que MB y sólo 12 (30%) expresó que de manera E. El grueso de la muestra se concentró en un nivel de logro MB; hay dos estudiantes que no lograron esta competencia y se ubicaron en un nivel R; al respecto 31EM comentó “es porque no lo ha puesto en práctica debido a lo limitado que es el trabajo en línea o a distancia en la mayoría de las ocasiones en este tiempo de pandemia”.

En los resultados de las encuestas aplicadas, se observó que las y los estudiantes del VI semestre lograron desarrollar sus CG y CP a lo largo de su formación profesional en los 5 semestres cursados hasta el momento de la investigación, a pesar de la diversidad de experiencias que se han vivido en los últimos 3 semestres por la pandemia que obligó a trabajar a distancia y en línea.

## **Las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de cuarto semestre**

La generación 2018-2022 del plan de estudios 2018 inició con una matrícula total de 140 estudiantes; actualmente cuenta con 117, lo que representa una deserción del 16%. En relación con el cuarto semestre, se aplicó una encuesta a una muestra de 40 estudiantes de los grupos A, B, C y D, lo que equivale a un 28.5% de la población inscrita. La evaluación de las CG del estudiantado se realizó con preguntas a partir de la ponderación mencionada en el primer análisis. Los resultados se muestran a continuación.

Se considera a la CG4 como la más fortalecida, ya que obtuvo una ponderación de 57.5% en la escala muy bien, esto es, 23 estudiantes utilizan las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. El 27.5 % se ubicó en excelente (11 estudiantes), y por último 15% (6 estudiantes) se autoevaluó con bien.

En segundo término, tenemos la CG5 con una ponderación de 62.5% en MB; es decir, 25 de los 40 encuestados consideran que aplican habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. El 10%, que equivale a 4 estudiantes, lo realizan excelente, 25% con 10 estudiantes, bien y el 2.5% (1 estudiante) regular.

En tercer término, la CG1 tiene una ponderación de 40% muy bien; es decir, 16 estudiantes de los 40 solucionan problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo. El 15% (6 estudiantes) se autoevalúa con excelente; el 37.5% (15 estudiantes), y por último, el 7.5 % (3 estudiantes) regular.

En cuanto a la CG2, el 40% (16 estudiantes) se evalúan con MB “aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto regularse”. El 15% (6 estudiantes), excelente; mientras que 37.5% (con 15 estudiantes) bien. El 7.5 % (3 estudiantes), regular, por tanto, los estudiantes no se sienten fortalecidos en esta competencia por lo que será necesario atender su situación.

Por último, la CG menos fortalecida es la tres, con una ponderación de 37.5% muy bien, es decir, 14 estudiantes consideran que colaboran con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, el 5% (2 estudiantes), excelente; el 37.5 % se ubica en bien, con 15 estudiantes y por último 22.5 % regular, donde 9 alumnos requieren acompañamiento necesario para continuar fortaleciendo esta competencia.

En las competencias profesionales se utilizó la misma muestra de los estudiantes de las competencias genéricas: 40 alumnos de cuarto semestre de los grupos A, B, C Y D, lo que equivale a un 28.5 % de la población inscrita de esa generación. El instrumento de evaluación de las CP de los estudiantes se realizó a través de un cuestionario en el que se extrae la información por medio de una escala de opinión de siete competencias profesionales, cada una de ellas con sus unidades de competencia (UC). Al igual que en los otros instrumentos, las respuestas oscilaban entre el “no suficiente” (NS) al “excelente” (E).

Los resultados se dan a conocer enseguida: CP 1 Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. Para la UC1 “Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos”, la población encuestada respondió lo siguiente: NS 2.5%, B 42.5%, MB 32.5% y E 10%. En cuanto a la UC2 “Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos”, la ponderación se observa de la siguiente manera: R 12.5%, B 37.5%, MB 42.5% y E 7.5%; es la UC menos favorecida.

CP 2 Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. La UC1 “Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo” tiene la siguiente ponderación: R 12.5%, B 35 %, MB 45 % y E 7.5%. Es la UC menos favorecida. La UC2 “Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos” tiene la siguiente ponderación: R7.5 %, B 40%, MB 40% y E 12.5%.

