

Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos 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

MTRO. NOÉ GARCÍA GÓMEZ

Director de Educación Media Superior y Superior

LIC. JESÚS ADRIÁN HERNÁNDEZ VARELA

Director de Finanzas y Administración

DRA. CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ

Subdirectora de Evaluación

MTRO. JORGE ALEJANDRO REYES EGUREN

Jefe 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

Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos 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.



Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior

D. R. © 2022 Primera edición, mayo:

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. 449 362 8975

Coordinadoras

Sandra Edith Tovar Calzada
Hadi Santillana Romero
Cintya Guzmán Ramírez

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial:

María Estela González Acevedo

© de la Ilustración de portada (licencia *premium*):

<https://www.freepik.com/>

ISBN: 978-607-99555-6-4

Comité editorial de esta publicación:

Sergio Ortiz Briano
José Alfonso Jiménez Moreno
José Ángel Vera Noriega
Uriel Ruiz Zamora
Saul Elizarraras Baena
Nancy Miriam Salmerón Mosso
José Guadalupe Sánchez Aviña
Edgar Mauricio Pérez Peláez
Leticia Montaña Sánchez
Susana Martínez Martínez
Francisco Félix Arellano Rabiela
Mariana Sánchez Solís
Abraham Sánchez Contreras
Estanislado Vázquez Morales
Hiram Felix Rosas
Rogelio Salas García

© de los textos:

Adame Villa María Dolores
Álvarez Delgado Ingrid Anel
Castelo Villaescusa Luis Fernando
Córdova Portillo Mauricio
Córdova Ruiz Miriam
Esparza Flores Cosme
Flores Bazaldúa Lorena Aleida
Flores Meneses Yamina
Fragoso Galbray Rosa Fidela
García Castrejón Gerardo Gabriel
García Ortiz Carina María
Garibay Delgado María Del Socorro
Gómez Corral Beatriz Elena
Guerrero Nava Daniel
Guillén Patricia María
Gutiérrez Damián Mónica
Gutiérrez Edgar Omar
León Rodríguez Carmen
López De La Rosa Diana Esmeralda
Márquez Higuera Griselda
Monzón Troncoso Martha Yolanda
Murrieta Ortega Raymundo
Nava Ramírez Norma
Ordoñez Robles Nancy
Ramírez Balderas Irais
Ramírez Flores Roxana
Romero Pérez Alba Esther
Salgado Jaramillo Gabriela Itzchel
Salinas Pérez Alberto
Sánchez Villaseñor Maribel
Santana Salgado Ma. Lourdes
Santillana Romero Hadi
Serna Huesca Odete
Silva Ballesteros Blanca Julia
Soberanis Serrano Rosa Iris
Tovar Calzada Sandra Edith
Villanueva Fajardo Bismark

Hecho en México/*Made in Mexico*

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

La evidencia tangible de los esfuerzos de los profesionales de la educación que han visto en la investigación educativa una herramienta aliada en la práctica educativa ha generado que los cuerpos académicos en las escuelas normales sean referentes de trabajo de construcción de la vida académica con una fuerte proyección social, pues son entes que desarrollan líneas de investigación específicas para dar respuesta a un sinnúmero de fenómenos educativos que se viven en las instituciones formadoras de docentes.

En este sentido, se destaca la colaboración que se ha generado entre los diferentes profesores-investigadores de todo el país, con la idea clara de fortalecer y transformar las escuelas normales. La Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) creada en el 2021 y cuyo objetivo es “propiciar la articulación, colaboración y cooperación para la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, en el que los Cuerpos Académicos involucrados fortalezcan su actuación en torno a la investigación colegiada con la finalidad de que incida en el alcance de sus metas como CA y de sus instituciones educativas”, da cuenta de su segundo tomo, titulado *Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior*.

La encomienda es grande, pero el compromiso y profesionalidad de los formadores de formadores ha permitido generar y compartir resultados de investigaciones realizadas, por lo que se presenta una variedad de artículos que impactan y son parte de la vida institucional de la educación superior.

“Labor omnia vincit” – Virgilio

Dr. Mario Alfonso Chávez Campos

Director General de Educación Superior para el Magisterio

PRÓLOGO

Es un honor para el Instituto de Educación de Aguascalientes seguir siendo un referente de vinculación y colaboración para los 51 cuerpos académicos registrados en la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

Cabe destacar la dinámica de trabajo de la Red, desde su Seminario Permanente de Investigación Educativa, su *podcast*, la Investigación Colaborativa, el proyecto Lectura Social y el Coloquio de Buenas Prácticas, así como sus publicaciones que se consolidan con el segundo tomo denominado *Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior*, producto de trece artículos de investigación educativa de catorce cuerpos académicos. Dichos artículos reflexionan, analizan, responden y explican situaciones de la práctica docente, ambientes virtuales de aprendizaje, la acción tutorial, habilidades comunicativas, competencias docentes, cultura de equidad, atención a la diversidad, entre otros.

El compromiso y profesionalismo de coordinadores, dictaminadores y autores dan sentido a la presente obra, producto de un enorme esfuerzo que tiene la firme determinación de conducir a las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes a ser instituciones de calidad y de clase mundial, generadoras de conocimiento y movilidad social de nuestro país.

Mtro. Ulises Reyes Esparza
*Director General del Instituto de Educación
de Aguascalientes*

DEL PROCESO DE ARBITRAJE

Con la finalidad de impulsar la difusión del trabajo que los Cuerpos Académicos (CA) de las Instituciones de Educación Superior realizan como parte de su labor en pro de la investigación educativa, la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) ha generado oportunidades que permitan a sus miembros compartir sus experiencias con la finalidad de generar nuevas teorías y sentar las bases para que existan transformaciones que fortalezcan los procesos académicos, administrativos y de gestión de las instituciones educativas.

Esta obra es la segunda de la colección que la RENAFCA tiene en su proyecto de fortalecimiento hacia la publicación. Este libro lleva por nombre *Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior*. Para asegurar la calidad del contenido seleccionado se conformó un equipo editorial de investigadores reconocidos con prestigio profesional y una amplia trayectoria, todos ostentan el grado de doctor; además, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y/o cuentan con el Reconocimiento al Perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

El arbitraje se realizó a doble ciego bajo un instrumento de evaluación que contenía los criterios que debía reunir el documento, así como la opción de especificar las sugerencias concretas para su mejora. Una vez que se dictaminó, de ser necesario los autores elaboraron las correcciones propuestas y se remitió nuevamente al equipo editorial para valorar por segunda ocasión la contribución para definir la aceptación o no del artículo. El trabajo desarrollado por el equipo editorial fue una actividad no remunerada.

La finalidad de la valoración de las contribuciones fue 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 es-

DEL PROCESO DE ARBITRAJE

critores con la finalidad de la mejora de sus propuestas para la inclusión de sus artículos en la publicación.

La RENAFCA está transitando hacia la consolidación de sus procesos, entre ellos, se encuentra el establecer mecanismos de difusión del conocimiento con calidad, lo cual deberá ser una tarea permanente de compromiso y responsabilidad entre quienes asuman la tarea de formar parte de esta Red de colaboración.

Dra. Sandra Edith Tovar Calzada

Dra. Hadi Santillana Romero

Coordinadoras de la RENAFCA

ÍNDICE

- 11 LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES A LA NUEVA NORMALIDAD**
MA. LOURDES SANTANA SALGADO
GERARDO GABRIEL GARCÍA CASTREJÓN
BISMARCK VILLANUEVA FAJARDO
- 29 AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE PRIMARIA Y PREESCOLAR ANTE LA COVID 19**
BLANCA JULIA SILVA BALLESTEROS
LUIS FERNANDO CASTELO VILLAESCUSA
ALBA ESTHER ROMERO PÉREZ
- 45 REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NORMALISTA EN EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES**
GRISELDA MÁRQUEZ HIGUERA
BEATRIZ ELENA GÓMEZ CORRAL
- 63 MIRADAS Y PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE EN TORNO A LA ACCIÓN TUTORIAL**
SANDRA EDITH TOVAR CALZADA
EDGAR OMAR GUTIÉRREZ
HADI SANTILLANA ROMERO
- 83 LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DE VII SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**
DIANA ESMERALDA LÓPEZ DE LA ROSA
MIRIAM CÓRDOVA RUIZ
ALBERTO SALINAS PÉREZ
- 105 EL EXAMEN PROFESIONAL: UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN EN LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**
ROSA FIDELA FRAGOSO GALBRAY
COSME ESPARZA FLORES
MARIBEL SÁNCHEZ VILLASEÑOR

ÍNDICE

- 123 AUTOVALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**
MARTHA YOLANDA MONZÓN TRONCOSO
CARINA MARÍA GARCÍA ORTIZ
MARÍA DEL SOCORRO GARIBAY DELGADO
- 141 LA PROFESIONALIZACIÓN: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS**
NANCY ORDOÑEZ ROBLES
CARMEN LEÓN RODRIGUEZ
DANIEL GUERRERO NAVA
- 159 PERCEPCIONES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**
GABRIELA ITZCHEL SALGADO JARAMILLO
ROXANA RAMÍREZ FLORES
ODETE SERNA HUESCA
- 177 ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA MODALIDAD DE TELESECUNDARIA**
ROSA IRIS SOBERANIS SERRANO
MAURICIO CÓRDOVA PORTILLO
MARÍA DOLORES ADAME VILLA
- 197 LA LITERACIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS**
INGRID ANEL ÁLVAREZ DELGADO
LORENA ALEIDA FLORES BAZALDÚA
- 213 FACILIDAD Y PREFERENCIA EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LENGUA EXTRANJERA**
IRAÍS RAMÍREZ BALDERAS
PATRICIA MARÍA GUILLÉN
YAMINA FLORES MENESES
- 233 HACIA UNA CULTURA DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**
RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA
NORMA NAVA RAMÍREZ
MÓNICA GUTIÉRREZ DAMIÁN
- 249 SEMBLANZA DE LOS AUTORES**

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES A LA NUEVA NORMALIDAD

Ma. Lourdes Santana Salgado
Gerardo Gabriel García Castrejón
Bismark Villanueva Fajardo

RESUMEN

En este trabajo se analiza cómo los estudiantes de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM), ambas en educación secundaria, deciden algunas acciones para promover la participación de los adolescentes en las clases de matemáticas.

Saber resolver problemas ante situaciones de contingencia en el contexto de la práctica implica que los futuros docentes comprendan los procesos de enseñanza entre lo que se hace y cómo se hace, a partir de la búsqueda de actividades y recursos que propicien la interacción entre pares de manera reflexiva. Por ello, se logró identificar algunas actividades que ponen en juego los estudiantes en formación durante las prácticas profesionales en torno al trabajo con los adolescentes: el lenguaje cercano a lo que conocen, la comprensión en la resolución de problemas de matemáticas y el conocimiento de los estudiantes para propiciar la participación en condiciones heterogéneas.

Palabras clave: Formación inicial, práctica profesional, nueva normalidad.

Correo electrónico: camacapulco2@gmail.com

Institución: Centro de Actualización del Magisterio Acapulco

INTRODUCCIÓN

En México, la puesta en marcha de las mallas curriculares, emanadas de los cambios constitucionales para la educación básica y la consiguiente modificación en el “Modelo Educativo para la educación obligatoria”, fue la ruta para la armonización inicial docente con la “Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales” (DOF, 2018), la cual ubica la práctica docente al centro de la educación para que apliquen conocimientos y habilidades pedagógicas (tecnológicas) y creen ambientes de aprendizaje inclusivos (dinámicos).

Aunado a ello, la pandemia de COVID-19 (SARS-Cov 2) trajo consigo cambios en la práctica educativa, provocando aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y, por lo tanto, decretando la suspensión de clases presenciales. La población de Acapulco vivió situaciones adversas debido a que el 2 de abril de 2020 las autoridades de gobierno anunciaron el cierre de las playas, por ende, la suspensión de las actividades económicas.

Con la dilución de la normalidad en que se desarrollaba la transición de la escuela a la casa y con la consigna de que la educación no se detiene, la comunidad educativa se enfrentó a la nueva normalidad con una política de educación a distancia sin tener las condiciones necesarias para hacerlo. En 2021, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) publicó los indicadores nacionales donde se destacan las carencias en las condiciones e infraestructura física con los que brindan sus servicios las telesecundarias y las primarias indígenas: el 43.1% de las escuelas secundarias reportaron que tienen servicio de Internet, el 25.4% informaron que tienen los servicios de sanitarios básicos, el 25.4% indicaron que no contaba con conexión a la red pública de agua potable, el 28.1% comunicaron que no tienen servicio para el lavado de manos y el 15.5% advirtieron que no tenía sanitarios. Es de suma importancia señalar el panorama general de las condiciones y los recursos que guardan las escuelas, a pesar de que es desalentador; sin embargo, es necesario identificar, en el diagnóstico de cada comunidad educativa, los desafíos a los que se enfrenta el estudiante de formación inicial en las prácticas profesionales.

La “nueva normalidad”, según Nomen (2021, p. 55), es el proceso que ha desencadenado la pandemia para propiciar la idea de que se volverá al estado pre pandemia y el cual supone cambios significativos, como la convivencia con el virus y el desarrollo de nuevos brotes de forma continuada. El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020) confirma que el principal medio para la educa-

ción preescolar, primaria y secundaria es la televisión, priorizando el interés de los estudiantes.

Estas acciones fueron encaminadas a nuevas condiciones derivadas del SARS-CoV-2 y de la variante Ómicron, que afectaron a todos los docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas para orientar y diseñar actividades encaminadas a incorporar los medios (cómo) con la relación de la enseñanza con sentido (qué y para qué).

Ante tal escenario, se tomó la decisión de conocer las condiciones materiales en el uso de herramientas digitales y la conectividad para hacerle frente a la educación a distancia. Para ello, se realizó un cuestionario con 20 preguntas en Google Forms en el mes de agosto de 2020, dirigido a la comunidad escolar del CAM Acapulco; contestaron 143 estudiantes de diferentes licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Matemáticas, Telesecundaria, Español, Geografía, Biología e Inglés, de educación secundaria de primero, tercero, quinto y séptimo semestre (las edades de los estudiantes oscilaron entre los 19 y 30 años).

De esta manera, se rescató la información para comprender lo que vivían los estudiantes del CAM Acapulco. Por ejemplo, el 43% no cuenta con Internet en casa, por lo que utilizaron datos o acudieron a un lugar que contara con este servicio; además, el 34% de los estudiantes se encuentran trabajando, el 62% tienen teléfono móvil y el 22% poseen una computadora compartida para realizar el trabajo docente.

Ante estos resultados, se logró identificar las problemáticas que enfrentaron los estudiantes de dicho centro, lo que implicó buscar algunas alternativas para el trabajo de las prácticas. Una de las decisiones que se tomó después de la identificación de las problemáticas fue reunirse con las academias y seguir las orientaciones del curso del Programa de Innovación del trayecto formativo de la práctica profesional de quinto semestre para la docencia en el aula, el cual establece “las condiciones de distancia y confinación derivados de contingencias o eventos extraordinarios, se podrá localizar casos en la medida de posibilidades de cada contexto, los estudiantes normalistas pueden trabajar en línea, si no le es posible hacerlo buscar vecinos o familiares de alumnos de secundaria para hacer la intervención docente” (SEP, 2020, p. 27).

Por lo anterior, se plantearon algunas interrogantes: ¿qué decisiones y acciones incorporaron los estudiantes en formación en las clases de matemáticas durante las prácticas profesionales a la nueva normalidad? ¿Cuáles son algunas diferencias entre las clases presenciales, a distancia, en grupo y personalizada respecto a la participación de los estudiantes de secundaria? ¿Qué desafíos se les

presentan a los futuros docentes en la promoción de la participación de los estudiantes de secundaria en las actividades de matemáticas?

El objetivo del estudio es comprender algunas decisiones y acciones que toman los futuros docentes en las clases de matemáticas durante las prácticas profesionales a la nueva normalidad. Esto implicó reconocer las condiciones de cada estudiante, la relación con la comunidad educativa y los conocimientos que tienen con la enseñanza desde donde derivan las experiencias, dificultades y desafíos en el trabajo de prácticas en el nivel de secundaria.

Algunos antecedentes del proceso de formación de docentes fueron las aportaciones que se mencionan en el estado del conocimiento, donde consideran las prácticas profesionales con distintas denominaciones: “prácticas pedagógicas, prácticas intensivas, prácticas de enseñanza, prácticas de servicio, pero en todos los casos se refieren a los distintos espacios curriculares que forman parte de las áreas de actividades de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensa en condiciones reales de trabajo que une a los estudiantes con la docencia permite construir y cuestionar significados” (Fourtoul, Güemes y Reyes, 2013, p. 171). Esto pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas se relacionan con el proceso de formación del estudiante durante periodos de trabajo en secundaria antes de incorporarse al trabajo docente.

El estudio de Galván (2008) sobre las prácticas profesionales que son apropiadas de manera heterogénea y contextualizada es uno de los que tienen mayor aportación a nuestro objeto de estudio. Asimismo, en el estado de conocimiento del COMIE sobre las prácticas se señala que son espacios formativos de comprensión acerca de las condiciones de operación, pues posibilitan o limitan en los docentes la apropiación de nuevas prácticas (Espinosa y Secundino, 2013). También advierten la poca exploración que se tiene en la práctica y producción de saberes en diversos contextos de enseñanza.

Las relaciones entre la formación inicial y las prácticas profesionales son inherentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que comprende el desarrollo de saberes, conocimientos y habilidades en los contextos en los que se producen. En esta perspectiva sociocultural se retoman algunas nociones conceptuales para analizar la práctica profesional situada en un espacio de cultura, pensamiento y acción, donde se comparten sus saberes entre estudiantes, maestros y padres de familia.

Desde el Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, se parte del contexto para resolver situaciones y tomar decisiones como pieza fundamental en los aprendizajes en qué y cómo se enseña en secundaria. Además, éste define la práctica “como un espacio de aprendizaje que aporta herramientas para el

ejercicio profesional, lo que implica que el estudiante toma decisiones frente a situaciones imprevistas, capacidad para resolver conflictos cotidianos y conducir adecuadamente grupos escolares, así como las habilidades para comunicarse con los adolescentes a través de recursos diversos” (SEP, 2000, p. 21). En el Plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, se considera que la práctica profesional es un trayecto formativo que se relaciona con referentes teóricos disciplinares y didácticos, en los que se articula la comprensión, la explicación, la investigación, la intervención y la argumentación en los proyectos de intervención en el aula y en la comunidad (SEP, 2018).

También se define la práctica profesional “como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollan de manera gradual, en contextos específicos, para lograr las competencias profesionales que se proponen” (DOF, 2018, p. 15). La dialéctica de teoría práctica es parte de la formación profesional con capacidad de adaptarse en diferentes situaciones, como la contingencia sanitaria.

Desde la perspectiva situacional o contextualizada, la enseñanza y el aprendizaje es un proceso interpersonal e intencional, que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad de provocar, favorecer la apropiación de aprendizajes (Altet, 2012; Barriga y Heredia, 2015). Asimismo, la junta directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (DOF, 2021, p. 4) define la formación docente situada como “el enfoque que sostiene el carácter situacional de la práctica docente en el que convergen: sujetos, saberes y conocimientos, territorios y participación”. En este sentido, el aprendizaje del docente se sitúa en el contexto en que se produce a partir de las características, subjetividades, saberes y conocimientos, tensiones, pautas culturales, y conflictos; además de las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente.

La práctica de enseñar, específicamente las matemáticas, implica comprender y usar el conocimiento de la práctica, lo que supone poseer determinadas referencias que permitan comprender la propiedad vía conjetura. Tal como lo mencionan Marmolejo y Moreno (2018) sobre el proceso de construcción de conjeturas, que inicia con el nivel de partida de la intuición y la observación asegurando la comprensión de la propiedad vinculados a las situaciones prácticas. En ese proceso se encuentra la intervención del maestro y estudiante con preguntas problematizadoras que lleve al debate científico para que encuentre los caminos y pueda construir la validación de manera argumentativa. Esto significa que el estudiante en formación, inicialmente, trata de resolver problemas utilizando la intuición: lo que conocen, es decir, sus referentes construidos a lo

largo de la trayectoria. En un segundo momento lo ponen en práctica con preguntas que ayuden a problematizar situaciones, con la finalidad que propicien la participación de los alumnos, exploren alternativas de solución de problemas y lleguen a cuestionarse. De esta manera, se genera el tercer momento, en el cual se construyen nuevos conocimientos y se continúa con la visualización, dinámica, generalización y formalización del aprendizaje.