CP 3 Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Para la UC1 “Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes” la ponderación es: R 12.5 %, B 35 %, MB 40 % y E 12.5%. En cuanto a la UC2 “Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes”, la ponderación es: R 7.5 %, B 40 %, MB 37.5% y E 15 %. UC3. Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva. Ponderación: R 7.5 %, B 42.5 %, MB 37.5 % y E 12.5%.

CP 4 Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

UC1. Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo. Ponderación: R 15 %, B 45%, MB 32.5% y E 7.5%. Por lo que podemos observar es la sub competencia mayor favorecida. UC2. Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos. Ponderación: R 7.5 %, B 50 %, MB 40 % y E 2.5%.

CP 5 Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

UC1. 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. Ponderación: R 5 % B 45 %, MB 37.5 % y E 12.5 %.

UC2. Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Ponderación: R 10 %, B 42.5%, MB 40 % y E 7.5 %.

UC3. Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia. Ponderación: R 5.1 %, B 51.2 %, MB 38.4 % y E 5.2 %.

CP 6 Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

UC1 Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar. Ponderación: R: 12.5 %, B 30 %, MB 32.5 % y E 25 %. UC2 Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios

derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente. Ponderación: R 12.5 % B 32.5%, MB 35 % y E 20%. UC3 Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva. Ponderación: R: 12.8 %, B 35.9%, MB 35.9 % y E 15.4%.

CP 7 Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

UC1. Diseña y aplica diferentes diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela y en el aula. Ponderación: NS 2.5 R 12.5%, B 47.5 %, MB 27.5 % y E 10 %. UC2. Distingue los factores y aspectos asociados a la gestión escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes y la calidad del servicio educativo. Ponderación: R 12.8 %, B 53.8 %, MB 25.7 % y E 7.7 %. Es una subcompetencia menos favorecida. UC3 Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución. Ponderación: NS 1.15 R 12.5 %, B 52.5 %, MB 25 % y E 1.

## DISCUSIÓN

Esta investigación permitió comprender el desarrollo de las CG y CP de los estudiantes de octavo semestre, la última generación del PE 2012 de la LEP. Se logró identificar las diversas acciones que las y los estudiantes realizaron durante su trayecto formativo para fortalecer su pensamiento creativo en la toma de decisiones, actuar con sentido ético en la diversidad de contextos de su formación y en su práctica docente formativa. No obstante, se reconoció que existen áreas de oportunidad, como la habilidad para comunicarse en diversos contextos específicamente en una segunda lengua.

Con base en el plan de estudios 2012 de la LEP, para fortalecer el desarrollo en los estudiantes de la última generación se recomendó (SEP 2012a):

1. Organizar e interrelacionar los cursos con base en el enfoque centrado en el aprendizaje, por proyectos, en casos de enseñanza, en problemas, en el servicio, de manera colaborativa, la detección y análisis de incidentes críticos.

2. Establecer el seguimiento del desarrollo de las CG y CP de las y los estudiantes por las y los docentes, asesores, tutores y responsables de la oficina de PP, desde el primer semestre hasta un año después de haber egresado para garantizar su fortalecimiento y adaptación en el ámbito educativo.
3. Concientizar a las y los estudiantes en formación sobre el desarrollo de las CG y CP e identificar de manera semestral sus fortalezas y debilidades para atender sus áreas de oportunidad.
4. Mantener la comunicación con las autoridades de educación primaria para continuar con el fortalecimiento de la PP de las y los estudiantes con apoyo de tutores expertos.

Estas acciones se pueden integrar al PE 2018 de la LEP de las y los estudiantes que están inscritos en la escuela normal de San Luis Potosí al considerar la mejora continua de la formación académica y profesional como un proceso sistemático que requiere la comunicación eficaz entre los actores educativos para garantizar mayor calidad educativa.

Con relación al plan de estudio 2018, el sistema metodológico para conocer el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y profesionales también fue cualitativo en los siguientes aspectos:

- En el sentido de autoevaluación a partir de una encuesta del dominio de las competencias genéricas y profesionales.
- En la narrativa del proceso de dominio en el desarrollo de las competencias en la modalidad de autoevaluación.