En este sentido, se retoma la participación como el punto de partida para la construcción de las conjeturas en la resolución de problemas contextualizados (Shön, 1992). Esto significa que el estudiante en formación viva en la práctica profesional la experiencia de enseñar y enfrente problemas para después analizarlos con el objeto de aprender a ejercer la docencia en diferentes contextos.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo con un alcance exploratorio y descriptivo, en tanto que busca conocer algunas acciones y decisiones que se toman en las clases de matemáticas durante las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y en Matemáticas (LEAM). Dicha licenciatura es impartida en el Centro de Actualización del Magisterio Acapulco y el estudio se ubicó temporalmente durante el confinamiento social ocasionado por la pandemia de COVID-19.

La combinación de técnicas propició el análisis de codificación e interpretación de grupo focal. Por ello, las vías para acercarse a la recuperación y análisis hacia temas específicos con grupo informal fueron las videoconferencias, las entrevistas semiestructuradas, la producción de textos narrativos y las observaciones con herramientas etnográficas en los lugares de práctica *in situ en secundarias generales y telesecundarias urbanas*.

Es de suma importancia mencionar que el grupo con el que se trabajó inicialmente constaba de 35 estudiantes, pero en el proceso de las reuniones y constantes invitaciones, se presentaron 14 integrantes (nueve mujeres y cinco hombres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 24 años). De la LEAT fueron diez estudiantes: cinco de quinto semestre y cinco de séptimo semestre; y de la LEAM participaron cuatro estudiantes de tercer semestre.

Los participantes se conocían a través de diversos espacios académicos, como coloquios que organiza la institución, lo que permitió conversar de mane-

ra fluida. Los estudiantes fueron advertidos de la naturaleza de la investigación, por lo que se decidió cambiar los nombres para recuperar las voces de manera abierta.

Los resultados que se muestran a continuación fueron elaborados a partir de las transcripciones de entrevistas, notas de observación y textos narrativos durante los periodos de las prácticas profesionales del año 2021. El análisis de la información documentada se encuentra agrupado en la elaboración de categorías a partir del contexto y de la relación con la teoría.

RESULTADOS

Las intervenciones de los estudiantes que a continuación se presentan son producto de las entrevistas grupales, de los textos narrativos y de las observaciones en las prácticas profesionales, lo que hace referencia al énfasis y frecuencia relacionada con múltiples decisiones y acciones en la forma de enseñanza para promover la participación de los adolescentes en las clases de matemáticas. Se destacan cinco categorías: el lenguaje cercano a lo que los estudiantes conocen; comprensión en la resolución de problemas de matemáticas; diferencias en la práctica profesional con grupo y de forma personalizada; conocimiento de los estudiantes; y algunas acciones para propiciar la participación.

Lenguaje cercano a lo que los estudiantes conocen

Al realizar algunas observaciones en las prácticas de enseñanza de las matemáticas en un segundo grado de Telesecundaria, se muestra cómo los practicantes modifican el lenguaje matemático para propiciar la participación de los estudiantes:

Juan pregunta a los estudiantes: ¿Qué es un número primo?, ¿cómo podemos saber si un número es primo o compuesto? Siguiendo para comprender mejor la idea de un número primo, se considera la actividad “números largos”, la cual consiste en ordenar de forma horizontal o vertical cierta cantidad de cuadritos en una sola fila o línea, mientras los estudiantes realizan la representación de los cuadros.

El siguiente paso es “descomponer” (factorizar) números compuestos usando únicamente los primos, preguntando: ¿18 tiene la mitad?, ¿la mitad de 18, tiene mitad también?, ¿se puede dividir entre 3?, ¿y entre 5?, ¿y entre 7? Realiza una tabla

y después sube el grado de complejidad para obtener el Máximo Común Divisor (MCD) y Mínimo Común Múltiplo (MCM) de una cifra.

En el fragmento anterior se observa cómo Juan propicia la participación con ejercicios para la ubicación de los números de un dígito y aumenta el nivel con números de dos, tres y hasta cuatro cifras, usando su lógica para descubrir si cumple o no con el criterio de los números largos. En este sentido, los ejercicios implican la agilidad y actividad mental como incentivo para desarrollar la comunicación con expresiones matemáticas y así descomponer y recomponer números.

Otra forma en donde se aplicó el lenguaje cercano a lo que los estudiantes conocen fue con escenificaciones, donde se organizaron en binas para inventar problemas de la vida cotidiana, con la finalidad de simular transacciones de productos entre comprador y vendedor con números enteros. Se utilizaron operaciones para resolverlos, tal como lo mencionaron alumnos de secundaria:

Cristian (alumno de segundo grado de Telesecundaria) participó diciendo que él adquirió un celular en pagos en la tienda Elektra, y tenía que pagar 300 pesos a un año.

Celia (alumna de segundo grado) dijo: si un año tiene 12 meses entonces sería 300 por 12 negativo, tu mamá perdería 3,600 pesos en un año, siempre y cuando si va al corriente.

El lenguaje cercano a lo que los estudiantes conocen son parte de la situación que viven los estudiantes en la realidad concreta, donde contextualizan lo que realizan sus familias en la compra de un teléfono celular y en los pagos realizados. La participación colectiva en situaciones contextualizadas con lenguaje cotidiano es parte del insumo para el aprendizaje, en el que los estudiantes, al interactuar entre ellos, dinamizan la actividad matemática.

Comprensión en la resolución de problemas de matemáticas

Los estudiantes buscan las maneras para comprender los temas mediante diversas fuentes: videos en YouTube, resolución de ejercicios del libro y ensayos con otros estudiantes de secundaria.

Pedro: tener el dominio o el conocimiento del tema es lo primordial, llevar a cabo una clase implica resolver cualquier duda de los alumnos, tomando en cuenta que al resolver una duda se tiene que expresar con ejemplos, escribir en el pizarrón el

proceso a resolver de cada ejercicio, indicando con una flecha el paso a paso; enseñar es explicar, como profesor es lo principal: compartir el conocimiento que se tiene del tema a los alumnos, pues se tiene que facilitar el descubrimiento y el pensamiento. Leer correctamente y comprendiendo los problemas de las actividades pueden encontrar indicios o incluso la respuesta de sus ejercicios.

A veces no comprendemos por completo el tema y tenemos que diseñar material, entonces comprender lo básico de la secuencia que se está trabajando, pero cuando doy una clase trato de empaparme un poco de todo, leer la secuencia, informaciones con videos extra así busco dos o tres ejemplos y tenerlas guardadas para visualizarlo antes y comprenderlo en su totalidad, responder en los libros para poder dar una clase, por cualquier duda, inquietud que tengan los alumnos se tenga la confianza de responder enfrente a todos.

Ariana: aprendí que los ejercicios de matemáticas que les dejaba en los libros, primero me daba la tarea de contestar los libros y de ahí comprenderlo y si no entiendo algún tema buscarlo en Google, en YouTube, estar preparados. Es indagar, porque ahora me toca explicarles a otros alumnos.

Carlos: momento de dar la clase necesito revisar la secuencia, me pongo a investigar todo, me pongo hacer ejercicio todo el tiempo, todo el día haciendo ejercicios, si lo entiendo lo puedo explicar, así que busco chavos para practicar antes de hacerlo en la secundaria, por ejemplo, le dije a mi vecino que le iba explicar un ejercicio de elevación de operaciones lineales. Pasé toda la tarde explicando al estudiante, hasta que lo comprendió.

Lorena: me gusta realizar planificaciones, pero con el cambio de estar en la casa, no me daba resultados, así que tenía que hacer esos ensayos con mis amigos que iban en la secundaria, si podían resolver el ejercicio, si le entendían y si le gustaba como enseñaba.

Los estudiantes hacen uso de lo que conocen, pero también tienen la iniciativa de realizar ensayos y buscar información y recursos. Esto lo señalaron continuamente cuando expresaban que necesitaban dominar los ejercicios de matemáticas antes de enfrentarse a sus alumnos. En ese sentido, el docente en formación se regula como profesional responsable, se preocupa y ocupa en comprender los problemas, se apropia del proceso de aprendizaje de los ejercicios, trata de tener claridad y congruencia de sus ideas para poder enseñar, y previene las posibles preguntas, opiniones y valoraciones de sus alumnos de secundaria.

Diferencias en la práctica profesional con grupo y de forma personalizada

Durante el confinamiento los estudiantes en formación tuvieron la oportunidad de tener clases individuales, buscando un vecino o un familiar para realizar la intervención. Esto propició la participación de los adolescentes, el intercambio de preguntas y la explicación de la resolución de problemas.

Rebeca lo señala de la siguiente manera:

Las clases presenciales son más fáciles porque permiten preguntarles en el momento y aclarar sus dudas, por ejemplo, cuando realicé un pequeño ejercicio para dar-me cuenta cuáles eran sus conocimientos acerca de la suma de fracciones, sobre los que tenían el mismo denominador lo hicieron sin problemas, pero las de diferente denominador las realizaron de manera errónea y procedí a preguntar: ¿desde dónde tenían dudas?, lo que ellos respondieron que empezaban cuando las fracciones eran con diferentes denominadores. En ese momento regresé a explicarle que no había distracciones. En cambio, en la clase virtual los estudiantes no participan, no encienden la cámara, es difícil conocer las dudas.

Por otro lado, Jesica comenta:

A pesar de que se utilizaron la plataforma Zoom y la aplicación Genially para presentar información, dinámicas, juegos para retroalimentación y gráficos, al momento de organizar el trabajo en equipo para que se realizara el intercambio de ideas fue difícil tratar de escucharlos y apoyarlos, algunas tenían problemas de conexión a Internet, algunos sólo se limitaban a escribir en el chat de la aplicación. Les escribía en el chat: “comenten”. Si no hablan no van a resolver el problema. Silencio.

El trabajar con los estudiantes de forma virtual es más complicado, ya que algunas ocasiones no enviaban los trabajos corregidos, permanecían ausentes en las sesiones en Zoom, entregaban pocos trabajos para ser revisados.

Al respecto, Lizeth menciona:

Algunas clases fueron virtuales y otras presenciales. En el caso de las clases presenciales se pidió autorización de los padres de familia, se adaptaron los espacios y se tomaron las medidas sanitarias. En esta modalidad, se fortaleció la relación maes-

tro-alumno, donde se generó un ambiente de confianza, propiciando los aprendizajes esperados en la resolución de problemas de matemáticas.

En los fragmentos anteriores, se puede apreciar cómo los estudiantes se enfrentaron a situaciones fuera de su alcance e intentaron llevar a cabo la práctica y los referentes que tenían en ese momento, como el trabajo en equipo para incentivar la participación entre pares; sin embargo, se distraen constantemente y el tiempo no es suficiente para escuchar sus dudas, como fue la resolución de problemas de sumas de fracciones con diferente denominador. Las practicantes no podían darle la atención que necesitaban sus estudiantes, por lo que el interés por aprender se perdía.

En las clases personalizadas no tuvieron problemas de distracción, puesto que al estar solo con una alumna la atención y el interés por la clase no se perdía, logrando de esta manera avanzar con mayor facilidad en las actividades. Al preguntarles sobre la planificación comentan que hubo cambios, que se progresaba de manera rápida en las clases personalizadas, pues se logró abordar las sumas y restas de fracciones con diferente denominador y la multiplicación a mitad del tiempo con el grupo.

Ha quedado claro que el encuentro cara a cara es la mejor opción para generar ambientes de aprendizaje donde se privilegie la interacción y aprender unos de otros, ya que la educación a distancia limita el acceso a ella de acuerdo a las condiciones que tienen entre las familias.

Conocimiento de los estudiantes

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar sus prácticas profesionales personalizadas con un familiar o vecino. En ellas se destaca la construcción de conocimiento que tiene con sus estudiantes: abierta, flexible en el tiempo y confianza. Rebeca lo relata así:

La clase personalizada fue en el quinto semestre con Paola de 12 años de primer año de secundaria, ella estuvo a punto de ser inscrita en una escuela de la Ciudad de México, pero debido a algunos problemas familiares y a la pandemia como último recurso fue inscrita en la telesecundaria. Emocionalmente para Paola ha sido un poco difícil, puesto que su familia ha pasado por momentos complicados, a causa de la pandemia sufrió la pérdida de su abuelito y a los pocos meses la de su papá en un accidente, en el cual ella estuvo presente y no puede evitar sentir un poco de culpa, por lo que se encuentra en terapias psicológicas.

En el fragmento anterior, se observa el acercamiento que tuvo con la estudiante, donde se ganó su confianza; de tal forma que logró conocer a la alumna y aprovechó el conocimiento para promover el acercamiento, orientar a la educación con un enfoque humanista y establecer un acompañamiento individualizado desde el punto de vista emocional. Al respecto, Santana y Espinosa (2017) señalan que el conocimiento de los alumnos constituye una base importante en las decisiones y acciones que emprenden los maestros en la enseñanza, porque permite utilizar el tiempo para aprovechar los momentos de interés y favorecer el aprendizaje.

Algunas acciones para propiciar la participación de los estudiantes

Los futuros docentes utilizaron los videos, las dinámicas, los juegos y las presentaciones de problemas en Power Point, con la finalidad de que los estudiantes participen:

Pedro: al iniciar una clase regularmente utilizo las actividades de la Papa se quema, Escaleras de multiplicar, Telaraña y Lluvia de ideas, para obtener los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a trabajar; también me apoyó con una presentación de Power Point, donde se realiza una introducción del tema y el proceso que se llevará a cabo durante la secuencia. Se proyecta un video explicativo de la secuencia en donde hace énfasis en los puntos principales del tema. A través de las actividades que se realizan al inicio de la clase se puede conocer qué tanto sabe el alumno sobre el tema y cómo lo puede utilizar en su vida cotidiana.

Además, siempre llevo una pelotita conmigo en la mochila y cuando necesito que los alumnos participen la utilizo en la Papa se quema. Los primeros días los chicos no participaban del todo bien y a veces decían no sé, con el tiempo los alumnos se acostumbran y realizaban juegos como las escaleras de multiplicar.

Jessica: realicé una pequeña lectura donde contenía varios errores en el procedimiento relacionado con la suma de fracciones, de la cual se derivaron preguntas a resolver para que representen la misma cantidad, medida o parte del entero. Lo que llevó a comprender el problema, identificar los errores. Además, demostrar confianza con entonación cariñosa, sonreírles para que se animaran a participar.

Rebeca: para propiciar la participación realizo competencias entre mujeres y hombres, en una ocasión me sorprendió porque los alumnos dominaban mejor una multiplicación que las chicas, no tardó ni cinco minutos, observé quien necesita ayuda y me enfoco más.

Isaac: en las clases virtuales tuve que limitar el tiempo y ajustar las actividades de prácticas, lo importante es la voz, en un tono donde ellos no sientan confianza para participar.

Se destaca el punto de partida para propiciar la participación en las clases de matemáticas con juegos: encontrar formas para resolver problemas, competencias entre equipos por ganar o fichas de dominó impresas en los que presentaba una cadena conectando la fracción con una representación geométrica equivalente. Esto forma parte del proceso de identificación de conocimientos previos para engarzar los problemas a resolver, además permitió tomar decisiones y acciones particulares que ayuden a concretar y atender a los estudiantes que se encontraban con mayor desventaja. Mercado y Espinosa (2020) mencionan que los profesores tienen el interés de que ningún alumno se quede atrás, por lo que identifican de manera oportuna las dificultades que pueda tener; los atiende dando mayor seguimiento.

Para los docentes en formación, las actividades desarrolladas fomentaron la confianza, el respeto y honestidad, lo que generó ambientes favorables y enriqueció la formación integral de los estudiantes de secundaria.

DISCUSIÓN

La nueva normalidad sigue transformando nuestra realidad. Por tal circunstancia, se hace lo que se puede con lo que se tiene; en ese sentido, se han construido puentes para aprender de la realidad y al mismo tiempo, intervenir de forma inmediata, atendiendo situaciones que viven y enfrentan cada día nuestros estudiantes.

El conocer los entornos sociales es una vía que nos ayuda a identificar lo que necesitan los estudiantes normalistas, reconociendo las individualidades, tal como se apreciaron en cada uno de las decisiones y acciones narradas desde sus experiencias de los docentes en formación en las clases de matemáticas. Desde el conocimiento de los estudiantes, el lenguaje cercano a lo que conocen y los recursos que ponen en juego constituyen referentes para promover la participación de los alumnos de secundaria y las implicaciones de educación a distancia durante las prácticas profesionales en grupo y de forma personalizada.

La comprensión de las actividades de enseñanza de matemáticas para la participación es una condición necesaria, porque prioriza la propia experiencia mediante la “dialogía” de voces (Bajtín, 1989), desde lo relacional y comunitario, para llegar a la construcción social de la realidad. Esto significa que el profesor en formación viva la experiencia de las prácticas y participe en espacios de análisis entre pares y asesores para enfrentar las problemáticas.

Se necesita enriquecer la comunicación horizontal recíproca de los docentes, con la finalidad de apoyarlos en el dominio de contenidos, en el desempeño de estrategias de enseñanza y en los recursos para mejorar el desempeño de estudiante normalista frente a los grupos de alumnos de secundaria. Es parte del insumo reconstruir las experiencias de la práctica profesional de los estudiantes, pues permite identificar conocimientos e ideas previas relacionados con la vida real; esto posibilita encontrar soluciones con sentido común y desarrollo del sentido numérico en el contexto.

El compromiso y la relación respetuosa entre los estudiantes con los padres de familia en el regreso a clases ha permitido integrar al currículum del cuidado de la salud la asistencia alternada, la sana distancia, el uso de cubrebocas, la aplicación de gel y las actividades socioemocionales; asimismo, ha permitido adecuar las condiciones que forma parte de la flexibilidad y dinámica de la práctica como construcción social en la formación inicial de docentes. Al respecto, Calvo (2021, p. 81) señala que “La sistematización de las experiencias en formación situada, es una necesidad para avanzar en la construcción de saber pedagógico”. Lo que implica que los estudiantes comprendan los procesos de enseñanza entre lo que se hace y cómo se hace, con el fin de buscar solución a los problemas que se presentan en la escuela. Galván (2008) menciona que los futuros docentes se movilizan hacia la búsqueda de nuevos referentes teóricos para interactuar de manera reflexiva y crítica en las situaciones que enfrentan. A partir de la crisis sanitaria que sufrió México, los estudiantes en formación tuvieron que sortear obstáculos y experimentar diferentes herramientas tecnológicas para que los alumnos de secundaria participaran a través de la utilización de plataformas, como Zoom; de aplicaciones, como WhatsApp; videos; y presentaciones en Power Point. Gran parte de las actividades fueron adaptadas a un lenguaje cotidiano; con ello, se propició la participación de los alumnos al escuchar todas sus ideas, opiniones y argumentos para formular conjeturas. Los docentes en formación resaltaron el esfuerzo en la resolución de problemas, pues los animaban con *stickers*, *emojis* y palabras de aliento en cada uno de los mensajes por WhatsApp; pero también vivieron frustraciones en las prácticas, porque algunos de sus estudiantes estuvieron incomunicados.

Es importante señalar que los docentes y estudiantes toman decisiones constantemente como parte de la capacidad que poseen las personas para elegir entre varias alternativas e incorporarlas en la práctica. De ahí la importancia del estudio en la formación inicial de los docentes, al comprender la realidad social que está determinada por el sujeto que actúa y que se enriquece en un diálogo permanente de percepciones, actividades, necesidades y demandas.

El papel del profesor presencial es vigente y fue visible en las prácticas, donde conocieron a sus alumnos de secundaria y priorizaron los aprendizajes que requerían. Esto refleja mayor autonomía y sitúa la posibilidad de recrear e innovar desde su propia experiencia.

Se presentaron algunas diferencias en la práctica profesional con grupo y de forma personalizada: la interacción, el conocimiento de los estudiantes, la comprensión de los temas y los recursos, acciones y saber qué estrategias utilizar para propiciar la participación y atender a los estudiantes ante condiciones heterogéneas.

Los docentes en formación se interesan por ayudar a los otros; están dispuestos a escuchar y atender los problemas que se presenten ante la incertidumbre, como la derivada de la pandemia. Esto llevó a un reconocimiento de la transformación y complejidad en la docencia, donde la preparación previa a la práctica requirió la adaptación en lo pedagógico, lo didáctico, lo económico, lo sociocultural y lo emocional.

Desde el proceso de formación, el seguir aprendiendo es parte del acompañamiento que tiene el formador y el formado en la práctica educativa, lo que permite co-construir sentido y significado de qué, cómo y para qué enseñar. Para ello, se requiere la participación de todos, creando oportunidades de aprendizaje con actividades creativas e interactivas que le permita al estudiante desarrollar habilidades investigativas y resolver problemas en el contexto. La reconstrucción de las experiencias posibilita la comprensión del presente en distintos planos de la realidad, al recuperar e intervenir en situaciones concretas.