La autoevaluación de los estudiantes, con relación al nivel de desarrollo de sus CG Y CP, así como los comentarios de maestros y directivos en este tema, es una información valiosa para favorecer el desarrollo de las mismas. En ese tenor, los objetivos se han alcanzado, puesto que la investigación arroja información de autoevaluación de los estudiantes, situándose a cada uno en los niveles y procesos que consideran que han conseguido en los semestres que en esta investigación se ha analizado con relación al desarrollo de sus propias competencias.

Para considerar el dominio de las competencias es considerable revisar un conjunto de niveles y procesos que los jóvenes establecen de manera autónoma y autorreflexiva como resultado de la encuesta que se aplicó en relación con el logro personal de cada una de ellas.

Fue muy importante detectar las fortalezas y debilidades en las CG y CP de las y los estudiantes de cuarto y sexto semestres para comunicar en lo sucesivo

al colegiado de los semestres posteriores estos resultados; así como analizar de manera consciente las secuencias de actividades a desarrollar en cada curso de la malla curricular y buscar estrategias de atención para enriquecer las CG que aún no se han fortalecido. Tobón (2005) considera que cada competencia tiene su lógica y el conjunto de las que requiere el desempeño de la profesión elegida ha de ser considerado en su globalidad. Así pues, el estudiante debe hacer uso de todas para responder adecuadamente a los problemas de la profesión, así como a las reglas profesionales y el arte del oficio cuando se requiera.

Es necesario recordar que las CG atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de la LEP debe desarrollar a lo largo de su vida, es importante rescatar las aportaciones vertidas por las y los estudiantes, ya que al reflexionar sobre sus CG les permitirá regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales ocurridos en su contexto.

Con relación a las CP se recomendó: Comunicar a la autoridad educativa el estudio realizado en las tres generaciones para establecer las acciones pertinentes en las academias de quinto y séptimo semestres del ciclo escolar 2021-2022 que permita incidir desde el desarrollo de los cursos en las CP.

Analizar la relación de los cursos con el propósito y descripción general, las competencias del perfil de egreso a las que contribuyen las CG, CP y UC. Establecer momentos de autoevaluación, seguimiento de las CG y CP de las y los estudiantes al inicio, durante; y al final de los semestres subsecuentes para que continúen autoevaluando sus fortalezas y debilidades en cada competencia. Con base en las áreas de oportunidad, el estudiante podrá establecer estrategias de mejora continua en los siguientes semestres.

Las academias deberán mantener comunicación permanente del avance de las CG y CP de cada estudiante para articular actividades de reforzamiento durante su trayecto formativo. Resulta indispensable reconocer que la organización de los cursos en la malla curricular del PE 2018 permite integrar un conjunto de espacios por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. Razón necesaria para que el equipo directivo y la planta docente de la escuela normal de San Luis Potosí reconozcan, integren y desarrollen la formación académica del estudiante.

Los hallazgos y recomendaciones brindan un aporte nuevo para la escuela normal de San Luis Potosí, en primera instancia, pero también para las escuelas normales de México.

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. y Aguilar, I. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen; Humanitas.
- Cuello, M. R. (2018). *Manual de la calidad*. Centro Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio.
- Cuello, M. R., Flores, H. G. y Vázquez, M. E. (2017). *El desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes del sexto semestre*. Centro Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio.
- Espinoza, V. A. (2017). *Evaluación por competencias profesionales de los formadores de docentes: las voces de la comunidad en torno al desempeño de los profesores en una escuela Normal del Estado de México*. Conisen. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R018.docx.pdf>
- García, J. y Sánchez, J. B. (2016). Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales en México. *Ra Ximhai* 12(6), 289-284.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- SEP (2012a). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en Educación Primaria*. Diario oficial de la federación.
- SEP (2012b). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México, D.F. Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas de educación básica*. México, D.F. Diario oficial de la federación, pp. 9, 10, 11.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe Ediciones. Recuperado de: [http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf)
- Vázquez, E., Cantú, E. E., y Rodríguez, E. L. (2021). El desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de octavo semestre generación 2016–2020. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.



**SEMBLANZA  
DE LOS  
AUTORES**

## **ARTÍCULO I. CUERPO ACADÉMICO “PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE INTERCULTURAL”**

### **Nancy Ordoñez Robles**

Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, ubicada en la Cd. de Tlapa de Comonfort del estado de Guerrero, México. Maestra en Ciencias de la Educación con 25 años de servicio educativo. Actualmente imparte los cursos “Trabajo docente y proyectos de mejora escolar” y “Aprendizaje en el Servicio en la Licenciatura en Educación Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe”, Plan de estudios 2018. Líder del C.A. en Formación “Procesos formativos del docente Intercultural”; miembro de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Ha participado con las ponencias “La práctica reflexiva, una metodología para la concreción de competencias profesionales en docentes interculturales Bilingües” en el XV Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas en POIO, España en 2019; “Las competencias comunicativas de los docentes interculturales bilingües en formación” en COMIE 2019 y “La función del maestro tutor: impacto en la profesionalización del Licenciado Intercultural Bilingüe” en CONISEN 2018.

### **Daniel Guerrero Nava**

Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, con sede en la Cd. de Tlapa de Comonfort, Guerrero; con 20 años de trayectoria escolar, actualmente imparte los cursos “Estrategias para la exploración del mundo natural” y “Estudio del mundo social” en la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, plan de estudios 2018. Miembro del C.A. en Formación “Procesos Formativos del Docente Intercultural”; miembro de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

## **ARTÍCULO 2. CUERPO ACADÉMICO “EL DESEMPEÑO DOCENTE; UN PILAR DE LA CALIDAD EDUCATIVA”**

**Romelia Chávez Alba**

**Clara Isabel Delgado Cedeño**

**Guillermo Emmanuel Cervantes Gómez**

Profesores Investigadores de Enseñanza Superior de Tiempo Completo, en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”. Forman parte del Cuerpo Académico ENSFAJSV-CA-1, integrado a la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFACA). Impulsan el desarrollo de cursos de los Planes de estudios 2018 de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria y colaboran en espacios diversos relacionados con la formación inicial y continua de docentes, entre los que destacan los cursos de movilidad académica con estudiantes de diferentes escuelas normales del país. Han publicado artículos relacionados con procesos educativos en foros y espacios de difusión estatales, nacionales e internacionales. Impulsan proyectos de investigación en colaboración con académicos de Instituciones de Educación Superior, el más reciente: “Estrategias para apoyar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión, ante la emergencia sanitaria por el COVID-19”, apoyado por el CONACyT en el 2020 y uno en curso llamado “El inicio del ciclo escolar en tiempos de pandemia; experiencias desde las escuelas normales”. Entre sus publicaciones recientes destaca el libro: *Estrategias educativas adoptadas por la ENSFA al inicio de la pandemia del SARS CO-V2*.

### **ARTÍCULO 3. CUERPO ACADÉMICO “TRAYECTORIA ESCOLAR Y PROFESIONAL”**

El cuerpo académico (CA) “Trayectoria escolar y profesional” logró su reconocimiento ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el año 2017; actualmente es uno de los CA que coordinan la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Es un equipo integrado por cinco docentes del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), de los cuales participan como autores para este artículo los siguientes miembros.

#### **Sandra Edith Tovar Calzada**

Cuenta con el perfil deseable PRODEP. Tiene estudios de licenciatura por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; de maestría por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 011; y de doctorado por la Universidad de Durango, campus Aguascalientes.

#### **Edgar Omar Gutiérrez**

Fue director del CRENA. Tiene estudios de licenciatura por la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes y de maestría por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 011.

#### **Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz**

Tiene estudios de licenciatura y maestría por la Universidad Interamericana para el Desarrollo campus Aguascalientes y actualmente cursa el sexto semestre del doctorado en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. El trabajo que desarrolla este Cuerpo Académico es bajo la línea “Formación inicial y desempeño docente”.