REFERENCIAS

- Altet, M. (2012). La competencia del Maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (coords.), *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín (1989). *Estética de la creación verbal*. México, *Teoría y estética de la novela*. México, Siglo XXI.
- Barriga A., Rigo L. y Hernández R. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: Pautas para docentes y diseñadores educativos*. (1ª ed.). UNAM y Newton.

- Calvo, G. (2021). Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Mejoredu. OEI. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Quinta Sección). Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos; DOF, 03 de agosto 2018. Diario Oficial de la Federación (2020). *Acuerdo 14/07/20 Inicio ciclo escolar*. México.
- Diario Oficial de la Federación (2021). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDDPD-2021. 13/12/2021.
- Espinosa T. y Secundino, S. (2013). Capítulo 16. Formación y prácticas. En Ducoing y Fourtoul, O. (coords.). *Proceso de formación 2002-2011* (Vol. II. No. 378, E7/10). ANUIES- COMIE (Colección Estados del Conocimiento), pp. 297-354. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-deformaci%C3%B3n-Vol.-2.pdf>
- Galván Mora, L.R. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente: la apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2556/17671073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fourtoul O., Güemes G., Reyes J. (2013). Capítulo 3. Formación inicial de docentes para la educación básica. En Ducoing; Fourtoul O; (Coords). *Proceso de formación 2002-2011* (Vol. I. No. 378, E7/10). México: ANUIES- COMIE (Colección Estados del Conocimiento), pp. 153-204. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>
- Llinares, S. (2007). Formación de profesores de matemáticas. Desarrollando entornos de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional. Conferencia invitada en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas- JAEM. Granada, Julio. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/853/1/llinares-jaem-granada07.pdf>
- Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. Ediciones SM.
- Marmolejo, E. y Moreno, G. (2018). *Acercamiento a la Ciencia*. UAGro.

- Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, (1), 55-61. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santana, S. y Espinosa, T. (2017). *El conocimiento sobre los alumnos en la organización y desarrollo de la enseñanza en la telesecundaria. Algunos Saberes Docentes. Memoria electrónica. COMIE*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2103.pdf>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- SEP (2020). *Práctica profesional y vida escolar. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria*. https://drive.google.com/file/d/1qE_aepHsaUO0Ad9kmWLhqnK1cmWdvdSC/view
- SEP (2000). Plan de estudios 1999. *Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México. <http://ensech.edu.mx/docs/plan.pdf>

AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE PERSPECTIVA DE DOCENTES DE PRIMARIA Y PREESCOLAR ANTE LA COVID-19

Blanca Julia Silva Ballesteros
Luis Fernando Castelo Villaescusa
Alba Esther Romero Pérez

RESUMEN

Este estudio es de enfoque cualitativo, cuya característica principal es ser pragmático e interpretativo (Vasilachis, 2006); además, permite caracterizar los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) desde la representación de docentes de educación preescolar y primaria. Para ello, se hace una interpretación que analiza y explica los dichos de los participantes y el sentir de los mismos respecto al trabajo con la nueva normalidad en los centros educativos y las diversas formas que ha tomado la educación. Lo anterior permite concluir que los retos son grandes tanto para los docentes, como para los alumnos, padres de familia y la misma autoridad educativa; sin embargo, cada uno ha puesto de su parte, de tal modo que se ha logrado que los AVA sean una opción para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. De esta manera, los resultados indican que es una opción válida y que permite acceder a un mayor número de alumnos, además de permitir la interacción con la familia y el logro de los aprendizajes, convirtiendo en una obligación ética y profesional del profesor ampliar el espectro de estrategias de trabajo docente a utilizar en el diseño e implementación de sus clases durante la nueva normalidad.

Correos electrónicos: bj.silvab@gmail.com
enesfer@gmail.com
albaromeroenes@gmail.com

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, educación virtual, papel del profesor, pandemia, enseñanza.

INTRODUCCIÓN

El mundo es cambiante, cada una de las esferas en torno a las que se desarrolla la sociedad presenta modificaciones constantemente. La educación no queda fuera de esos cambios, pues en ocasiones pueden resultar vertiginosos, por lo tanto, la práctica educativa conlleva a una serie de retos para los docentes, quienes de manera invariable tienen que estar capacitándose para desempeñar su profesión.

A consecuencia del COVID-19 en el mundo y en México, la educación sufrió, a partir del distanciamiento social decretado por las autoridades sanitarias, una serie de modificaciones: se tomó la decisión de llevarla a distancia en todos los niveles educativos, mediante el uso de recursos tecnológicos.

La nueva normalidad provocó un rediseño en las formas habituales en las que alumnos, docentes y padres de familia acostumbraban desempeñarse. Las metodologías implementadas han sido muy variadas, pero sin duda todas han implicado poner en juego los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Se entiende que son los docentes quienes se encargan de generar ambientes de aprendizaje para el desarrollo de los llamados y muy recorridos aprendizajes significativos, los cuales están destinados a facilitar el desarrollo de las competencias; a través de los años, el escenario principal había sido el salón de clases, por lo que dadas las condiciones anteriormente descritas se originó la necesidad de trasladar ese espacio físico a uno virtual. Esto ha conllevado a que alumnos, docentes y padres de familia se adapten a una nueva normalidad en la que todos los agentes se ven involucrados en el desarrollo y adquisición de aprendizajes. Se ha buscado que muchas de las plataformas digitales se utilicen con fines educativos, buscando que sean una alternativa en la creación de ambientes de aprendizaje virtuales.

De acuerdo con Rodríguez (2014), los AVA son creados a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de generar recursos facilitadores del aprendizaje que potencien las habilidades y las competencias de los estudiantes.

Ardila (2012) destaca que el uso de las plataformas tecnológicas educativas mejora la calidad de la formación en dichos ambientes virtuales; y se propone implementar el uso de indicadores para evaluar la calidad de las plataformas tec-

nológicas educativas, pues son herramientas que potencian las prácticas virtuales desempeñadas.

En una investigación llevada a cabo con cuatro escuelas de educación primaria –tres de Colombia y una de México–, se comprobó qué tan efectivo era el uso de las TIC para el desarrollo de habilidades de lectoescritura y se aplicaron diversos instrumentos para la recopilación de datos, como la herramienta digital “Pancho y su máquina de hacer cuentos”. En los resultados obtenidos se señala que 58% de la muestra obtuvo un puntaje por encima del siete; además, el resultado de las encuestas aplicadas a los padres de familia demostró que todos los participantes son conscientes y concuerdan con que el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva es importante para el desempeño del trabajo; y 70% de ellos opina que efectivamente el uso de las TIC favorece el desarrollo de la creatividad en los niños (Cárdenas *et al.*, 2015).

La investigación titulada “Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje” fue desarrollada por Ramírez *et al.* (2020) y se realizó en la Universidad Tecnológica de Tecama, en el Estado de México. El propósito de esta investigación fue analizar a algunos de los estudiantes de esa universidad, utilizando un grupo compuesto por ocho docentes participantes como expertos en diversas áreas, como tutoría, pedagogía, TIC, contenidos y AVA. En el grupo focal de ocho docentes crearon y clasificaron las estrategias donde hicieron uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas; éstas fueron clasificadas desde los ambientes físicos, comunicacionales, contenidos, roles del tutor virtual, interacción con los estudiantes y mediación de los mismos. Se aplicaron cuestionarios a los maestros tutores para la recopilación de la información necesaria, de los cuales el 91% de aprobación se va para la clasificación del uso de las herramientas y los espacios con requerimiento teórico, mientras que el más bajo nivel de aprobación con 66% se enfoca en las Plataformas de Tutoría Virtual (PTV).

Este estudio permitió comprender que existen múltiples enfoques a los cuales se encamina la educación; del mismo modo, se puede percibir que el empleo de las tecnologías modifica el proceso educativo, desembocando en la creación de los AVA; cabe resaltar que el empleo de los recursos y herramientas se plantean y diseñan pensados desde los espacios virtuales hacia el logro de los objetivos académicos planeados y previamente establecidos.

El presente trabajo surge de las necesidades generadas por la pandemia provocada por COVID 19 y el distanciamiento social que se ha presentado en los dos últimos años. Por tal situación, se generó la necesidad de los docentes de los diferentes niveles educativos de crear nuevas dinámicas de trabajo o reajustar el trabajo académico y el desarrollo de la docencia para atender, por un lado, la ne-

cesidad sanitaria que ha provocado la pandemia y, por el otro, la responsabilidad de mantener la formación académica de los estudiantes; siempre aprovechando los beneficios que ofrecen las TIC y el acceso a plataformas académicas y video enlaces por medio de Internet.

Para tal situación, se plantea como objetivo: “Caracterizar los ambientes virtuales de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de educación preescolar y primaria. Por ello, se plantea como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de los ambientes virtuales de aprendizaje aplicables en los niveles de educación preescolar y primaria desde la perspectiva de sus docentes?”

METODOLOGÍA

Uno de los aspectos a definir dentro del estudio se refiere a la naturaleza de la investigación, misma que en este caso se centra en una metodología bajo el enfoque cualitativo. Marshall y Rossman (1999, como se citó en Iño, 2018) afirman que la investigación cualitativa es un “proceso interactivo entre el investigador y los participantes, [donde] se privilegian las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios” (p. 106); es decir, se estudia la realidad en su contexto natural y se brinda la posibilidad de rescatar información de primera mano. Para Vasilachis (2006) este enfoque investigativo es pragmático, interpretativo y derivada de la experiencia de la población elegida, permitiendo identificar valiosa información vinculada con el objeto de estudio para comprenderlo y analizarlo.

Como estudio con alcance descriptivo y de acuerdo con Hernández *et al.* (2014), busca exponer de manera detallada fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; especificando propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades y procesos, esto con objetivo de análisis. Asimismo, como estudio explicativo, pretende ir más allá de la descripción de conceptos o fenómenos y/o del establecimiento de relaciones entre percepciones, intentando determinar, además, sus causas y cómo éstas interactúan para producir significado y así generar un sentido de entendimiento (Fernández, 2016). Para Hernández *et al.* (2014), en los estudios explicativos, como su nombre lo indica, “su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 95).

Participantes

Con el propósito de recopilar información pertinente y eficaz para este estudio, se seleccionaron a 12 profesores de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 56 años, quienes en su totalidad habían culminado una licenciatura en educación y algunos de ellos habían realizado estudios de posgrado. De la misma manera, se eligió observar a un grupo de primer grado de educación primaria con 28 estudiantes (nueve mujeres y 19 hombres), con edades de entre los seis y los ocho años.

Estrategias o técnicas de investigación

Como parte de las técnicas que se utilizaron para la recopilación de información, se destaca el uso de la observación. Pulido (2015) recalca que es una de las técnicas más empleadas en las ciencias sociales, ya que ninguna otra puede reemplazar el contacto directo del investigador con el campo de estudio; él las divide en observación sistemática y observación participante, describiéndolas de la siguiente manera:

La observación sistemática hace referencia a la observación y registro de comportamientos y acciones previamente especificados y puede aplicarse siempre que el ámbito seleccionado se produzca en situaciones públicas y que permita que el investigador realice la observación sin participar directamente en la situación. Sin embargo, a diferencia de la observación sistemática, en la observación participante el investigador forma parte de los sucesos que se observan (p. 1149).

Como segunda técnica, se utilizó la entrevista, que, según Tanguencia y Vega (2012), forma parte de las técnicas de investigación cualitativas, teniendo como función interpretar los motivos profundos que tienen los participantes a la hora de actuar o pensar de determinada forma con respecto a los hechos o situación de estudio. A través de una serie de preguntas y un contacto directo, el entrevistador rescata los aspectos más significativos y diferenciales de los sujetos entrevistados durante la indagación que lleva a cabo.

Troncoso y Amaya (2016) señalan que dependiendo de la manera en que se aplican las preguntas será el tipo de entrevista que se seleccione: estructurada, semiestructurada o abierta. En este caso, se opta por utilizar entrevistas semiestructuradas, dado que presentan mayor flexibilidad para adaptar las interrogantes a los participantes.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se describen los instrumentos de investigación que se utilizaron para obtener la información. El primero de ellos corresponde a los registros anecdóticos para la comprensión del fenómeno de estudio, mediante la observación de las clases virtuales impartidas por los docentes al grupo. El segundo instrumento fue la entrevista semiestructurada a los profesores para recabar más datos sobre el desarrollo de los AVA.

Cabe mencionar que dichos instrumentos fueron elaborados a juicio de experto por una integrante de los cuerpos académicos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, quien se especializa en evaluación de instrumentos de investigación. A razón de ello, es imprescindible reconocer y reiterar el punto de vista expuesto por González (1993, como se citó en Rosas *et al.*, 2006), quien acentúa que dichos investigadores cuentan con el dominio, tiempo, metodología, capacidad y organización adecuada para realizar aportaciones en beneficio de la indagación de interés, por lo tanto, su función es de gran alcance durante los proyectos de los cuales forman parte.

PROCEDIMIENTO

En este apartado se describen los pasos que se llevaron a cabo para la aplicación de los instrumentos antes mencionados. En primera instancia es importante aclarar que dada la situación en la que se encontraba el país por la pandemia mundial, la educación del ciclo escolar 2020-2021 se realizó por medio de entornos virtuales con la utilización de herramientas tecnológicas. Por tal circunstancia, el investigador sólo contó con dispositivos móviles y plataformas digitales para mantener contacto e interacción con los participantes de la muestra.

Se dispuso de un tiempo de tres semanas para la aplicación de los instrumentos. Con respecto a la realización del registro anecdótico (observación), se pidió autorización vía correo electrónico por medio de un mensaje dirigido a los docentes, los cuales aceptaron que el investigador entrara a observar y registrar sus clases en línea. Las clases impartidas por los docentes de educación física y

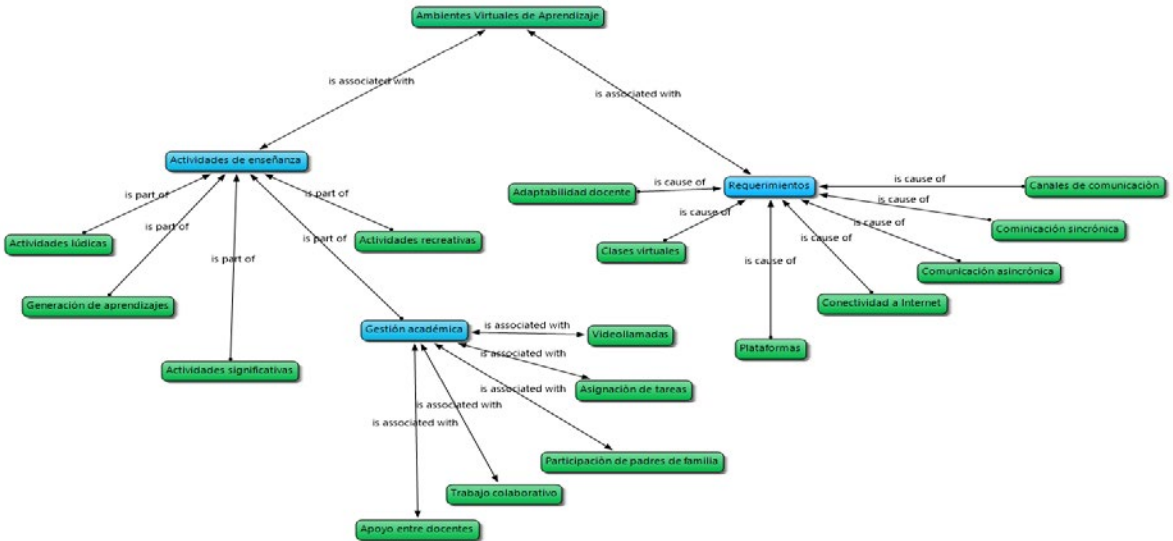
de inglés se trabajaron una vez por semana en distintos días con duración aproximada de 40 a 50 minutos; por su parte, los profesores titulares impartían dos sesiones con duración de 60 minutos, alternándolos con los practicantes normalistas. Para llevar el registro, se utilizó la estrategia de observación participante a través del diario de prácticas. Todos los maestros implicados en el estudio utilizaron la plataforma Zoom para impartir sus clases, por lo que previamente se enviaba el link de acceso a las mismas.

Por otro lado, para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo el mismo procedimiento. Se les envió un correo electrónico a los docentes (titular, inglés, educación física y de apoyo) para exponerles el propósito del objeto de estudio, además de agendar una fecha y hora para realizar la entrevista por medio de las plataformas Zoom o WhatsApp, dado que éstas permiten hacer video llamadas y tener un acercamiento más directo. Nuevamente, las respuestas fueron positivas y se concertaron las citas en los días y horarios para la ejecución de la entrevista, de acuerdo a su disponibilidad. Por lo tanto, éstas fueron en diferentes momentos y grabadas en notas de voz para posteriormente ser transcritas en el procesador de textos Word.

RESULTADOS

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el software Atlas.ti, mismo que permite procesar la información que surge de la investigación de tipo cualitativa, ya que el investigador tiene la facilidad de elaborar categorías de análisis con los datos que arrojaron los instrumentos descritos en el apartado de Metodología. Del análisis realizado con la información proporcionada por los sujetos participantes, se elaboraron las figuras 1 y 2 que se describen enseguida.

Figura 1. Ambientes Virtuales de Aprendizaje.



En esta primera imagen, la caracterización que hacen los docentes de los AVA se organiza en dos grandes familias de categorías: Actividades de enseñanza y Requerimientos. En la primera familia aparecen Actividades lúdicas y Actividades recreativas, las cuales deben formularse como condiciones que generen el interés y atención de los que aprenden para la nueva forma de vivir la escuela y todos los distractores que se pueden generar, haciendo de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje una posibilidad real de que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades de una forma distinta a lo acostumbrado; en esta ocasión a través del uso de la tecnología. Para los docentes, la actividad por medios virtuales también debe ser un juego y permitir la recreación, sobre todo con la carga de trabajo y las presiones que han tenido y tienen los estudiantes ante las nuevas modalidades de trabajo provocadas por la pandemia y el distanciamiento social; además es uno de los pocos medios con los que los alumnos mantienen contacto con personas ajenas a su familia. Asimismo, en las Actividades significativas, en opinión de los participantes, se conjunta la lúdica, la recreación, la funcionalidad y la utilización de lo aprendido, con el propósito de lograr que los alumnos adquieran y modifiquen sus aprendizajes con actividades atractivas y funcionales, administradas por medio de clases virtuales.

Finalmente, aparece una última categoría dentro de esta familia: la Gestión académica, la cual está compuesta por cinco unidades de análisis que hacen referencia al trabajo que realiza el docente en la búsqueda de generar los mejores AVA

para los alumnos que atiende. En primera instancia aparecen las Videollamadas y la Asignación de tareas, que están vinculadas con los alumnos directamente y son los profesores quienes deben administrarse haciendo uso de la organización interna de su centro escolar, del conocimiento que tenga del grado y asignatura o contenido que atiende, así como las características de los alumnos en lo particular y en lo general que conforman su grupo. Por otro lado, aparecen las categorías de Trabajo colaborativo, Apoyo entre docentes y Participación de padres de familia, que se asocian con la comunicación, la conectividad y la unión que se debe establecer entre los nuevos responsables para buscar que los alumnos aprendan los contenidos establecidos en los Planes y Programas de Estudio vigentes para el nivel educativo que se trabaja.

Los equipos de docentes deben establecer nuevas formas y criterios para hacer equipo al dar el servicio educativo, con el fin de apoyar a los otros profesores y a los padres de familia; la figura de los directivos y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) se revaloriza en la búsqueda de sinergias que construyan grupos de trabajo entre maestros. Ciertamente, los padres de familia siempre han estado vinculados al trabajo y aprendizaje de sus hijos; en las nuevas modalidades de trabajo educativo y en los AVA su participación se vuelve trascendental e imprescindible, pues ellos son los intermediarios entre el docente y los alumnos, entre los alumnos y los contenidos y temas que se trabajan; son un engrane muy importante para que la comunicación fluya con los maestros, para que los alumnos accedan a las videollamadas (clases sincrónica) y para que elaboren las actividades asincrónicas.