## **ARTÍCULO 4. CUERPO ACADÉMICO “INVESTIGADORES EDUCATIVOS IByCENECH”**

### **Karina Alejandra Cruz Pallares**

Doctora en Educación. Ha sido profesora y directora de educación primaria, asesora técnico-pedagógica, catedrática de la Universidad Autónoma de Chihuahua, de la UPN y de la Escuela Normal Superior José E. Medrano. Actualmente es profesora-investigadora de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, donde ha sido Jefa del Área de Investigación, Representante Institucional PRODEP y es Líder del CAEC “BCENELUB-CA-3”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Integrante de Action Research Network of the Americas (ARNA), de la Red Nacional de Colaboración de Cuerpos Académicos en Educación (RCCAE) y de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Integrante del Comité y del Subcomité de Artes, Educación y Humanidades (CIEES). Cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP desde el 2013. Ponente y conferencista en congresos regionales, nacionales e internacionales. Autora de dos libros y coautora en 17. 11 artículos publicados en revistas científicas en el último quinquenio.

## **ARTÍCULO 5. CUERPO ACADÉMICO “TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO”**

### **José Esaú Flores Heredia**

Licenciado en Educación Primaria egresado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

### **Yarumi Itzel Lagunes Libreros**

Doctoranda en Investigación Educativa (2021) por la Universidad Veracruzana perteneciente al PNPC de CONACYT . Cuenta con Reconocimiento al Perfil deseable PRODEP (Programa de Desarrollo Profesional Docente). Docente de tiempo completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en la Licenciatura en Educación Primaria.

### **Gabriela Itzel Ayala Sánchez**

Maestra en Ciencias Biológicas (2019) por la Universidad Veracruzana perteneciente al PNPC de CONACYT. Cuenta con Reconocimiento al Perfil deseable PRODEP (Programa de Desarrollo Profesional Docente). Docente de tiempo completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en la Licenciatura en Educación Primaria.

Ambas autoras pertenecen al CA BENVECR-CA-05 “Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación del Profesorado” donde cultivan la LGAC “TIC y cultura digital en la formación integral del profesional docente”. Miembros de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

## **ARTÍCULO 6. CUERPO ACADÉMICO “EVALUACIÓN EDUCATIVA”**

El Cuerpo Académico (CA) en consolidación de Evaluación Educativa de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) tiene ese reconocimiento por parte del PRODEP desde diciembre de 2020. Los tres integrantes, doctor Francisco Félix Arellano Rabiela (líder del CA), doctora Araceli Judith Jiménez Hernández y maestra María Elena Pineda Carrillo tienen perfil PRODEP.

El CA cuenta con dos estudiantes y una egresada de la maestría, así como diez estudiantes de licenciatura como colaboradoras. Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento son tres: Evaluación Institucional, Evaluación Docente y Evaluación del Aprendizaje. Desde 2017 la producción académica del CA ha sido muy intensa: ponencias en diversos espacios académicos, producción de artículos indexados, capítulos de libro y libros. Se ha tenido colaboración con la Red de Investigadores del Centro (REDIREC) y con la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). El CA está vinculado en la ENMJN con la formación inicial y con el posgrado. Se han dirigido diversas tesis de licenciatura y maestría, además de las actividades básicas de docencia en licenciatura y posgrado, tutoría, asesoría, actividades de gestión, actualización y difusión del conocimiento.

## **ARTÍCULO 7. CUERPO ACADÉMICO “PROCESOS DE FORMACIÓN”**

### **Ignacio III Arana García**

Docente de la Escuela Normal Oficial de Irapuato con doctorado en formación de formadores, especializado en el área de la enseñanza de las ciencias, tecnología aplicada a la didáctica y procesos de autosustentabilidad; ha realizado diferentes investigaciones y publicaciones relacionadas con la línea de investigación relacionada de Procesos de enseñanza. Responsable de la LGAC “La Tecnología aplicada a los procesos educativos”.

### **Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa**

Docente de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, con doctorado en Formación de Formadores. Fundadora y coordinadora del Cuerpo Académico ENOI-CA-1 *Procesos de Formación* y cofundadora de la Red Estatal de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales de Guanajuato. Perfil Deseable PRODEP. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones relacionadas con las Líneas de Investigación Procesos de Enseñanza y Autogestión Pedagógica.

El ENOI-CA-1 *Procesos de Formación* está integrado por cuatro profesores investigadores titulares, tres colaboradores y 5 estudiantes colaboradores. Cultiva las LGAC Procesos de enseñanza y aprendizaje, Autogestión Pedagógica y la Tecnología aplicada a los procesos educativos. Cuenta con publicaciones en colaboración en el ámbito nacional e internacional, como resultado del desarrollo de las LGAC que cultiva.



## **ARTÍCULO 8. CUERPO ACADÉMICO “FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN”**

### **Hadi Santillana Romero**

Doctora en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Formador de docentes en el Benemérito Instituto Normal del Estado en la Licenciatura en Educación Preescolar en el área de práctica profesional, innovación e intervención socioeducativa. Es responsable del Cuerpo Académico *Formación Docente y su impacto en la Educación BINEJCB 02* y co-coordinadora de la RENAFCFA. Como líneas de investigación trabaja el desarrollo de modelos y metodologías activas en la formación de docentes y en la educación preescolar, particularmente el aprendizaje cooperativo en la formación de docentes y en el aprendizaje del nivel preescolar sobre las que ha producido artículos y capítulos de libros.

## **ARTÍCULO 9. CUERPO ACADÉMICO “CALIDAD EDUCATIVA Y DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL”**

**Guillermina Juárez Villalobos. ORCID 0000-0001-7191-9194**

Integrante activa del CAEC: Calidad Educativa y Desarrollo Personal y Profesional (Clave: UANL-CA-221). LGAC: “Desarrollo personal y profesional de los recursos humanos de la DES”. Profesora de Tiempo Completo, Titular A. Coordinadora de Investigación Educativa. Facultad de Salud Pública y Nutrición. Universidad Autónoma de Nuevo León.

**Clemente Carmen Gaitán Vigil. ORCID 0000-0001-6462-6895**

Líder del CAEC: Calidad Educativa y Desarrollo Personal y Profesional (Clave: UANL-CA-221). LGAC: “Desarrollo personal de los recursos humanos de la DES”. Profesor de Tiempo Completo. Coordinador de Apoyo Académico. Facultad de Salud Pública y Nutrición. Universidad Autónoma de Nuevo León.

**Alpha Berenice Medellín Guerrero. ORCID 0000-0002-8324-8495**

Integrante activa del CAC: Nutrición Clínica (Clave: UANL-CA-229). LGAC: “Indicadores de edad biológica, factores de riesgo y estado nutricional”. Profesora de Tiempo Completo. Subdirectora de Proyectos Educativos. Facultad de Salud Pública y Nutrición. Universidad Autónoma de Nuevo León.

## **ARTÍCULO 10. CUERPO ACADÉMICO “ENRTC-CA1 ‘FORMACIÓN DOCENTE: DESARROLLO E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA’”**

El Cuerpo Académico Formación Docente: Desarrollo e Innovación de la Práctica Educativa. ENRTC-CA1 logró su registro ante el Programa de Desarrollo Profesional Docente el 9 de abril del año 2015. “El acercamiento a la práctica escolar y el trabajo docente: impacto en la formación inicial de los nuevos maestros” es el título de la línea de generación y aplicación del conocimiento que manejan. Sus miembros son docentes de tiempo completo en la Escuela Normal Regional de Tierra Caliente de Arcelia Guerrero: Victoria Dolores Cho de la Sancha; Juan Rodolfo Alanis Cho; Rodolfo Alanis Tafolla. Son un grupo de docentes que desarrollan en forma equilibrada funciones de docencia, asesoría, tutoría, investigación y difusión.

## **ARTÍCULO II. CUERPO ACADÉMICO “CULTURA, DIVERSIDAD Y PROCESOS DE FORMACIÓN”**

### **Mireya Rubio Moreno**

Doctora en Educación con reconocimiento al Perfil Prodep, pertenece a la Red de Investigación de Educación Rural (RIER) y al Sistema Nacional de Investigadores.