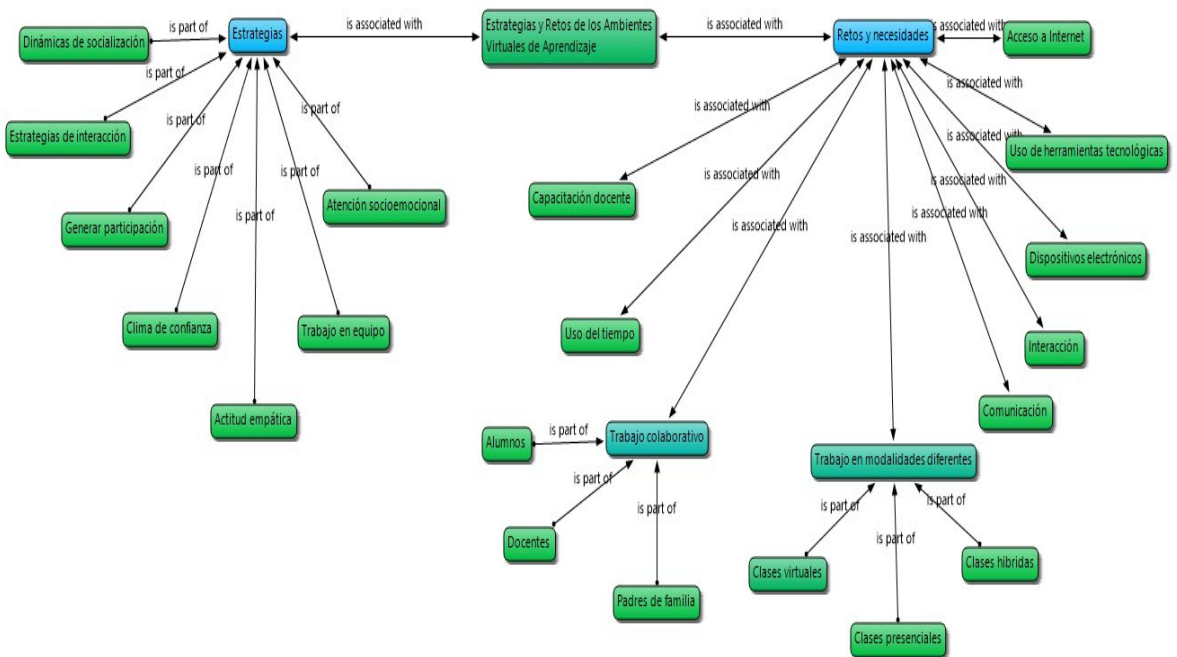
La otra gran categoría de esta figura se forma por la familia Requerimientos, la cual está integrada por siete unidades de análisis; dentro de ellas aparecen las nuevas necesidades tecnológicas que han tenido que manejar los profesores para poder desarrollar sus clases. Las categorías son: Adaptabilidad docente, Clases virtuales, Plataformas, Conectividad a Internet, Canales de comunicación, Comunicación sincrónica y Comunicación asincrónica. Para los docentes, algunos de estos requerimientos tienen que ver con aspectos técnicos y asociados a las TIC y el uso del Internet (categorías: Clases virtuales, Plataformas, Conectividad a Internet y Canales de comunicación); aquí se pudiera integrar también la disponibilidad de dispositivos electrónicos que permitan el acceso a los AVA de forma rápida y eficaz, como computadoras, tabletas electrónicas, teléfonos celulares, entre otros. Por otra parte, las categorías Adaptabilidad docente, Canales de comunicación, Comunicación sincrónica y Comunicación asincrónica se asocian con la posibilidad de que docentes y alumnos logren establecer vínculos y comunicación para que esta modalidad de ambientes de aprendizaje se genere de la forma más efectiva y eficaz posible.

La red semántica descrita y analizada en los párrafos anteriores permite establecer características clave de los AVA, como la vinculación entre actores, alumnos, docentes y padres de familia para determinar canales de comunicación, los aspectos materiales y la conectividad para establecer la comunicación y los cambios ha tenido las formas de trabajo docente.

Retomando la relación fundamental que resulta pertinente entre el docente y los padres de familia, el modelo de Epstein (2001, como se citó en Sáez, 2017) defiende la influencia de la interacción entre ambos agentes, destacando que a mayor interacción, mayor impacto en la educación del alumno. Por ello, se concibe a la familia desde la escuela como necesaria, pues hay muchos estudios que avalan una relación estrecha y positiva entre familias y profesorado tanto para el alumno, como para padres de familia y docentes. Esto indica que en el nuevo modelo de AVA debe ser aún mayor la importancia de la buena relación entre los actores mencionados.

En lo que respecta a la figura 2, la información que permite analizar se orienta a las estrategias y posibilidades de trabajo de los AVA; además de los retos que implica y que se han generado con esta modalidad de trabajo docente. Como se menciona en los párrafos anteriores, el ejercicio docente se ha tenido que adaptar y transformar por el distanciamiento social asociado a la pandemia del COVID 19.

Figura 2. Estrategias y retos de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.



La red semántica se integra por dos grandes familias de categorías. Primeramente, se encuentran las Estrategias que los AVA involucran desde la perspectiva de los docentes: Dinámicas de socialización, Estrategias de interacción, Clima de confianza, Generar participación, Actitud empática, Trabajo en equipo y Atención socioemocional. Todas las categorías son asociadas a la nueva función del docente, pues en ellos está la generación de participación y clima de confianza entre los estudiantes. Para los maestros es medular lograr la socialización entre los estudiantes, por eso se volvieron empáticos con ellos y atendieron la parte socioemocional (un aspecto que ciertamente es novedad en el ambiente educativo en nuestro país).

Las emociones son aspectos que los docentes siempre han tenido en consideración, quizá de forma implícita, pues el trabajo que realizan es social. Las nuevas condiciones enfatizan el trabajo socioemocional de maestros y alumnos, dado que es importante que las decisiones que se tomen se hagan con responsabilidad y en función de los intereses de los alumnos.

A razón de lo mencionado anteriormente, Sánchez *et al.* (2011) aportan a esta idea diciendo que “la relación educativa es el conjunto de interrelaciones que se establecen entre el educador y los educandos, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura y contexto dado; las cuales pueden ser cognitivas, afectivas y emocionales” (p. 63).

La otra gran familia que integra la red semántica es Retos y necesidades, que se conforma por nueve unidades de análisis: Capacitación docente, Uso del tiempo, Trabajo colaborativo, Trabajo en modalidades diferentes, Comunicación, Interacción, Dispositivos electrónicos, Uso de herramientas tecnológicas y Acceso a Internet.

Estas nuevas formas de trabajo implican diversos aspectos pedagógicos; sin embargo, es una necesidad imperante que alumnos y docentes cuenten con un dispositivo electrónico que tenga conectividad a Internet para poder tener acceso a las clases virtuales o híbridas. Por ello, es una preocupación importante y constante que los padres de familia y los docentes cuenten con recursos económicos para la adquisición de algún dispositivo y/o el pago del servicio de Internet.

De acuerdo al dicho de los profesores entrevistados:

En lo pedagógico los docentes hemos buscado alternativas de aprendizaje a través del apoyo de compañeros de trabajo y de los directivos (E1D), dando curso al Trabajo colaborativo entre la comunicad que integra el aparato educativo tanto público como privado; para los profesores la Capacitación docente, se debe reorientar a lo que actualmente se requiere para poder implementar los AVA.

En lo particular, cada profesor, con el apoyo de docentes conocidos y sus cuerpos directivos, ha dado curso al trabajo y utiliza su tiempo de forma diversa y diferente; además, se encarga de revisar los trabajos que le envían por mensajería y correo electrónico, pero también debe diseñar sus clases en las distintas modalidades (Virtuales, Presenciales o Híbridas).

La presente investigación contribuye al campo educativo al describir qué indicadores son importantes a considerar para analizar los AVA; de esta manera, se puede observar y evaluar el espacio escolar para descubrir si su quehacer diario permite una clase funcional donde los alumnos adquieran aprendizajes significativos; esto través de la diversidad de actividades, estrategias, herramientas digitales e interacciones sociales entre los actores educativos para brindar una educación de calidad.

DISCUSIÓN

Los AVA representan un reto para todos, en especial para los docentes, pues el diseño de los mismos debe fundamentarse en aspectos teóricos y pedagógicos que argumenten y respalden lo que los profesores realizan en su quehacer cotidiano; además, son multivariados, puesto que un docente debe planificar con diversas modalidades dado que la atención de los alumnos en el confinamiento se ha modificado con el paso del tiempo. Por otra parte, las barreras para el aprendizaje se han intensificado a raíz de la pandemia y el aislamiento social, lo que implica que los docentes deben trabajar juntos en la búsqueda y procuración de una mejor formación y educación de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado por Castro (2018): “llama la atención la importancia de los roles desempeñados por docentes y tutores en dichos ambientes. Para entender este papel del docente o tutor, es clave comprender cómo funcionan las comunidades virtuales de aprendizaje y las particularidades de las relaciones sociopedagógicas (p. 5).

De acuerdo con Simonette, Queiroz y Spina (2019, como se citó en Castro, 2018) existen situaciones, como la forma en la que los docentes utilizan la tecnología para interactuar con los estudiantes o la diversidad de las relaciones docente-alumno, que se tornan importantes, más aún cuando se habla de sujetos de diferentes culturas, con formaciones, conceptos e ideas distintas. En este sentido, se vuelve imprescindible apelar a la “conciencia de la experiencia de la enseñanza”

(p. 5) por parte del docente, sobre todo en aquellas acciones que se relacionan o que tienen que ver con las interacciones de enseñanza que son mediadas por la tecnología.

A razón de ello, los docentes involucrados en los entornos de aprendizaje en modalidad virtual deben ser capaces de vincular las estrategias idóneas para lograr la optimización de los conocimientos, las habilidades y el desarrollo didáctico y multidisciplinario de los estudiantes. Vargas (2014) destaca que se debe buscar estrategias que sean funcionales de acuerdo al contexto en el que se encuentran inmersos los alumnos, con el fin que logren mejorar sus procesos de enseñanza y así adquirir los aprendizajes.

Es una obligación ética y profesional de los profesores ampliar el espectro de estrategias de trabajo docente en el diseño e implementación de sus clases. Con el nuevo papel del profesor ante la situación que se presenta por el confinamiento provocado por la pandemia y las mismas oportunidades que proporciona la educación virtual, es de suma importancia que se ofrezcan ambientes de aprendizaje ubicados y controlados desde plataformas académicas de fácil uso, como Classroom, donde se pueda acceder de forma sencilla y su uso se pueda realizar por los niños de educación primaria y preescolar y por sus padres o tutores.

Se debe entonces extender el trabajo docente y variar y ampliar las formas posibles para que los alumnos accedan a los aprendizajes. La tarea de la docencia es un trabajo vivo, lleno de expectativas, desde quienes hacen política en materia educativa hasta quienes reciben el servicio. Por lo tanto, los docentes deben estar atentos a poder cubrir el papel que corresponde diversificando las alternativas para que los alumnos aprendan.

REFERENCIAS

- Ardila, M. (2012). ¿Son las plataformas digitales un componente determinante de calidad de la formación en ambientes virtuales? *Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 82-90. <https://doi.org/10.18359/reds.810>
- Cárdenas, A., Rodríguez, C., Castaño, M., y Jiménez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura: Revista de innovación educativa*, 7(1), 38-49. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/595>

- Castro, J. (2018). Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Retos para docentes y tutores. *Panorama*, 12(22), 5. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1211>
- Fernández de Sanmed Santos, M.J. (2016). *Curso de introducción a la investigación*. Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M., (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opinión*, 31(11), 1137-1156. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>
- Ramírez, M., Palma, C., y Alva, D. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2), 132-149. <https://www.redalyc.org/journal/688/68864946008/html/>
- Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Rosas, A., Flores, D., y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado, REDALYC* 21(1), 153-185. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821107.pdf>
- Sáez, C. (2017). El buen clima en el aula: una propuesta para su instauración. (Tesis doctoral, Universidad internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4958/SAEZ%20GUILLEN%2C%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F., Lledó, A., y Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 399-405. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832330041>
- Tanguencia, J., y Vega, M. (enero, 2012). Técnicas de investigación social: las entrevistas abierta y semidirectiva. *Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades*, 1(1), 58-94. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/tecnicas_de_investigacion_social_-_las_entrevistas_abiertas_y_semirectivas.pdf
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina*,

65(2), 329-322. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

- Vargas, C. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una institución educativa de San José de Moro, La Libertad (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica, Lima, Perú). <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4574>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NORMALISTA EN EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES

Griselda Márquez Higuera
Beatríz Elena Gómez Corral

RESUMEN

Los procesos de formación docente en México previo al regreso a clases presenciales se adecuaron con el fin de aprovechar los recursos para lograr brindar el servicio educativo esperado. El propósito del estudio es identificar las necesidades de la formación docente en pospandemia con relación a las competencias profesionales, a partir del acercamiento inicial a la práctica profesional en el regreso a clases presenciales en contextos rurales y urbanos. Para ello, fue necesario implementar un estudio bajo el enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico que busca rescatar aquellas experiencias determinadas por su trabajo en las prácticas docentes. A partir de lo anterior, se exponen situaciones que varían de un contexto a otro, donde se explora, describe y comprende lo que los estudiantes normalistas enfrentan en sus saberes teóricos-prácticos durante el regreso a clases presenciales. En el procedimiento hermenéutico participaron 45 estudiantes que cursan el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normalista del noroeste de México. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas relacionadas con el trabajo docente, donde se interpretaron cuatro categorías de análisis: estrategias de enseñanza-aprendizaje, contexto escolar, competencia comunicativa y actividades escolares. En los hallazgos encontrados se identificaron necesidades concernientes a las unidades

Correos electrónicos: enr.gmarquez@creson.edu.mx

enr.bgomez@creson.edu.mx

Institución: Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles"

relacionadas con las competencias profesionales, como elaborar distintos diagnósticos de los alumnos, seleccionar estrategias que dirijan hacia el logro de los aprendizajes, construir escenarios que favorezcan la educación inclusiva, y manejar diversas metodologías para promover el aprendizaje de los alumnos considerando los contextos y su desarrollo.

Palabras clave: Formación docente, práctica docente, relación teoría-práctica, competencias docentes.

INTRODUCCIÓN

La educación en México no se detuvo durante el pasado confinamiento por Covid-19; las formas de llegar a los estudiantes cambiaron, así como aquellas formas de aprovechar las tecnologías para mejorar las sesiones de clase en línea. Los diferentes contextos de la población y los docentes debieron adaptarse a las estrategias más viables para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hubo quienes no resintieron de manera significativa la ausencia dentro del aula, porque atendieron las distintas modalidades de trabajo; sin embargo, otros tuvieron más dificultades para cubrir las necesidades académicas con poco o nulo apoyo de sus docentes.

Para todo docente que sólo utilizaba la modalidad presencial, los tiempos de pandemia representaron un parteaguas en su profesión. Además, demandó de los docentes capacitarse y apoyarse del uso de las tecnologías; no obstante, la mediación escolar que representaba cada profesor y los estudiantes pares para facilitar el aprendizaje de los niños no pudo cubrirse por todos sus actores. Algo similar sucedió en la formación de docentes, donde se podía seguir formando a los futuros maestros, pero no se logró tener la experiencia de práctica profesional en todos los estudiantes, por lo que el presente estudio plantea la necesidad de reflexionar sus primeras experiencias de práctica docente en el regreso a las aulas pospandemia para valorar las necesidades de formación.

Para comprender la magnitud de los efectos que tuvo la pandemia en la formación, es importante regresar el tiempo, recordar las condiciones en las cuales se trabajaba y la manera de reflexionar de los jóvenes que cursaban sus primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. Las necesidades en sus primeros años se centran en su formación didáctica para impartir contenidos,

conocimiento del entorno y sus competencias comunicativas en la forma de relacionarse con su medio escolar, sobre todo centrarse en formar profesores para la enseñanza presencial. Esta parte de la formación se vio limitada durante el confinamiento, quedando en un baúl y debiendo retomarse y prevenir un rezago de atención aunado a nuevas formas de enseñanza en modalidades tanto virtual como presencial.

En el caso de los alumnos de la normal rural del presente estudio, se intentó la práctica con apoyo individualizado a niños cercanos a los hogares de los normalistas; además, se utilizó alguna de las modalidades autorizadas por las autoridades educativas (SEP, 2021). Puede observarse que la premisa de que “no es buen maestro el que no aprende enseñando” (Imbernón, 2014, p. 40) se puso a prueba en este periodo de pandemia para todas las escuelas formadoras de docentes.

Según el informe del INEE (2019), en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que el acceso a los medios informáticos y el aprender la utilización de las TIC es un derecho, sin embargo, la infraestructura física educativa de educación básica, en específico a la accesibilidad y servicios de Internet, no han sido cubiertos en 55% y 69% respectivamente; esto muestra una falta de acceso a las TIC por parte de los estudiantes, lo que no es de extrañarse que durante el aislamiento a causa de la pandemia se soslayara la retroalimentación de los aprendizajes esperados y que los estudiantes normalistas mencionaran dentro de sus experiencias la necesidad de nivelar académicamente a sus alumnos en relación con los propósitos del grado escolar.

Los recursos digitales en los contextos rurales de México no distan mucho de los otros países de Latinoamérica (Anaya *et al.*, 2021). De entrada, las demandas actuales a la tarea docente cuestionan su identidad y procesos metodológicos usados en sus prácticas, que movilizan la apropiación de nuevas formas de organizar y gestionar el conocimiento en la escuela, así como la comprensión de la transposición didáctica, a la modificación de la lógica del currículo.

A partir del regreso a clases presenciales, emitido en el ACUERDO número 23/08/21 para establecer disposiciones del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma responsable y ordenada, se marcó la pauta para la incorporación de los docentes en formación al campo de la práctica y valorar el nivel de desarrollo alcanzado durante el confinamiento por la Covid-19. Por ello, a través de su intervención en diversos contextos fue necesario reconocer cómo los profesores en formación tras una práctica limitada, se tuvo la oportunidad de involucrar en la educación a distancia, modalidad bajo la cual se vio condicionada su intervención y el aprender hacer en la práctica (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Actualmente, el docente en formación se pone a la par en algunos aspectos con los maestros ya en funciones. El regreso a clases presenciales en agosto 2021 implicó tomar en cuenta la participación que tuvieron los padres de familia para continuar con la formación escolar de sus niños; esto dio cuenta de las habilidades y conocimientos desarrollados en los alumnos a lo largo del periodo de aislamiento, identificándose casos donde los niños no estaban en el nivel esperado debido a los ajustes razonables correspondientes.

El regreso seguro y escalonado a las escuelas resultó desafiante para los docentes en formación para el reconocimiento de sus dificultades y necesidades, optando por tomar nuevos rumbos desde un replanteamiento de los procesos de intervención y nuevas maneras de concebir la reflexión de su actuar en los contextos escolares. Tal como lo argumenta Pérez (2021) que uno de los desafíos más complejos y motivadores de los docentes es alejarse de metodologías tradicionales a una más activa, teniendo como fin la caracterización de los aprendizajes que, a consecuencia del confinamiento, se fracasó en la falta de flexibilidad y una excesiva mecanización de los aprendizajes sin poder llegar a la reflexión de su actividad como docentes.

Parte de los recursos del educador están relacionados con la sensibilidad educativa en el sentido de buscar las vías para educar mejor, investigando las estrategias didácticas adecuadas que le permitan a la vez aprender a enseñar enseñando. También el docente tiene una función dinamizadora que le permite, además de desarrollar su docencia, investigar sobre su práctica e identificar concordancias y contradicciones. Además de lo anterior, se democratiza la educación tomando en cuenta la diversidad para tomar decisiones, generar proyectos y mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Imbernón, 2014).

La retroalimentación como recurso dentro del ámbito pedagógico en educación básica tiene distintas utilidades, ya que puede ser parte de procesos evaluativos. En educación primaria, la evaluación no sólo ofrece información o sugerencias sobre lo ocurrido, sino que va en el sentido de dos dimensiones: la estratégica y el contenido (Anijovich, 2019). En la estratégica encontramos el uso frecuente en determinado tiempo de aspectos del aprendizaje de diferentes formas (oral, escrito, visual/demostración, diálogos, discusiones, modelamiento, pistas, preguntas, lenguaje gestual y corporal) y puede ofrecerse de manera individual, en pequeños grupos o grupo total. La retroalimentación por contenidos hace alusión a tres aspectos: la persona, su desempeño o productos y su proceso de aprendizaje (Anijovich, 2019). La retroalimentación, además de servir de espejo a los alumnos, interviene el proceso de andamiaje, ofreciendo a su vez el recurso para que identifique cómo estaba y cómo está ahora (Anijovich, 2019).

Como menciona Flores (2021), derivados de los sistemas de evaluación, se advirtió que las principales fallas a identificar serían aquellas desarrolladas con las habilidades y actitudes para la práctica docente, a pesar de que en pospandemia se reconoce que los esfuerzos y compromisos de los docentes en formación para mejorar su desempeño ha tenido gran relevancia tras concebirse como agente de la motivación e interés por atender problemas y buscar soluciones precisas.

Cabe resaltar, como lo mencionan Díaz y Hernández (2010), que la reflexión en la práctica se da a partir del diálogo entre el docente y el alumno, condición básica para el aprendizaje práctico reflexivo. Si el docente mantiene una comunicación efectiva con los estudiantes, le brinda elementos que coadyuvan a construir y verificar los saberes puestos en práctica. Esto conlleva a entender cómo la comunicación efectiva se vislumbra en dos escenarios, la establecida por el contacto directo y la mediada por los medios tecnológicos. En el ámbito de la formación docente se requiere un replanteamiento de lo que implica aprender en la práctica como un acto de participación social; es decir, a medida que interviene construye significados, permitiendo generar una identidad y afiliación a la comunidad.

Actualmente, Justo (2021) expone la necesidad de generar un trabajo colectivo para crear nuevas maneras de hacer escuelas después de haber experimentado los efectos de la educación a distancia por la pandemia; propone ciertas estrategias encontrando entre ellas algunas relacionadas a la formación docente; y hace explícita la necesidad de aumentar el contacto con los estudiantes, ya que se redujo a sólo comprobar la asistencia a clases virtuales o presentación de exámenes. Observó necesario replantearse cambios que permitan alcanzar a mediano plazo las competencias profesionales que generalmente se desarrollan durante la práctica profesional presencial, partiendo de aquello que se alcanzó a aprender por los docentes en formación e identificar cuáles son las condiciones específicas actuales en que desarrollan sus prácticas.

Desde la perspectiva actual, sería un error aseverar que el confinamiento haya sido un total rezago en la formación, debido que favoreció centrar a los estudiantes en reflexionar su actuar en nuevos escenarios y proponer nuevas maneras de analizar, llevándolo a elegir y modular las actividades de enseñanza y aprendizaje que, a la vez, favorece nuevas maneras de abordar la práctica (Rangel, 2021).

Se hace hincapié en lo enunciado por Perrenoud (2004), quien dice que los estudiantes en su formación docente son capaces de inventar actividades y secuencias, las cuales pueden resultar pobres y carentes de sentido, pero esto depende definitivamente de la creatividad y la experiencia. Por otro lado, Zabala (2000) incluye otras variables dentro de la práctica educativa que intervienen en distin-

tas propuestas metodológicas, y que para el estudio en cuestión fueron de gran apoyo para el análisis de los datos obtenidos, como las actividades escolares, las formas de relacionarse y las situaciones comunicativas, la organización social de la clase y de contenidos, la utilización de espacio-tiempo y de materiales curriculares, y los procedimientos para la evaluación.

Puede observarse, a partir de la revisión teórica expuesta, que los procesos educativos son un referente para el análisis de las competencias docentes; es por ello que el objetivo del estudio es identificar las necesidades de la formación docente en pospandemia a partir del acercamiento inicial a la práctica profesional en el regreso a clases presenciales en contextos rurales y urbanos.

Para alcanzar el objetivo, se plantearon las siguientes preguntas centrales de investigación: ¿Cuáles son las diferencias en relación con las situaciones escolares enfrentadas en la práctica profesional realizada por los docentes en formación en las escuelas de práctica en los contextos rurales y urbanas? ¿Cuáles fueron las necesidades encontradas en los normalistas en relación con la formación docente a partir de la reflexión de sus primeras jornadas de práctica en modalidad presencial y virtual después del confinamiento en los contextos rurales y urbanos? ¿Cuáles son las dificultades identificadas en los normalistas en sus primeros acercamientos de práctica docente en los diferentes contextos? ¿Qué propósitos se plantea el alumno normalista a partir de la reflexión de su primera jornada de práctica posterior al confinamiento?

METODOLOGÍA

La investigación está diseñada bajo un enfoque cualitativo, y busca articular la acción de indagar de manera dinámica una relación entre los hechos y las interpretaciones de los procesos de comunicación que se presentan en las reflexiones de las prácticas docentes durante el regreso a clases presenciales pospandemia; por lo tanto, se basa en un diseño fenomenológico que busca rescatar aquellas experiencias determinadas por su trabajo en las prácticas docentes. A partir de ello, no se busca generar un modelo, sino explorar, describir y comprender lo que los estudiantes normalistas enfrentan en sus haceres teóricos-prácticos (Hernández *et al.*, 2014).

El procedimiento hermenéutico abordado a partir de lo anterior fue plantear la importancia de indagar las problemáticas enfrentadas de los estudiantes normalistas en su primera jornada de prácticas al regresar a clases presenciales

una vez que se dio por terminado el confinamiento implementado por el gobierno; posteriormente, se diseñó el cuestionario con 13 preguntas abiertas que permitieran explorar las experiencias de los alumnos y sus dificultades para desarrollar su práctica en las escuelas primarias. Una vez diseñado lo anterior, al finalizar las prácticas, se procedió a la aplicación del cuestionario de manera digital por Formulario google, con los respectivos permisos de los alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de una escuela normalista del noroeste de México; después, se examinaron los datos para buscar entre el objeto de estudio las categorías de análisis, encontrando las siguientes: estrategias de enseñanza-aprendizaje, contexto escolar, competencia comunicativa y actividades escolares, para interpretar los significados que se encontraron en cada una de las expresiones aportadas.

Para realizar el estudio participaron 45 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normalista del noroeste de México, que cursan el quinto semestre, donde sus edades oscilan entre 19 y 22 años. La muestra es no probabilística, homogénea y por oportunidad, la cual realizaba sus prácticas docentes en contextos rurales y urbanos en el periodo agosto-diciembre, durante el ciclo escolar 2021-2022. La muestra estudiada es homogénea porque poseen un mismo perfil, comparten características o rasgos similares, en los cuales se resaltan situaciones o procesos en un determinado grupo (Hernández *et al.*, 2014).

El instrumento utilizado consistió en un cuestionario de un Formulario de google con 13 preguntas abiertas estructuradas, relacionadas con la práctica docente experimentada en la primera jornada de práctica presencial. Las preguntas están orientadas a recabar información sobre las dificultades enfrentadas, áreas de oportunidad identificadas, qué propósitos se plantean para las siguientes jornadas y otras relacionadas con el contexto y el grupo.

Para el análisis de datos, se trabajaron las declaraciones de los estudiantes con respecto a su primera jornada de prácticas docentes al regresar a clases presenciales después del confinamiento generado por la pandemia Covid-19, realizándose distintas comparaciones en relación con sus experiencias y tomando en cuenta los contextos de práctica rural y urbano. Se elaboró un análisis categórico comparativo, donde se identificaron los rasgos comunes, diferencias encontradas y sus frecuencias.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados, se tomaron en cuenta las experiencias de los alumnos a partir de cuestionamientos, donde se definieron cada una de las categorías y la relación que guardan con las unidades de competencias profesionales del plan de estudios vigente, como realizar ajustes razonables, seleccionar estrategias, construir escenarios inclusivos y manejar diversas metodologías considerando los contextos y su desarrollo (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2018).

El análisis se centra en describir y establecer la manera en cómo los estudiantes perciben sus primeras experiencias en el aula y rescatar de ellas las problemáticas enfrentadas para la búsqueda de soluciones y emprender acciones para que en sus siguientes prácticas trabajen en función de mejorar su desempeño en relación con la ya experimentada. Una vez realizado lo anterior se procedió a responder las preguntas de investigación expuestas en este apartado.

¿Cuáles son las diferencias en relación con las situaciones escolares enfrentadas en la práctica profesional realizada por los docentes en formación en las escuelas de práctica en los contextos rurales y urbanos?

De acuerdo a los reportes presentados por los docentes en formación, se encontraron dos tipos de diferencias: una de ellas relacionadas con las condiciones en que se llevó a cabo la práctica profesional y otra donde se visualizan algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En las primeras se encontró que, en relación con la asistencia de los niños a las jornadas de práctica, se observó mayor asistencia a las aulas en los contextos rurales, ya sea para tomar clases presenciales o para recibir orientación; sin embargo, en los contextos urbanos hubo informes de falta de asistencia a las aulas por parte de los alumnos, pero en estas últimas se ofrecían mayores oportunidades de trabajo a distancia.

En relación con las formas de trabajo durante las jornadas de práctica docente, se reportó mayor contacto de manera presencial en los contextos rurales que los urbanos; en éstos últimos se presentaban mayores opciones de trabajo con los alumnos, existiendo la asistencia presencial, educación a distancia, educación híbrida, educación virtual, en tanto que en los contextos rurales predominaba el trabajo a distancia, a través de cuadernillos, y presencial, mediante asesorías individuales.

Las estrategias de aprendizaje de los docentes en formación variaron de acuerdo al contexto. Se encontró que en los contextos rurales se utilizaban un mínimo de estrategias de trabajo, como la retroalimentación en forma de repaso con respecto a los cuadernillos y la nivelación académica. En cuanto a los contextos urbanos, los normalistas ofrecían mayor variedad de opciones de aprendizaje, como el trabajo entre pares, el uso de recursos y materiales didácticos diversos, haciendo visibles más opciones de modalidades para el trabajo en casa.

En cuanto a los tipos de retroalimentación, como estrategia pedagógica en los contextos rurales, eran mayormente orientadas en el sentido verbal, donde se enfocaban en valorar el desempeño de los alumnos, mediante la motivación y la asistencia presencial; es esta manera, el docente podía evaluar los saberes y el desempeño del alumno. Como lo mencionaba el docente en formación N20:

Me presentaba, les preguntaba sobre sus gustos. Hubo uno en especial que necesitaba atención personalizada, él decía que no sabía nada, yo le decía que no era así que sólo tenía que practicar y recordar. Le daba toda la ayuda posible sin desatender a los demás y procuraba que no se sintiera mal o menos.

Dentro de las problemáticas encontradas en este contexto fue que aún había escuelas donde la retroalimentación no se daba, debido a que sólo se ofrecía el trabajo por medio de cuadernillos y se recibían para su revisión sin haber oportunidad de ofrecer una valoración de lo aprendido.

En el contexto urbano había mayor oportunidad de ofrecer retroalimentación por parte de los docentes, dado que se ofrecían distintas modalidades de trabajo que permitían el contacto de los alumnos-maestros y alumnos-alumnos; los escenarios que se ofrecían para el logro de los aprendizajes y poder interactuar entre ellos se presentó con mayor frecuencia. Como lo menciona el docente en formación N23:

Se trabaja por grupos, algunos acuden a presencial y otros en línea; y si ese día no van, las actividades las tiene en classroom.

En tanto que en los contextos rurales el tipo de retroalimentación se ejerció de modo tradicional para verificar los aprendizajes a través de preguntas-respuestas y explicación.

Al ser la primera vez de los docentes en formación de tener contacto con los niños de sus grupos fue notoria la necesidad de un reforzamiento académico en ambos contextos. Todos mencionaron la necesidad de abordar la nivelación aca-

démica debido a que los aprendizajes esperados para el grado escolar no eran alcanzables por las necesidades encontradas en las áreas de español y matemáticas. Éste se trabajó con atención individualizada, actividades complementarias con menor grado de dificultad y éstas se concluían con tareas para realizar en casa.

¿Cuáles fueron las necesidades encontradas en los normalistas en relación con la formación docente a partir de la reflexión de sus primeras jornadas de práctica en modalidad presencial y virtual después del confinamiento en los contextos rurales y urbanos?

Durante las primeras prácticas, el docente en formación es capaz de identificar sus necesidades tanto personales como profesionales. Al ser consciente de ellas, le permitirán darse cuenta de las competencias genéricas y profesionales necesarias antes de egresar. Por ello, es necesario realizar una retroalimentación con ayuda de sus docentes.

Por lo general y de acuerdo con el plan de estudios, este proceso debió presentarse a la altura del tercer semestre; sin embargo, la pausa parcial del proceso de formación, debido al confinamiento por Covid-19, no permitió hacer de manera plena las prácticas docentes ni los procesos reflexivos correspondientes para alcanzar a desarrollar, en gran parte, las competencias genéricas y profesionales. Una de las competencias genéricas que más reportan los alumnos en sus primeras prácticas como dificultad es Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. Así se muestra de manera textual a continuación:

N33: Lo que pudiera pensar es que considero me falta un poco más de tacto con los alumnos, aparte de la modalidad de trabajo no permite un apego tan cercano.

N36: La necesidad de cuidar el lenguaje para una comunicación asertiva y positiva y al mismo tiempo, vigilar la forma en la que los niños se comunican entre sí y muy importante, como maestro, cuidar la manera en que nos dirigimos a ellos.

Puede observarse que a falta de la experiencia en práctica docente, los maestros en formación han identificado la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas relacionadas con el tacto que sensibiliza la interacción con los educandos, el diálogo con el maestro tutor y padres de familia; lo anterior es necesario para dar continuidad a las interacciones pedagógicas entre practicantes y alumnos de primaria. A partir de esta situación, se observa la necesidad de que el formador de docentes busque estrategias para que el alumno en formación establezca nuevas formas de comunicarse para mantenerse en contacto con sus educandos de manera asertiva y, a la vez, desarrolle otras habilidades comunicativas que le

permitan hacerlo en sus futuras prácticas de manera comprometida con sus estudiantes, tutores y padres de familia.

Debe observarse como ventaja que los docentes en formación buscaban la manera de comunicarse con la comunidad escolar; sin embargo, reconocen la necesidad de afinar las formas de hacerlo de manera asertiva y la de corregir a los alumnos de manera oportuna, cuidando la coherencia de ideas al expresarlas.

Los alumnos dentro de su discurso hablan de conceptos centrales de su formación, de los recursos de apoyo, de la necesidad de diagnósticos, de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y de uso de estos conceptos, pero durante su intervención docente manifestaron dificultades para diseñarlas y utilizarlas, reconociendo no poder llevarlos a la práctica; por ejemplo, expresaban lo siguiente:

N7: Asumir el currículo y traducirlo en mi planeación didáctica.

N22: Creo que prestar un poco más de atención a los pequeños detalles e integrar aún más los intereses de los estudiantes en mi plan de trabajo.

La falta de diagnósticos que expresaban los normalistas fue en el sentido de aquellos que permitían conocer los intereses, las habilidades de las distintas disciplinas que se abordan en ese nivel y los aprendizajes alcanzados por sus alumnos. Los diagnósticos que se realizaban durante el confinamiento por pandemia eran orientados en relación con la participación o cumplimiento de las actividades enviadas por medio de cuadernillos en su mayoría; en general, sólo eran registros de comunicación con la escuela, más que observaciones del desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. Esto repercutió al momento del diseño de sus planes de clase.

El efecto obtenido de la falta de diagnósticos pedagógicos provocó que los normalistas identificaran las dificultades en torno a las metodologías de trabajo, expresando que el diseño de estrategias que fueron planeadas no tuvieron los resultados esperados, por ser estrategias sin un respaldo metodológico ni sustentado de acuerdo a determinados enfoques. Esto limitaba al alumno al momento de seleccionar estrategias que fueran pertinentes a las condiciones del contexto y al nivel de los aprendizajes de sus alumnos. Por ejemplo, hacían la siguiente reflexión:

N11: Me faltó aprender cómo aplicar correctamente las estrategias.

Por lo anterior, el hecho de aprender cómo implementar correctamente las estrategias puede confundirse con no saberlas aplicar; sin embargo, si se toma en

cuenta que no se hizo un diagnóstico adecuado, por consecuencia es altamente probable que la estrategia que se implemente no funcione como se esperaba. También se muestra la necesidad de hacer relaciones transversales a través de los aprendizajes claves establecidos en el programa de estudios de educación primaria, en el cual están insertados los niveles de complejidad para orientar las situaciones didácticas, elementos que los alumnos no consideraron para la elaboración de sus planificaciones y, a la vez, no se podían considerar tal cual debido a que los alumnos de educación primaria no contaban con los aprendizajes esperados de su grado escolar previo.

Dentro de la autoevaluación de los normalistas, no es extraño que hayan manifestado la necesidad de realizar ajustes razonables en sus distintos tipos, ya que esto favorecerá la competencia docente: “Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva”. Esto se puede observar en algunos de sus comentarios:

N16: Realizar actividades más pertinentes para todos los tipos de inteligencia y aprendizaje.

N17: Es necesario adaptar algunas actividades para los alumnos que van avanzando más lento.

N26: La necesidad de adaptarme al ritmo de trabajo de los alumnos y adecuar actividades en torno a sus necesidades.

Por lo tanto, las siguientes necesidades detectadas a partir de su autoevaluación fueron en relación con el diseño metodológico que tome en cuenta los ajustes razonables que atiendan de manera significativa a sus grupos y con la oportunidad de aprender con equidad.

¿Cuáles son las dificultades identificadas en los normalistas en sus primeros acercamientos de práctica docente en los diferentes contextos?

Se identificó que los normalistas reportaban que había mayor asistencia a las primarias en los contextos rurales; sin embargo, los periodos de permanencia en éstas eran cortos, ya que se brindaba asesoría individualizada a los niños y se retiraban de la escuela, por lo que las dificultades eran mínimas, manifestando que en gran parte el problema detectado eran los problemas de aprendizaje y la alfabetización inicial de los alumnos. Se hizo visible la falta de seguimiento a los procesos de aprendizaje, manifestando especialmente en las áreas de lectura y escritura.

En cambio, en el contexto urbano, se reportaba menor asistencia a las aulas pero mayores modalidades de trabajo, por lo que los niños que asistían a las clases presenciales permanecían en ellas en jornadas completas y se hacían evidentes otros problemas que el estudiante debía resolver; por un lado, las dificultades de los alumnos hacia los aprendizajes esperados y, por otro lado, las del normalista relacionadas con su formación docente. Dentro de las primeras, se encontraron la escasa participación por parte de sus alumnos, la timidez de los niños, las dificultades para la convivencia escolar, las conductas de discriminación entre ellos, y la falta de habilidades para la lectura y escritura.

De manera introspectiva, los docentes en formación manifestaron que sus principales problemas fueron el haber diseñado un plan de trabajo sin conocer al grupo; esto ocasionó que las estrategias no fueran desarrolladas de manera satisfactoria y se manifestaran en el aula las dificultades para implementar actividades para mejorar la convivencia e inclusión, el desconocimiento de las fortalezas del grupo, la falta de dominio de contenidos, y la adaptación de las estrategias a las condiciones del grupo respecto a sus ritmos y estilos de aprendizaje actuales.

Debido a que todavía hay escuelas que continúan con la modalidad a distancia, para los docentes en formación representa una desventaja porque no tienen la posibilidad de intervenir e identificar las dificultades y fortalezas de su trabajo con el grupo de práctica, como lo manifestaron los normalistas que practican en el contexto rural.

¿Qué propósitos se plantea el alumno normalista a partir de la reflexión de su primera jornada de práctica posterior al confinamiento?

A partir del análisis de las reflexiones realizadas por los alumnos normalistas en los contextos rurales y urbanos, al concluir su primera jornada de práctica fueron capaces de identificar sus áreas de oportunidad en el desarrollo de sus competencias profesionales, haciendo hincapié en reconocer que es importante adaptarse a las necesidades de los alumnos, así como conocer sus formas de aprendizaje. Esto coincide con la necesidad de conocer el grupo a través de los diferentes diagnósticos y tener mayor oportunidad de realizar observaciones previas a su intervención docente.

Tomando en cuenta que los alumnos del presente estudio son de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y considerando que sus prácticas docentes fueron en su mayoría irregulares por el poco acercamiento con el alumnado a raíz del confinamiento por la pandemia de Covid-19, los normalistas lograron en esta primera jornada de práctica asistir de manera parcial a las escue-

las primarias, permitiendo poner en juego algunos de los aprendizajes adquiridos durante la formación en línea recibida.

El desempeño de los alumnos en esta jornada fue la oportunidad de poner en práctica conocimientos teóricos y prácticos aprendidos en las clases en línea; sin embargo, a partir de esta pregunta de investigación se rescató la siguiente reflexión: 1) muestran interés desde el primer momento por investigar a partir de los problemas que se suscitaron en las jornadas de práctica, como mejorar el diseño de estrategias didácticas que incluyan diversidad de actividades y recursos materiales.

N9: Implementar otras estrategias al momento de explicar los temas, utilizar recursos y actividades que despierten el interés y la motivación en los alumnos, que, aunque si me trabajaban bien y se mostraban atentos, considero que faltó que las clases fueran un poco más dinámicas o interactivas.

Dentro de los propósitos de los alumnos a partir de sus reflexiones, se reconoce la falta de dominio de contenidos del Plan y Programas de estudio 2018 de Educación Primaria en cuanto a las metodologías sugeridas para su grado escolar y grados anteriores a su grupo de práctica. A pesar de esta deficiencia académica, pudieron identificar concretamente el rezago observado en los alumnos y los contenidos o habilidades que son necesario reforzar antes de abordar los temas correspondientes al grado que atienden, utilizando dinámicas basadas en las cuales sus alumnos logren interactuar y trabajar colaborativamente:

N5: Adaptarme más a las necesidades de los alumnos y su forma de aprender, también hacer más didácticas las clases.

N8: Aplicar actividades fuera de pupitre.

N38: Poner atención a los niños que les hace falta más apoyo, pero no descuidar a los demás, que todos trabajen y aprendan, pero conjuntamente.