### **Gloria Castro López**

Doctora en Educación con reconocimiento al Perfil Prodep, pertenece a la Red de Investigación de Educación Rural (RIER), al Sistema Nacional de Investigadores y al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIyT). Representante Institucional ante Prodep desde 2010.

### **Valentín Félix Salazar**

Doctor en Educación con reconocimiento al Perfil Prodep. Pertenece a la Red en Educación y Valores (REDUVAL) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Todos son profesores investigadores de la Escuela Normal de Sinaloa y miembros del Cuerpo Académico Consolidado con registro ENSIN-CA-1 “Cultura, diversidad y procesos de formación”, además de ser miembros fundadores de la Red Nacional de Formación Docente, A. C. (RENAFOD).

## **ARTÍCULO 12. CUERPO ACADÉMICO “PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE, SU DESARROLLO Y ADMINISTRACIÓN”**

### **Estanislado Vázquez Morales**

Docente investigador de tiempo completo, con perfil deseable ante PRODEP. Líder del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) Práctica profesional docente, su desarrollo y administración. Integrante en la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica, e investigación en una escuela normal de San Luis Potosí.

### **Elva Liliana Rodríguez García**

Docente investigadora de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) Práctica profesional docente su desarrollo y administración. Integrante en la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica, e investigación en una escuela normal de San Luis Potosí.

### **Elvia Edén Cantú Córdova**

Docente investigadora de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) Práctica profesional docente su desarrollo y administración. Integrante en la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica, e investigación en una escuela normal de San Luis Potosí.

# DEL PROCESO DE ARBITRAJE

Los Cuerpos Académicos (CA), al ser equipos integrados por docentes de manera voluntaria en las Instituciones de Educación Superior, buscan que los resultados de sus investigaciones se difundan con la finalidad de establecer un preámbulo para que existan transformaciones que permitan en todo momento la mejora de sus procesos académicos. La publicación de resultados de investigación es parte de un largo camino, en ocasiones sinuoso, por el que los CA transitan, el cual deriva en una diversidad de experiencias que, al documentarlas y fomentar su difusión, promueven cada vez más una cultura de investigación que respalde los cambios y decisiones que prevalecen en el ámbito educativo.

Con la finalidad de velar por la calidad del contenido de esta obra, que la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos publica en este libro denominado *La investigación en la educación superior*, se realizó la invitación para conformar el Comité editorial a profesionales inmersos en el ámbito de la investigación que son reconocidos por su amplia trayectoria y prestigio académico, que se caracterizan por contar con el grado de doctor, que cuentan con el Reconocimiento al Perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y/o pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El proceso de arbitraje comenzó al recibir el artículo; éste se remitió al cuerpo de dictaminadores, quienes emitieron su juicio contando con un instrumento de evaluación en el que se especificaron los indicadores que debería reunir el documento para su aceptación; además, se integró un espacio para sugerencias concretas atendiendo a la finalidad de la publicación. Resulta importante resaltar que fue una valoración a *DOBLE CIEGO*; de esta manera, no existieron elementos que provocaran conflicto de intereses en su dictaminación, pues al ser una actividad anónima no permitió el

favorecer ni discriminar trabajo alguno. Se enfatiza que fue una actividad no remunerada.

La valoración de las contribuciones se desarrolló en tenor de: a) asegurar la calidad y el reconocimiento del contenido aceptado para su inclusión en el libro; b) garantizar rigor científico, relevancia académica y pertinencia de los artículos seleccionados; y c) realizar sugerencias a los escritores con la finalidad de la mejora de sus propuestas para la inclusión de sus artículos en la publicación.

El compromiso asumido versa en impulsar la difusión del trabajo que realizan los CA, para ello, contar con un equipo de expertos asegura la calidad de las contribuciones seleccionadas, lo cual permite transitar hacia la consolidación de la RENAFCA como un medio de construcción y difusión del conocimiento.

**Dra. Sandra Edith Tovar Calzada**

**Dra. Hadi Santillana Romero**

*Coordinadoras de la RENAFCA*