N45: Darles clases a los niños y observar su manera de trabajar, para así entender sus formas de aprender.

En ambos contextos de práctica docente fue poca la reflexión encontrada en el sentido de la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje idóneos: ser más empático con los alumnos y tener como propósito el mejorar su discurso expositivo-explicativo del maestro.

DISCUSIÓN

La reflexión de la práctica implica un proceso de conciencia que involucra el desempeño, el contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados u omitidos, con el fin de identificar las brechas ya sea en relación a las competencias profesionales o los propósitos de educación primaria; de tal manera, se ven reflejadas las categorías de análisis identificadas en las reflexiones de los normalistas, como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el contexto escolar, la competencia comunicativa y las actividades escolares. Dentro de la autoevaluación de las jornadas de práctica de los normalistas, a pesar de haber cursado el cincuenta por ciento del plan de estudios de la licenciatura de manera virtual, expresaron la importancia de desarrollar dentro de sus competencias profesionales aquellas que recaen en las dimensiones donde el docente conoce a sus alumnos (sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, y también que organiza y evalúa el trabajo educativo), y realiza una intervención didáctica pertinente.

Se plasma en esta experiencia de práctica profesional en torno al regreso a clases presenciales después del confinamiento que los alumnos normalistas utilizaron estrategias didácticas tradicionales, haciéndose evidente la falta de contacto con las experiencias reales durante la formación docente y el análisis de las prácticas en contextos reales para mejorar su desempeño, las cuales no se realizaban de acuerdo a lo planteado en las orientaciones para el desarrollo de las jornadas de observación y práctica docente que plantean los planes de estudio para la Educación Básica.

Retomando los resultados, se observó que las necesidades del alumno en ambos contextos no variaron según las experiencias escolares. En ambos, se observó la necesidad de mantenerse en contacto con los integrantes de sus grupos en beneficio de la interacción entre ellos y desarrollar de manera concreta las ventajas que tiene este recurso, como la generación de confianza entre maestros y alumnos, conocer sus intereses y sus formas de aprender, identificar recursos que faciliten la evaluación con equidad y desarrollar sus propias habilidades comunicativas convenientemente.

La interacción durante la práctica docente con niños y padres de familia puede facilitarse con recursos que se tienen disponibles cuando se está en modalidad presencial y beneficiar los procesos de aprendizaje de los alumnos, aspecto que se vio limitado durante el aislamiento en el contexto rural por la brecha digital. Se recomienda en los semestres siguientes de la formación intensificar los procesos

de retroalimentación en sus distintos tipos y fines, con el propósito de servir de andamiaje a los conocimientos previos y a los nuevos por desarrollar para que a través del discurso del docente los niños puedan identificarse como actores de su propio aprendizaje, y de mejorar su autoestima y facilitar las pautas de interacción que promuevan su desarrollo de habilidades en torno a lo esperado en educación primaria.

Las actividades escolares promovidas por el normalista pueden variar de un contexto a otro, a fin de beneficiar los aprendizajes esperados y en función de las condiciones de trabajo docente. Por ejemplo, en ambos escenarios, el docente en formación puede regresar a una práctica efectiva, como retroalimentar los cuadernillos con comentarios donde se reconozcan los avances de los niños.

Pudo observarse que a pesar de que en el contexto rural se tenía mayor asistencia de los niños, estas asistencias eran con la finalidad de recibir asesorías con respecto al cuadernillo de trabajo; es recomendable cubrir más adelante esta brecha en estancias de práctica más prolongadas e intensificando la reflexión docente y la acción tutorial, con el fin de hacer y ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos.

Los jóvenes normalistas hicieron evidente su necesidad de implementar ajustes razonables con sus alumnos, siendo recomendable, a partir de los diagnósticos iniciales, elaborar un plan de acción que considere las habilidades esenciales a desarrollar en el alumnado sin que esto impida llevar a la práctica los propósitos establecidos en el programa del grado escolar que se atiende, partiendo de las necesidades identificadas.

En definitiva, las reflexiones vertidas reflejan las distintas necesidades concernientes a los rasgos de perfil de egreso de manera implícita, por lo que deben ser atendidas en lo que resta de la formación. Se considera que en el caso de los alumnos que fueron formados en estos contextos de pandemia se generen cursos complementarios y/o se reestructure parte de los cursos del resto de la licenciatura en el sentido de considerar la realización de las prácticas docentes con el mismo grupo durante y posterior al confinamiento, con el fin de favorecer el conocimiento del mismo (sus formas de trabajar y cómo hacen contacto) y alcanzar a establecer estrategias de trabajo que les ayuden a alcanzar los aprendizajes esperados del grado escolar que atienden y los rasgos del perfil de egreso de la formación docente.

A partir del presente estudio, se ha identificado la necesidad de generar más investigación en relación con la ampliación del campo de acción educativo, donde se integren los elementos sustanciales de la práctica –como el contexto, las tecnologías, los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera y se-

gunda infancia– identificados a partir de la experiencia de confinamiento que dio insumos para reflexionar nuevas maneras de abordar la práctica docente y generar modelos de trabajo híbrido de educación formal.

REFERENCIAS

- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, I. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (20 de agosto de 2021). *ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos*. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. McGraw-Hil Interamericana.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM]. (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Flores, J. (2021). Dedicarse a la enseñanza en tiempos de pandemia: dificultades y retos de la profesión docente. *ibiblioteca niversitaria*, 24(1), 51-62. <https://doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2021.1.1159>

- Hernández, R., Fernández, C.C. y Baptista L.P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-GrawHill.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0201.html
- Justo, G.S. (2021). El regreso: una experiencia colectiva para crear nuevas maneras de hacer escuela. *Educación en movimiento, Segunda época*, 1, 3-6. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-01_2_ed_movimiento.pdf
- Pérez, G.A. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.6246>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP-Graó.
- Rangel, J. (2021). El complejo inicio de la práctica docente en contingencia del estudiantado novel en educación inclusiva en tiempos de COVID-19. *Revista Educación*, 46(1), 573-581. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44760>
- Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2021). *Boletín SEP no. 181 Pública SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

MIRADAS Y PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE EN TORNO A LA ACCIÓN TUTORIAL

Sandra Edith Tovar Calzada
Edgar Omar Gutiérrez
Hadi Santillana Romero

RESUMEN

La tutoría en la educación normal ha transitado por un camino complejo, debido a que sus funciones no han quedado del todo comprendidas por los actores educativos responsables de su implementación. El presente documento expone resultados enfocados a las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a la actividad tutorial. El planteamiento inicial fue valorar la concepción de los normalistas ante este proceso, así como la importancia que le otorgan para su formación inicial como docentes de educación obligatoria. La relevancia e impacto académico del acompañamiento tutorial es, en definitiva, un tema incuestionable para la consolidación del perfil de egreso. Mediante un estudio cuantitativo, no experimental, y una muestra de 164 estudiantes, se aplicó una encuesta tipo Likert con el objetivo de "Analizar la percepción que tienen los estudiantes de educación normal hacia el proceso tutorial". Este objetivo surge de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la percepción de los estudiantes hacia el proceso tutorial en la escuela normal?, y ¿qué importancia le dan los estudiantes al trabajo de tutoría en el nivel de escuelas normales? Entre los principales resultados, se demuestra una tendencia poco favorable de los estudiantes hacia los procesos tutoriales que se dan en la escuela normal en cuestión; y en los aspectos que más se denotan,

Correos electrónicos: sandratovar@ensfa.edu.mx
omargutierrez@ensfa.edu.mx
santillana.romero.h@bine.mx

Instituciones: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Profr. José Santos Valdés"
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

se encuentra la poca aceptación de las acciones que llevan a cabo los tutores como parte de este proceso.

Palabras clave: Formación de tutores, tutores, tutoría, educación normalista.

INTRODUCCIÓN

Durante la trayectoria escolar de todo estudiante es importante contar con elementos del medio que faciliten su paso por las instituciones educativas; en este sentido, la formación profesional tiene esa misma característica, pues el acompañamiento escolar que tenga el alumno es un factor que puede ser clave para la consolidación de sus procesos académicos con la meta de convertirse en un egresado con las competencias profesionales que demanda su formación. En este mismo orden de ideas, las escuelas normales tienen un importante compromiso al ser instituciones que forman profesionales que, en el futuro, afrontarán la responsabilidad de atender nuevas generaciones de personas que confían en que el docente que atiende los primeros años escolares de los niños y jóvenes cuenta con una formación profesional sólida que le permita sentar las bases de la educación que el alumno tendrá durante toda su vida.

La figura del tutor adopta la responsabilidad de propiciar las condiciones para que se logre un ambiente de aprendizaje que sólo puede ser construido por un profesional reflexivo; esta condición se logra a partir de vivir experiencias educativas que le den herramientas para la apropiación de competencias que son necesarias para la vida laboral del egresado de educación normal. La tutoría consiste en “Brindar a los alumnos una atención sistemática y de calidad orientada a fortalecer sus procesos de formación y aprendizaje, considerando aspectos cognitivos, socioeconómicos, culturales y emocionales; todo ello con el fin de potenciar el desempeño académico y la eficiencia terminal del alumnado” (UNAM, 2019, p. 5).

La tutoría debe ser un espacio dedicado a identificar las necesidades del estudiantado y estar orientada a la atención de los aspectos que obstaculicen y limiten su trayecto por la institución a la que pertenece. El proceso tutorial debe tener una estructura completamente vinculada a los rasgos del perfil de egreso que marquen los planes y programas de estudio. El discurso hace ver este proceso como un aliciente para aquellos alumnos que requieren el apoyo adicional;

sin embargo, la experiencia de quienes son parte de una institución formadora de docentes es distinta, así también la de los estudiantes. Por esta razón, en este documento se presenta información correspondiente a la perspectiva que los tutorados (los estudiantes normalistas) tienen del proceso tutorial de la escuela normal a la que pertenecen como principales receptores y beneficiarios de esta actividad de acompañamiento tan importante en la formación inicial.

Como resultado de lo anterior, se definió el objetivo de la investigación: “Analizar la percepción que tienen los estudiantes de educación normal hacia el proceso tutorial”. Éste surge de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la percepción de los estudiantes hacia el proceso tutorial en la escuela normal?, y ¿qué importancia le dan estudiantes al trabajo de tutoría en las escuelas normales?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para conceptualizar lo que es la tutoría, se retoman algunos documentos que pueden ayudar a clarificar nuestro objeto de estudio. La perspectiva teórica socio-constructivista media la participación del tutor y del tutorado, es decir, no se inclina hacia ninguno de ellos, pues el proceso tutorial es el resultado de la interacción entre ambos, además de un tercer elemento: el contenido. El papel que cada uno juega en este proceso es distinto: el contenido se refiere al objeto de enseñanza y aprendizaje, el tutor se convierte en un apoyo para la construcción de significados que realiza el estudiante y tutorado asume el papel de aprendiz (Barberá, 2006).

El trayecto formativo en una institución de educación superior no es sencillo, pues la transición que el estudiante tiene que desarrollar requiere de apoyo por parte de una figura que haga más llevadero y significativo ese cambio de perspectiva.

El éxito, fracaso y abandono de los estudios universitarios se explican por un sin fin de causas, algunas provienen del origen social de los estudiantes y otras de los procesos y prácticas sociales que se efectúan al interior de las instituciones en las cuales se ven inmersos los jóvenes desde el inicio y a lo largo de toda su trayectoria (González y Abarca, 2017, pp. 36-37).

El trabajo del docente no puede ni debe verse opacada por la actividad tutorial, pues el tiempo de trabajo, el tipo de actividades y la atención a los contenidos por parte del tutor no pueden atenderse con la profundidad y el tiempo que un curso regular posee. Las modalidades en que puede darse la tutoría son de forma individual o grupal; en este sentido, la planificación que se lleve a cabo debe atender a las principales necesidades que los estudiantes manifiesten. Por ello, se recomienda implementar un programa de tutoría de manera institucional, donde se ponga de manifiesto que el tutor debe tener el acercamiento con sus tutorados para identificar los tópicos que pueden plantearse para cumplir con su función. La tutoría en las escuelas normales:

Consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje (DOF, 2018, V. Estrategias de apoyo para los estudiantes, V.1. Tutoría, párrafo 4).

La actividad tutorial que se lleve a cabo en las escuelas normales debe propiciar el acompañamiento para fortalecer el desarrollo académico de los estudiantes, fomentando su capacidad crítica y rendimiento escolar; de esta manera, se espera tener un impacto en su evolución social y personal. Con ello, se debe procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante, de otro modo, no toda temática puede atenderla el tutor, por lo que de ser necesario es importante canalizarlo a las instancias apropiadas, con la finalidad de que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que puedan incidir en su desarrollo intelectual y/o emocional.

Por consiguiente, se hace más sólida la concepción de que no cualquier docente puede fungir como tutor. Esta aseveración se retoma del plan de estudios 2018 para la formación de maestros, pues expresa que debe ser atendida por académicos competentes que tengan una formación para esta función. En otras palabras, el desarrollo de la acción tutorial demanda de un perfil profesional específico.

Siguiendo con el énfasis en el asunto correspondiente a la atención personalizada, se destaca que un trabajo con esta modalidad favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente de la Escuela Normal, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura profesión.

La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente de la Escuela Normal, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura profesión. En consecuencia, resulta pertinente que la actividad tutorial se lleve a cabo preferentemente como un programa de atención individualizada (DOF, 2018, V. Estrategias de apoyo para los estudiantes, V.1. Tutoría, párrafo 9).

Valorando que el nivel en el que se desarrolla la presente investigación tiene como finalidad la obtención del grado de licenciatura, De la Cruz, Díaz Barriga y Abreú (2010) mencionan que existen otras actividades que los tutorados tienen que realizar, pues es importante el dominio de los procesos en el contexto de la práctica para buscar la confrontación en diversas situaciones con problemas complejos, lo cual va más allá de los campos disciplinares. Sin duda, esta forma de ver la educación propicia que se trabaje en equipo; por lo tanto, la responsabilidad y el compromiso ante el trabajo y las tareas encomendadas son esenciales para el trabajo tutorial. Además, estas ideas modifican la visión de la tutoría en la educación superior, que enfoca el acompañamiento sólo hacia la dirección de tesis de grado.

Urge superar la visión estrecha del *proceso tutorial* que lo restringe a la dirección de la tesis de grado [...]. En consecuencia, la tutoría en el posgrado debe modificarse para responder a los nuevos retos; se requiere construir nuevos modelos sobre la acción de la tutoría que permitan a los tutores realizar una autoevaluación en aras de superar las prácticas reduccionistas en el proceso formativo de los posgraduados (De la Cruz, Díaz Barriga y Abreú, 2010, p. 85).

METODOLOGÍA

En correspondencia con lo anterior y con atención al tema relacionado con el diseño metodológico, para obtener información de los procesos descritos, el trabajo de investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, no experimental, pues no existe una modificación de variables; en este caso, fue una situación concreta sobre la que se buscó realizar interpretaciones, por lo que era importante no hacer ninguna intervención. Se hizo un estudio descriptivo, pues lo importante era rescatar in-

formación sobre las actitudes de tutores y estudiantes hacia los procesos tutoriales; sin embargo, se resalta que, para efectos del presente artículo, sólo se hará alusión a los resultados de la percepción de los estudiantes tutorados. Se retomó un trabajo de investigación de tipo transeccional/transversal, el cual tiene la característica de que se recolectan datos en una sola ocasión con la finalidad de hacer una descripción de las variables que intervienen (Hernández y Mendoza, 2018).

La institución en la cual se llevó a cabo el estudio fue en una escuela normal, por lo que es un doble compromiso con la sociedad al tener la responsabilidad de formar profesionistas que a la vez tendrán en sus manos el trabajo con las nuevas generaciones de educación obligatoria. El estudio se centró en los estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Preescolar; la población fue de 285 estudiantes, de los cuales se encontraban distribuidos de la siguiente manera: 114 mujeres y un hombre en primer semestre, 61 mujeres en tercer semestre, 53 mujeres en quinto semestre y 56 mujeres en séptimo semestre. El rango de edad se encuentra entre los 18 y 22 años y eran estudiantes que provenían de diferentes contextos: la mayoría habitaba en la ciudad, sin embargo, otro considerable número procedían de municipios y comunidades.

La muestra obtenida a partir de la población fue de 164 estudiantes y, para el análisis de la información, se utilizó el SPSS. El primer paso después de la codificación fue la graficación y, posteriormente, la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la recolección de la información. En este instrumento, el pilotaje tuvo una puntuación de Alfa de Cronbach .923, el cual ya en la aplicación directa en el estudio fue de .924, en este caso subió ligeramente.

Cuadro 1. Alfa de Cronbach en la fase de aplicación a estudiantes.

RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS			
		N	%
Casos	Válidos	164	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	164	100.0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD			
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos	
.924	.920	56	

Fuente: Resultados SPSS v19.

Como se puede apreciar, se tuvo una puntuación favorable, por lo que la fiabilidad o confiabilidad del instrumento permitió continuar con el análisis de éste. El proceso es importante para valorar si la aplicación fue correcta y se tiene la confiabilidad tanto en el instrumento, como en los resultados obtenidos, puesto que la viabilidad y confiabilidad del instrumento juega un papel fundamental en este proceso investigativo con enfoque cuantitativo.

Análisis escala Likert Estudiantes tutorados

Centrando la presentación de resultados dentro de la variable “tutoría”, dentro de la dimensión: Concepción de tutoría, se retomaron varios ítems, entre los de que destacan lo que la *tutoría representa para ellos como estudiantes* y si la *tutoría es un espacio en el que pueden expresar sus emociones*. De los resultados rescatados, 101 estudiantes se inclinan hacia una actitud favorable al considerar que es importante para su formación, sin embargo, 63 estudiantes se ubican en el sentido opuesto.

En este mismo tenor, se puede apreciar que 101 estudiantes tienen una percepción positiva con relación a la actividad tutorial y el área de desarrollo socioemocional, es decir, visualizan la tutoría como un espacio en el cual es posible expresar y aprender a gestionar sus emociones; no obstante, también es de suma importancia considerar los 63 estudiantes que mencionan lo contrario, ya que se trata de un número considerable tomando en cuenta la muestra. Esto nos lleva a explicitar un hallazgo importante debido a que estas percepciones tienen una relación directa con las experiencias de los estudiantes en las actividades tutoriales, por lo que se manifiesta la necesidad de implementar en el contexto de los programas institucionales de tutoría un espacio importante con énfasis en el trabajo con el aspecto social y emocional. El análisis de lo anterior implica que los tutores cuenten con las herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar en este sentido, lo cual conlleva un gran reto en lo referente a la actualización y capacitación de los formadores de docentes que desempeñan esta importante tarea.

En el discurso pedagógico actual está demostrado el impacto del desarrollo socioemocional en la educación superior para que los estudiantes alcancen sus metas, logren fortalecer sus vínculos y relaciones en su entorno familiar y social, y mejoren significativa su rendimiento académico fortaleciendo una formación integral desde un modelo orientado a la psicología humanista y tutoría que ponga en el centro el desarrollo y crecimiento del alumno.

La Tutoría, pues, aparece así como uno de los mimbres a tener en cuenta en el tejido de la nueva Universidad; como un elemento inherente o consustancial a la

función docente, como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral; en definitiva, como un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior (Cano, 2008, pp. 187-188).

Otro ítem analizado responde al indicador que expresa *si los estudiantes tienen la seguridad de que asistir a las reuniones de tutoría será un apoyo para tener mejores resultados*. Ante esta afirmación, 37 estudiantes expresan estar totalmente de acuerdo, 69 están de acuerdo, 13 de ellos expresan indiferencia, 17 están en desacuerdo y 26 totalmente en desacuerdo. Se aprecia nuevamente una división de opiniones en este sentido. Esta tendencia llama la atención debido a que la importancia de la tutoría en la educación superior debería manifestarse como un asunto incuestionable, no obstante, se observa que aún no se ha logrado tener el impacto deseado con relación a la percepción de los estudiantes en este aspecto, por lo que se considera que la acción tutorial es una causa importante en este aspecto.

En cuanto a las actividades que realiza el tutor no hay una tendencia favorable. El ítem cuestionaba *si el tutor les brindaba información académica*; en este sentido, 31 están totalmente de acuerdo, 53 de acuerdo, y en el otro extremo 18 se ubican en indiferente, 18 en desacuerdo y 44 totalmente en desacuerdo. Esto llama la atención debido al gran porcentaje que se ubica entre totalmente en desacuerdo a indiferente, lo cual suma 48.8 por ciento.

Cuadro 2. Una de las actividades que realiza el tutor consiste en brindarme como estudiante tutorado información académica.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Totalmente en desacuerdo	44	26.8	26.8	26.8
	Desacuerdo	18	11.0	11.0	37.8
	Indiferente	18	11.0	11.0	48.8
	De acuerdo	53	32.3	32.3	81.1
	Totalmente de acuerdo	31	18.9	18.9	100.0
	Total	164	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del SPSS v19.

Además, se puede identificar otro indicador que es digno de rescatar, pues entre las actividades que debe realizar el tutor es *dar apoyo individual en función de sus*

necesidades académicas. Respecto a esto, 49 estudiantes expresan estar en total desacuerdo, 20 están en desacuerdo y 17 señalaron indiferente, lo que ubica a 86 estudiantes con una tendencia poco favorable; en el otro extremo, 77 estudiantes están de acuerdo en que sus tutores realizan esta acción. La apreciación es que poco menos de la mitad de los tutores realiza esta actividad de acuerdo a la percepción de los estudiantes.

Como se puede apreciar, un número importante de estudiantes manifiestan una percepción negativa con relación a si el tutor les brinda apoyo para atender sus necesidades académicas, lo cual es preocupante al tratarse de una de las funciones esenciales de la acción tutorial, ya que el diagnóstico, detección, atención y seguimiento de las necesidades de los estudiantes forman parte vertebral de un plan de acción tutorial. Tal como lo señala Meece (2000), el plan de acción tutorial es un documento orientador centrado en atender las necesidades de los estudiantes. Cabe mencionar que este documento es de carácter flexible, ya que está sujeto a cambios permanentes en función de la propia dinámica del grupo, pero sobre todo de las necesidades que se vayan presentando durante el trayecto formativo del alumno.

Por otra parte, Carbajal (2002) menciona que en la educación superior una de las funciones fundamentales de la tutoría es coadyubar al conocimiento de los estudiantes tanto en lo individual como en grupo, y de esta manera favorecer que la institución cuente con información relevante que permita la toma de decisiones fundamentada para prevenir y atender problemáticas educativas que obstaculicen la formación integral de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, se indaga si el tutor *propone actividades conjuntas a sus sesiones de clase* para mejorar algún aspecto en concreto de la formación inicial de sus estudiantes tutorados. Al respecto, 105 estudiantes ubican su respuesta entre indiferente a desacuerdo, lo cual es un alto porcentaje que manifiesta que no existe una vinculación entre las sesiones de tutoría con sus cursos de la malla curricular; en este sentido, vale la pena revisar la finalidad que se le está dando a la tutoría en las sesiones con los estudiantes.

Cuadro 3. El tutor propone actividades conjuntas de clase para mejorar algún aspecto en concreto de la formación inicial de sus estudiantes tutorados.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Totalmente en desacuerdo	52	31.7	31.7	31.7
	Desacuerdo	25	15.2	15.2	47.0
	Indiferente	25	15.2	15.2	62.2
	De acuerdo	40	24.4	24.4	86.6
	Totalmente de acuerdo	20	12.2	12.2	98.8
	No contestó	2	1.2	1.2	100.0
	Total	164	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del SPSS v19.

El ítem 18 busca información sobre si *el tutor crea las condiciones necesarias para acercar el contenido al estudiante según sea su necesidad*. Ante este indicador se destacan las cifras por separado: 58 estudiantes están totalmente en desacuerdo (35.4%), 26 en desacuerdo (15.9%), 20 en indiferente (12.2%), 40 en acuerdo (24.4%) y 17 en totalmente de acuerdo (10.4%); dos estudiantes no contestaron.

Es importante denotar que, de 164 respuestas, 104 se ubican de indiferente a totalmente en desacuerdo, por lo que al parecer las necesidades académicas de los alumnos no están atendiendo por parte de los tutores, lo cual es preocupante atendiendo a la relevancia que tiene este aspecto en relación con el tipo de acompañamiento que se le debe dar al alumno. Tomando esto en consideración, se recomienda que el tutor sea creativo e innovador, con la capacidad de proponer situaciones de aprendizaje auténticas y significativas, pero sobre todo pertinentes en relación con las necesidades de formación. Para ello, es necesario analizar con los alumnos todos aquellos aspectos que tienen un impacto directo en su trayectoria escolar como integrantes de la comunidad de aprendizaje (CONAPO, 2007).

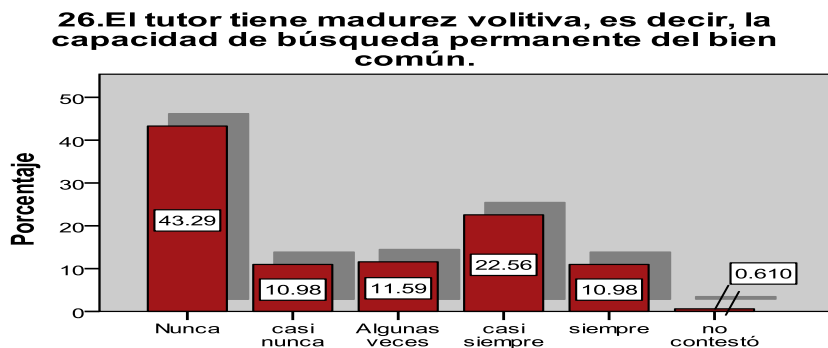
Dentro de la dimensión correspondiente a la figura del tutor en la escuela normal, con relación a cuestiones afectivas, se puede apreciar que los estudiantes expresan situaciones que deben resaltarse. Por ejemplo, el ítem que cuestiona si *el tutor tiene armonía y congruencia entre lo que dice y hace*, 75 estudiantes dicen que nunca (45.7%), 19 casi nunca (11.6%), 19 algunas veces (11.6%), 36 casi siempre (22%) y 14 siempre (8.5%). La congruencia de las acciones de los tutores es importante para la formación de los estudiantes, pues el ejemplo y la confianza

que demuestren ante sus alumnos son prioritarios para un crecimiento profesional de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, se indagó si *el tutor tiene madurez afectiva, es decir, la capacidad de superar caprichos y deseos de moldear al estudiante a la propia imagen*. 85 estudiantes mencionan que esto no es algo que se presente (51.8%), 14 señalan que casi nunca (8.5%), 20 anotan que algunas veces (12.2%), 28 apuntan que casi siempre y 16 dicen que siempre. Por los resultados, sólo el 26.9% expresa que los tutores no tienen madurez afectiva.

Continuando con el análisis, se buscó información sobre si *el tutor tiene madurez volitiva, es decir, la capacidad de búsqueda permanente del bien común*. La tendencia es negativa, pues el 54.27% mencionan que nunca o casi nunca presentan esta madurez, mientras que el 45.13% señalan que algunas veces o siempre. Sin duda alguna, este es un aspecto que se debe atender en función de las necesidades de actualización.

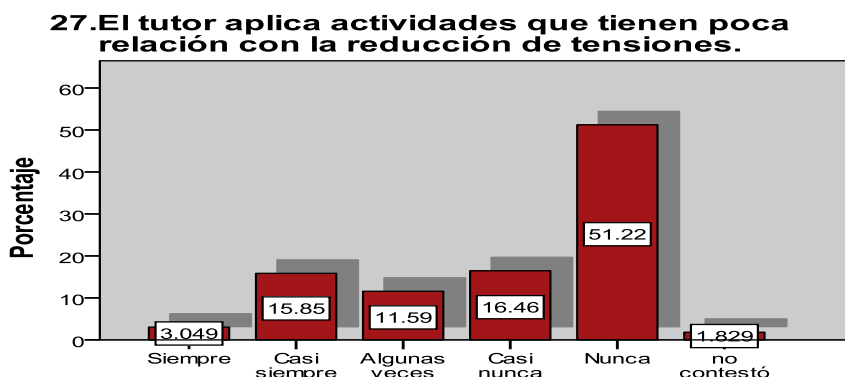
Gráfica 1. El tutor tiene la madurez volitiva, es decir, la capacidad de búsqueda permanente del bien común.



Fuente: elaboración propia con datos del SPSS v19.

Otro de los indicadores que se considera relevante indaga si el tutor aplica actividades que favorezcan la reducción de tensiones. En este sentido, el 67.68 expresan que nunca o casi nunca lo hacen y en la tendencia opuesta entre algunas veces y casi siempre (27.44%); sólo 5 estudiantes consideran que siempre (3.049%). Se puede apreciar que según los estudiantes esto no es una práctica que realizan los tutores en sus sesiones.

Gráfica 2. El tutor aplica actividades que tienen poca relación con la reducción de tensiones.



Fuente: elaboración propia con datos del SPSS v19.

Parte de las actividades que el tutor debe realizar es *canalizar a las dependencias correspondientes las situaciones que salen de su dominio para atenderlas*. En este sentido, 96 estudiantes manifiestan que sus tutores nunca lo hacen (58.5%), 21 expresan que casi nunca (12.8%), 14 dicen que algunas veces (8.5%), 20 apuntan que casi siempre (12.2%) y 12 registran que sus tutores siempre lo hacen (7.3%).

Un tutor tiene funciones limitadas, pues existen situaciones complejas que deben canalizarse para que un especialista las atienda debido a que salen de la competencia profesional que el tutor posee. En este aspecto se pueden inferir dos causas: la primera tiene que ver con problemas para detectar las situaciones que escapan al ámbito de competencia del tutor, lo cual tiene que ver con un tema de diagnóstico, y la segunda con asumir una actitud irresponsable al tratar de atender problemáticas para las cuales el tutor no está calificado.

Los ítems 33 y 34 indagan sobre *el conocimiento básico que el docente debe tener con relación a los campos formativos y la articulación de la educación obligatoria respectivamente*. Al respecto, los estudiantes manifiestan que sus tutores no conocen sobre estas temáticas y contenidos; esto es preocupante, pues para atender la formación de docentes para la educación obligatoria es necesario este conocimiento. Esto se aprecia con la tendencia sobre el conocimiento de campos de formación, pues 122 mencionan que nunca o casi nunca presentan dominio o conocimiento de los campos de formación, mientras que sólo 46 estudiantes asentaron que siempre o casi siempre tienen este conocimiento. Es importante recalcar la importancia de que el tutor fortalezca su perfil profesional en este ru-

bro, puesto que la finalidad de la escuela normal radica en brindar una formación consistente con las demandas de la educación obligatoria actual.

Cuadro 4. El tutor tiene claridad sobre los campos formativos que se trabajan en educación básica.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Nunca	76	46.3	46.3	46.3
	Casi nunca	18	11.0	11.0	57.3
	Algunas veces	23	14.0	14.0	71.3
	Casi siempre	25	15.2	15.2	86.6
	Siempre	21	12.8	12.8	99.4
	no contestó	1	.6	.6	100.0
	Total	164	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del SPSS V19.

Como parte de la innovación educativa era importante conocer si *el tutor pone en juego competencias digitales*. Esto es esencial debido a la tendencia que se visualizan con los avances y cambios en la educación; desafortunadamente, los resultados no se ven alentadores, pues el 61.59% de los estudiantes dicen que nunca pone en juego estas competencias, el 12.20% que casi nunca, el 7.92% que algunas veces y sólo el 17.74% que casi siempre y siempre.

Gráfica 3. El tutor tiene competencias digitales, pues la utiliza en las actividades tutoriales que propone.



Fuente: elaboración propia con datos SPSS v19.

En este indicador, se puede apreciar que en el trabajo que el tutor desarrolla, no se apropia de estos medios que facilitan el desarrollo de actividades y pueden dar una variante a los resultados que se presentan. Aunado a lo anterior, en cuanto a las actividades del tutor, se indaga *si atiende a la diversidad de sus tutorados*; desafortunadamente, 97 estudiantes dicen que nunca lo hacen sus tutores, 15 que casi nunca, 15 que algunas veces, 22 que casi siempre y 14 que siempre. Como se puede apreciar, el 77.4% se inclina por manifestar que es una práctica que no se realiza cotidianamente.

Cuadro 5. El tutor atiende a la diversidad de sus tutorados, pues adecúa sus actividades según lo que sus estudiantes requieren.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Nunca	97	59.1	59.1	59.1
	Casi nunca	15	9.1	9.1	68.3
	Algunas veces	15	9.1	9.1	77.4
	Casi siempre	22	13.4	13.4	90.9
	Siempre	14	8.5	8.5	99.4
	no contestó	1	.6	.6	100.0
	Total	164	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del SPSS v19.

Con relación a la valoración de los propios estudiantes de su papel en el proceso tutorial, se indagó *si el estudiante está convencido de asistir a las actividades de tutoría para mejorar su formación docente*. En este sentido, el 42.7% está totalmente de acuerdo, el 31.1% apunta de acuerdo, el 8.5% muestra indiferencia, el 3.7% dice en desacuerdo y el 11% manifiesta totalmente en desacuerdo. Con esto se puede apreciar que los estudiantes, en su mayoría, ven a la tutoría como un proceso que los puede apoyar para tener una formación más sólida; sin embargo, llama la atención el porcentaje de estudiantes que tienen una percepción contraria, ya que se trata de un tema trascendental que se enfoca en visualizar a la tutoría como un verdadero apoyo en su formación profesional.

Otro ítem se enfoca *a la convicción de favorecer hábitos para el desarrollo de actividades tutoriales en línea*: el 43.3% marca una tendencia favorable, el 12.2% indiferente, el 9.8% en desacuerdo y el 10.4% totalmente en desacuerdo. Como

se puede apreciar, hay una tendencia positiva para utilizar la tecnología para el desarrollo de actividades tutoriales.

Además, se indagó sobre la convicción de que *una de sus actividades consiste en aprender a tomar decisiones por sí mismo*; en este sentido, la mayoría de los estudiantes mencionan que es una actividad que deben hacer, pues el 91.5% se ubican en de acuerdo y totalmente de acuerdo. En este mismo rubro, el ítem 45 indaga si *el alumno está consciente de que requiere una actitud crítica*; para ello, la tendencia es similar al ítem anterior, pues el 89% se ubican en siempre y casi siempre. Dentro del ítem 46, los estudiantes expresan que *es importante su responsabilidad para llevar a cabo el proceso*, pues el 86% menciona que siempre y casi siempre.

Siguiendo con este análisis, se aprecia que *el trabajo autónomo es básico para completar las actividades en línea y que mejoren sus competencias docentes*. En este sentido, el 86.6% menciona que esto es necesario, pues se ubican en siempre y casi siempre. Estos ítems se refieren a las actitudes que deben tener ante el trabajo tutorial, y que se aprecia que los estudiantes ven a la tutoría como una opción de crecimiento en su formación profesional.

Análisis de actitud instrumento para estudiantes. Perfiles de actitud

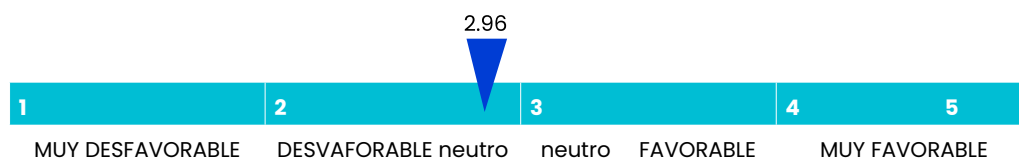
Un aspecto importante en un estudio de esta índole es la presentación de la tendencia de actitud; en este caso, se obtuvo la media total de la actitud de los estudiantes por dimensión. Para ello, se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de ellas considerando la totalidad de los instrumentos aplicados.

La dimensión denominada *concepción de tutoría* presenta una media de 2.96, lo cual la ubica con una actitud desfavorable, pero con tendencia a ser neutro; esto quiere decir que no se le da importancia, pues no hay una inclinación hacia una u otro polo de actitud.

Cuadro 6. Dimensión: concepción de tutoría (11-21) estudiantes.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		
	N	Media
Dimensión 2: concepción de tutoría (11-21)	164	2.9645
N válido (según lista)	164	

Fuente: Elaboración propia con SPSS v19.

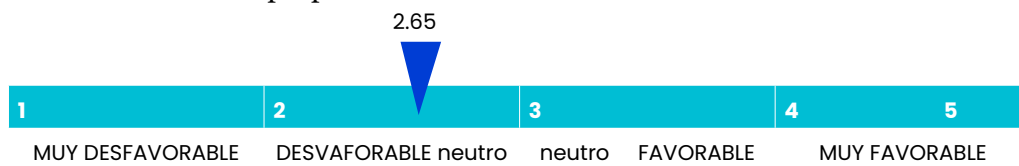


La dimensión *la figura del tutor en la escuela normal* presenta una media con un total de 2.65, esto denota que los alumnos tienen una actitud inclinada hacia lo desfavorable ante estas actividades del tutor en este proceso.

Cuadro 7. Dimensión: la figura del tutor en la escuela normal (22-39) estudiantes.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		
	N	Media
Dimensión 2: concepción de tutoría (22-39)	164	2.6514
N válido (según lista)	164	

Fuente: elaboración propia con SPSS v19.

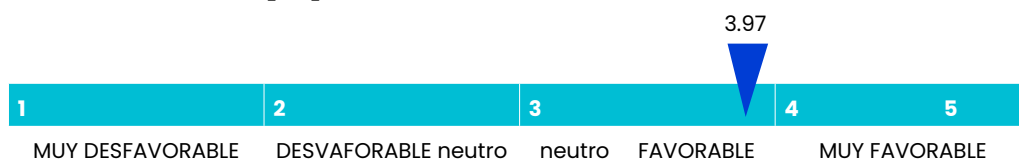


En la dimensión *el papel del estudiante en el proceso tutorial*, se encuentra un resultado de 3.97, lo cual manifiesta una actitud favorable hacia lo que ellos como alumnos tutorados tienen que realizar en el proceso tutorial.

Cuadro 8. Dimensión: papel del estudiante en el proceso tutorial (40-47) estudiantes.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		
	N	Media
Dimensión 4: concepción de tutoría (40-47)	164	3.9756
N válido (según lista)	164	

Fuente: elaboración propia con SPSS v19.

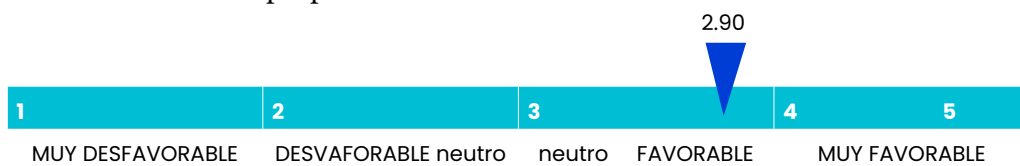


Finalmente, se presenta la tendencia de actitud total, la cual se presenta en un nivel entre lo desfavorable y lo neutro. Esto demuestra que los estudiantes tienen un nivel de indiferencia hacia lo que se refiere de los procesos tutoriales e incluso, el uso de la tecnología en los mismos. Esto se define porque se ubica en el 2.90.

Cuadro 9. Actitud total del instrumento aplicado a estudiantes.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		
	N	Media
Actitud total	164	2.9078
N válido (según lista)	164	

Fuente: elaboración propia con datos SPSS v19.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Dentro de este apartado, se analizan los datos que se obtuvieron con relación a la codificación, graficación e interpretación de los datos. Dentro de la variable procesos tutoriales existen dimensiones que la conforman, en primer orden se encuentra lo que es la tutoría y sus características en cuanto a funciones y/o actividades a realizar. Por lo anterior, Díaz Barriga (2006) expresa que la “tutoría” puede entenderse como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor y uno o varios estudiantes. Ante esto y de acuerdo con las respuestas de los tutores, expresan tener claridad de hacia dónde debe ir su actuar profesional.

Según los aporte teóricos (Canales 2010), el docente tutor debe tener empatía (percibir al mundo subjetivo de los demás como si fuéramos esa persona); autenticidad/congruencia (la armonía y congruencia que debe haber entre lo que el docente-tutor dice y hace y lo que realmente es); madurez cognitiva (hace al tutor

una persona flexible, capaz de comprender, asimilar ideas, adaptarse a situaciones nuevas y diferenciar lo que pertenece a la subjetividad); madurez afectiva (supone la superación de infantilismos, de compensaciones afectivas, caprichos y deseos de moldear al otro a la propia imagen); y madurez volitiva (persona en búsqueda permanente del bien común, capaz de tomar decisiones y modificarlas cuando sea necesario).

Además de lo anterior, la responsabilidad y compromiso son condiciones que no podían faltar en este conjunto de cualidades. Se requiere capacidad personal para asumir riesgos, aceptar éxitos y fracasos, calcular consecuencias tanto para sí mismo como para sus estudiantes tutorados; además, la sociabilidad implica estar capacitados para desarrollar en sí mismo y en los otros criterios y valores sociales. Todas estas características son necesarias y fundamentales para llevar a cabo el proceso tutorial; sin embargo, los estudiantes manifiestan que sus tutores en general no tienen estas condiciones o no las pueden percibir.

Según los estudiantes, la mayoría de los tutores no realizan las actividades que les corresponden, además detectan que tienen poco compromiso hacia lo que ellos consideran una oportunidad para fortalecer su proceso de formación inicial dentro de la escuela normal.

Lo anterior es preocupante, pues entre las actividades que el tutor debería realizar está el brindar al estudiante información académica que le permita fortalecer sus competencias profesionales, atender a la diversidad, conocer la articulación de la educación básica, tener dominio del uso de la tecnología, canalizar situaciones que están fuera de su alcance, entre otras cosas; esto se convierte en un foco de atención, pues aunque los docentes manifiestan tener claridad en este sentido, al tomar información de los estudiantes no es claro que lo lleven a cabo en el actuar día a día.

En este sentido, vale la pena rescatar que en la escuela normal, tomando en consideración el acuerdo la formación de maestros (DOF, 2018), la “tutoría” consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional (el énfasis se hace en la atención individual o grupo reducido). Este documento expresa la importancia de que sean profesionales formados para este fin, ya que fundamenta los resultados de la presente investigación; por ello, la tendencia negativa de los estudiantes hacia la acción tutorial cobra sentido debido al perfil profesional de quienes fungen como tutores. Por esta razón y de acuerdo con las tendencias que se presentan en la información recabada, hace falta mucho trabajo de tutorías, pues no se le ha dado la importancia necesaria, aunque al parecer los tutores conocen las actividades a realizar, en realidad no se llevan a cabo en la práctica cotidiana.

A pesar de lo anterior, los alumnos están conscientes de que deben asistir a las actividades tutoriales, además de favorecer sus hábitos de estudio, esto con la ayuda de un trabajo responsable por parte de cada uno de ellos. Por lo que se puede apreciar, los alumnos valoran la necesidad de que estas condiciones estén presentes como estudiantes, con la finalidad de tener éxito dentro de su tránsito por la escuela normal. Sin duda, la tutoría debe atender a las necesidades individuales, además de la etapa de formación en que se encuentre de acuerdo con su formación en el centro educativo (González, 2020).

Hace falta fortalecer el conocimiento y la cultura con la que se adopta la tutoría en la escuela normal; para ello, la habilitación, la capacitación y la actualización son primordiales, pues las opciones que se tienen para trabajar y cumplir con las funciones encomendadas pueden ampliarse considerablemente si se comprende mejor la finalidad de la acción tutorial.

Para finalizar, se considera que una parte preponderante es la triangulación de la información. Se destaca nuevamente que, en el presente documento, sólo se incluye el análisis de los datos recabados de los estudiantes, pero ¿qué piensan los tutores?, ¿cuál es la experiencia que han tenido en cuanto a este proceso?, ¿cuál es su formación?, ¿de qué manera perciben el desarrollo de su función?, ¿en qué condiciones desarrollan su trabajo? Estas interrogantes deben analizarse de manera crítica para que pueda generarse un verdadero crecimiento de este necesario proceso en la escuela normal, lo cual permitirá aportar al estado del conocimiento y generar oportunidades de transformación que tengan un impacto directo en la calidad de la formación inicial que se brinda en las escuelas normales.

REFERENCIAS

- Álvarez Pérez, P. (2002) *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Editorial EOS Universitaria.
- Barberá, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. *Educación en red y tutoría en línea*, 161-180.
- Canales Rodríguez, E.L. (2010). *El perfil del tutor académico*. Universidad Autónoma de Tlaxcala-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/116.pdf>

- Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206.
- Carbajal, E. (2002). *Adolescencia y calidad de vida*. Santillana, Libros del Rincón.
- CONAPO. (2007). *Educación sexual. Preguntas fundamentales*. Consejo Nacional de Población. Educación en población Material de apoyo para el docente. http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=312&Itemid=15
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Diario oficial de la federación (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- García Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TICS para su mejora. *Relieve*, 14(2), 1-14.
- González Ceballos, R. y Abarca Cedeño, M.S. (2017). *La transición del estudiante universitario*. Universidad de Colima.
- González, M.D.C.M. (2020). *Orientación educativa y tutoría*. Editorial Sanz y Torres SL.
- UNAM. (2019). *Programa institucional de tutorías*. UNAM. file:///C:/Users/SANDRA/Dropbox/Mi%20PC%20(LAPTOP-CSM3KHHHC)/Documents/CRENA/CUERPO%20ACAD%C3%89MICO/PUBLICACIONES/libro%20segunda%20edici%C3%B3n%20renafca/PIT_ENES%20Merida_Publico.pdf
- Meece, J.L. (2000). *Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores*. McGraw Hill Interamericana-SEP.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DEL SÉPTIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Diana Esmeralda López de la Rosa
Miriam Córdova Ruíz
Alberto Salinas Pérez

RESUMEN

El presente escrito pretende dar cuenta sobre cómo se desarrollaron las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el semestre agosto-enero del ciclo escolar 2020-2021. Cabe señalar, periodo en que aún se vivía en México y muchos países del mundo el brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Ante ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició, en marzo de 2020, una serie de estrategias para que los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa se mantuvieran a salvo de contagios y aprendieran desde casa. Ante este contexto, la educación a distancia, como forma educativa emergente, ganó terreno de manera vertiginosa; por ello, se fueron distinguiendo como elementos de esta modalidad educativa: el docente, los alumnos, las herramientas tecnológicas y los canales de comunicación (García, 2019). La investigación de la que se da cuenta se desarrolló en la Escuela Normal de Cedral, San Luis Potosí, con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria bajo un enfoque cualitativo, usando como instrumentos de investigación una entrevista con

Correos electrónicos: idiana_29@hotmail.com
alberto_salinas35@hotmail.com
lapaz_58@hotmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
"Profra. Amina Madera Lauterio"

el estudiante normalista de séptimo semestre al culminar sus prácticas profesionales, la cual se aplicó usando la plataforma Moodle; asimismo, se echó mano de las entrevistas realizadas a los titulares de los grupos de práctica en donde se desarrollaron los maestros en formación.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, práctica profesional, educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

En la formación de licenciados en Educación Primaria, tal como lo señala Córdova *et al.* (2018), se atienden de forma prioritaria dos grandes vertientes: la primera es la referente a la teoría, la cual se analiza principalmente en la Escuela Normal; la segunda es la práctica, ésta tiene su principal campo de acción en la escuela primaria, ya que es ahí en donde se presenta al estudiante normalista la oportunidad de poner en juego las ideas construidas en el salón de clase y con la apropiación de estos conocimientos, enfrentarse a la realidad de la educación. Esta actividad se puede identificar como central en la licenciatura y se respalda en lo que dicta el Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en educación primaria: “las prácticas profesionales contribuirán a establecer la articulación entre la realidad escolar con la teoría y los procedimientos para la enseñanza” (DOF, 2012, p. 16).

La presente investigación se realizó bajo el objetivo principal de valorar el desarrollo de las actividades de práctica profesional de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, en la modalidad a distancia que se trabajó en el semestre non del ciclo escolar 2020-2021, producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2. En este tenor y en un contexto de continua incertidumbre surge la pregunta de investigación que está direccionada a conocer cómo se organiza la escuela normal en cuestión para cumplir con lo señalado en el Artículo 137 de la Ley General de Educación¹: ¿cómo se desarrollaron las prácticas de los estudiantes normalistas del séptimo semestre en la

¹ Este artículo señala: “Las personas beneficiadas directamente por los servicios educativos de instituciones de educación superior deberán prestar servicio social o sus equivalentes, en los casos y términos que señalen las disposiciones legales”.

distancia, ante la necesidad de cumplir con su servicio social y en un contexto de pandemia por el SARS-CoV-2 durante el ciclo escolar 2019-2020?

El principal sustento teórico en que se fundamenta es el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, específicamente en el “trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo”, ya que en este material se detallan ampliamente los propósitos, organización y características de las jornadas de observación y práctica docente; sin embargo, los problemas de salud existentes generaron variantes significativas en la forma en cómo estas venían ocurriendo. En el Plan se señala que a través de las prácticas se fortalecerán las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de logro y de desempeño de cada una de éstos. En ese documento se recupera que el estudiante, al permanecer en la escuela, desarrollará sus capacidades para la reflexión y el análisis, con el propósito de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión y del uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos.

Moreno Castañeda (2012), uno de los grandes estudiosos de la modalidad educativa a distancia, respalda esta investigación, quien, al igual que García Aretio (2002), han sentado un precedente en esta temática desde sus diversos textos y conferencias, recuperando en esta ocasión el libro *Veinte Visiones de la Educación a Distancia* (2012).

Como se ha experimentado, la Educación a Distancia (en adelante EaD) permite la enseñanza y aprendizaje, sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el estudiante, haciendo posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo desde esta perspectiva. Así pues, la educación virtual busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender.

Las prácticas profesionales a distancia en el Centro Regional de Educación Normal nacieron como producto de esta pandemia y de la necesidad de que los estudiantes normalistas realizaran el servicio social necesario para cumplir con su licenciatura, promoviendo así una forma de trabajo en la que se aprovechen las ventajas que ofrecen las tecnologías.

Breve marco histórico de la Educación a Distancia

La formación a distancia apareció en el contexto social como una solución a los problemas que enfrentaban las personas para beneficiarse de los avances pedagó-

gicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles por la ubicación geográfica o los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a las instituciones. Ante la necesidad de formalizar la EaD, se echó mano de la radio, el correo postal, el fax y el teléfono y se combinó con clases presenciales, utilizando las herramientas a su alcance para ofertar educación bajo esta modalidad.

Al hablar de la EaD es importante tener un amplio concepto, ya que se trata no sólo de una modalidad que permite el acceso a la instrucción sin importar el lugar y el tiempo, sino también nos remite a un tipo de educación que se caracteriza por elementos enfocados a satisfacer necesidades muy marcadas de determinado grupo social y de la cual una de sus principales características es la flexibilidad. Por esta razón, la historia precisa rasgos característicos muy marcados de la educación a distancia desde principios del siglo XIX.

En este apartado y de acuerdo con algunos autores revisados, la evolución de la Educación presencial a una Educación a Distancia en México se ha dividido en cuatro etapas que explican claramente su progreso. Garrison (1989) sugiere tres etapas que, en palabras de García (2002), han sido rebasadas y, por ello, agrega una más:

1. La primera etapa ocurre desde inicios del siglo XIX hasta 1850. En esta etapa se da la integración de la tecnología existente para generar y promover la instrucción; en este caso, la palabra impresa predominantemente manuscrita se usó para enseñar y aprender a distancia. De tal forma que se preparaban manuales y mediante su lectura y algunas prácticas, se aprendía o instruía en algún arte. En algunas ocasiones, se hacía directamente y otras haciendo uso del denominado Modelo Lancasteriano, en donde se trabajaba la educación a distancia de una forma indirecta, puesto que entre el maestro y el alumno había un intermediario que era el monitor, al igual que en las misiones culturales con sus maestros itinerantes.
2. La segunda etapa es de 1850-1960. Caracterizada por ser una enseñanza por correspondencia y distinguida porque existía un solo medio de contacto entre maestro (o capacitador)-alumno, papel que recaía indudablemente en el servicio postal con material impreso predominantemente, aunque en algunos casos comenzaban a manejarse audios o videos. Sin embargo, esta etapa se ve nutrida por lo que pudieron aportar las tecnologías nacientes en esa época: el telégrafo, el teléfono, la radio, el teletipo (permitía el envío de mensajes escritos a distancia utilizando diversos códigos) y la televisión, que aunque no estaban muy comercializadas dieron un aporte y el paso a la siguiente etapa.
3. La tercera etapa es 1960 a 1985. Caracterizada por la Enseñanza multimedia, en donde tomaron parte la radio y la televisión puesto que comienzan a utilizarse como medios educativos. También se incluyen audios, videos y fax. Los ejemplos que se ubican en esta

etapa son la telesecundaria, TVUNAM y telebachillerato. Asimismo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyo decreto presidencial de creación fue el 29 de agosto de 1978, desarrolló su oferta educativa proponiendo cursar la Licenciatura en Educación Básica de forma presencial y poco tiempo después a distancia por medio del SEAD (Sistema de Educación A Distancia), apoyándose de materiales impresos, como las antologías y libros, el teléfono, los audios, los videos, y posterior a los años noventa, evolucionó gracias al Internet, a través del correo electrónico, los foros, los chats, los blogs y los wikis.

4. La Cuarta etapa es de 1985 a la fecha. Es denominada enseñanza vía Internet. En esta época se han experimentado grandes avances tecnológicos y de comunicación; sin embargo, el medio de interacción sigue siendo el Internet. Se inicia desde el uso del correo electrónico, las grandes plataformas educativas, el chat, las videoconferencias, etc. Como rasgo característico dominante en 1988, la UNAM se convierte en la primera institución educativa de Latinoamérica en incorporarse a la red mundial Internet y en 1991, se creó la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIEAD). A partir de 2004 y hasta la fecha, en México la oferta de programas de educación superior que incorporaron Internet explícitamente para programas de educación a distancia aumentó considerablemente (Bosco y Barrón, 2008).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante considerar que las actividades de práctica desarrolladas en la escuela primaria resultan fundamentales en la formación del estudiante normalista, ya que son espacios que le permiten al joven ponerse en contacto directo con la realidad educativa a la cual se enfrentará al concluir su formación docente. El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y las ciencias de la educación. Esas ciencias o al menos alguna de ellas no se limitan a producir conocimientos, sino que procuran también incorporarlos a la práctica del profesor (Tardif, 2009, p. 29). Por su parte, el Plan de Estudios 2012 concibe a la práctica como “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad”. Así pues, la práctica se materializa en contextos específicos, los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes; de ahí que se reconozca el valor que ésta tiene en el proceso de formación.

Respecto a la EaD, Cerda (2002, p. 2) señala que “es un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza, por lo tanto requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos u otro tipo de tecnología, así como de una organización especial”. En el semestre al cual se hace referencia, se buscó que, sin contravenir a lo que señala nuestro Plan de Estudios 2012, los estudiantes desarrollaran esta alta actividad formativa de manera similar a sus maestros titulares de la escuela primaria, con la intención de no generar confusiones entre la población involucrada en la enseñanza: maestro tutor, alumno normalista, alumno de la escuela primaria y padres de familia.

Los estudiantes practicaron por tres quincenas consecutivas los bloques de asignaturas. Estos bloques tuvieron la intención de que se trabaje de manera alternada con las materias y al finalizar el periodo, se hayan enfrentado a la mayor cantidad posible.

Antes de ir a practicar, los estudiantes solicitan la autorización institucional. Esta comisión recayó en los maestros de la academia del séptimo semestre, quienes autorizaban las planeaciones del estudiante normalista de forma semanal, uno o dos días previos a la práctica, valiéndose de una calendarización. Sin embargo, la gran problemática fue que no se estaba preparado con formatos específicos para valorar esta actividad a distancia y mucho menos se tenía una idea de cómo generar esta revisión antes de presentarse en las aulas, por lo que una tarea inminente fue colegiar para diseñar y actualizar lo existente a la nueva realidad. Cabe señalar que en otros semestres de la propia licenciatura se careció de una práctica formal por no llegar a acuerdos y ante el temor de ser contagiados por coronavirus.

Una vez autorizada la intervención y los materiales a usar en la práctica docente se procedía a dar seguimiento. Actividad que consistió no sólo en el acompañamiento del estudiante normalista sino también en la constante comunicación con el maestro tutor. Esta actividad fue un tanto compleja pues aunque ya se contaba con medios diversos de comunicación no siempre fue posible entablar el diálogo.

Posterior a la finalización de cada quincena de práctica, el maestro tutor de la escuela primaria, usando un formato específico diseñado expreso, valoraba el desempeño del estudiante normalista y generaba una retroalimentación. Toda vez que el estudiante tenía esa ficha evaluativa, la compartía en sesión-clase de práctica profesional, en donde sus pares y maestro de la escuela normal participaban del análisis y reflexionaban en torno a lo asentado en ese documento.

Sin embargo, este proceso tiene rasgos particulares a partir de la pandemia que enfrenta la sociedad, los cuales pretendemos ir desglosando a continuación

a partir de los objetivos que se ha planteado la investigación y de la propia pregunta de la que se parte: ¿cómo se desarrollaron las prácticas de los estudiantes normalistas del séptimo semestre en la distancia ante la necesidad de cumplir con su servicio social en un contexto de pandemia por el SARS-CoV-2 durante el ciclo escolar 2020-2021?

OBJETIVO GENERAL

- Valorar el desarrollo de las actividades de práctica profesional de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, en la modalidad a distancia producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2 durante el semestre non del ciclo escolar 2020-2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer cómo se desarrollaron las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas del séptimo semestre del ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad a distancia producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2.
- Valorar el trabajo que el estudiante normalista desarrolló en la escuela primaria a partir de la modalidad educativa utilizada durante su práctica profesional en la escuela primaria en el séptimo semestre durante el ciclo escolar 2020-2021.
- Conocer las formas de comunicación alternativas que usaron con sus alumnos de la escuela primaria para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Educación a Distancia, producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2.
- Identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas a distancia de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante el semestre non del ciclo escolar 2020-2021.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández *et al.*, 2006).

En el séptimo semestre del ciclo escolar 2020-2021 se encontraban inscritos de manera formal 98 estudiantes, los cuales constituyen la población de la investigación. Las escuelas primarias en donde practican les fueron asignadas por parte de la Oficina de Prácticas de la Escuela Normal desde el sexto semestre y están ubicadas en las Zonas Escolares más cercanas a las localidades en donde viven los estudiantes (son en su mayoría de organización completa y un porcentaje muy bajo son multigrado). Como instrumento de investigación, se realizó una entrevista a la totalidad de los estudiantes. Para contabilizar los datos, se apoyó el análisis en el programa SPSS versión 22.0 para obtener porcentajes y el promedio de las respuestas. Además, se analizaron las evaluaciones de la planeación de los estudiantes que son emitidas por los docentes de la escuela normal, recuperándose de ese instrumento los comentarios, los puntos de vista, las opiniones y la evaluación de la actividad.

Asimismo, se realizó una entrevista a los maestros tutores de los estudiantes normalistas, quienes son profesores de educación primaria que laboran en los sectores escolares VIII y X, y la zona 11 del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), los cuales abarcan los municipios de Villa de la Paz, Catorce, Matehuala, Cedral, Vanegas y Villa de Guadalupe, todos en el estado de San Luis Potosí.

Por lo mencionado con antelación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos diseñados para alumnos y docentes sobre el desarrollo de las prácticas docentes en la escuela primaria, con el fin de tener una visión más global y poder responder a los objetivos de esta investigación.

El análisis de la información implica el establecimiento de categorías para las respuestas o grupos de respuestas. Para esta investigación, se definieron categorías de análisis que abarcan a los actores educativos implicados en el tema de investigación y el proceso en sí. Además de los hallazgos encontrados en los instrumentos aplicados y la revisión teórica de diversos autores que brindan soporte a la elaboración de las conclusiones, según Kawlich (2005), “El análisis comienza con la codificación. La codificación es usada para seleccionar y enfatizar información que es importante para ser registrada, permitiendo al

investigador desechar información irrelevante y concentrarse en sus observaciones sobre el tipo de información necesaria para el estudio”. La codificación puede ser abierta, en donde “el investigador revisa toda la información recogida de las observaciones, textos, entrevistas, etc. para analizar y crear categorías y conceptos con sus propiedades –atributos– y sus variaciones –dimensiones” (Hernández, 2006).

Es por ello que las categorías de esta investigación parten de un criterio personal, pues el investigador es el que conoce el campo de estudio y, de acuerdo a sus intereses y objetivos, se guiará la investigación. Algunos de los tópicos que se categorizaron son los siguientes: Modalidades de trabajo en la Educación a Distancia en las escuelas de práctica de los normalistas; Tecnologías de la información y la comunicación implicadas, e Influencia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la información se realizó bajo la triangulación de datos para lo que fue necesario que los métodos utilizados durante la interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos. Como ya se había explicado, la inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en este caso en particular, el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que se observó el fenómeno.

Uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación es Denzin (1970), quien señala que la triangulación de datos supone el empleo de distintas estrategias de datos y su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones; la confrontación de los datos puede estar basada en criterios espacio temporales y niveles de análisis. Así, la triangulación de datos en el tiempo implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales.

La triangulación de datos en el espacio recurre a poblaciones heterogéneas para incrementar la variedad de las observaciones. De esta manera, se evitan dificultades, como el sesgo de las unidades de análisis.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo a los objetivos planteados, aquí se analizan los objetivos específicos y la conclusión se construye con el objetivo general.

Conocer cómo se desarrollaron las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas del séptimo semestre del ciclo escolar 2019-2020 en la modalidad a distancia producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-COV-2.

El 92.5% de los estudiantes normalistas entrevistados de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra Amina Madero Lauterio” señalaron que están practicando a distancia, de los cuales:

- El 37.5% estuvieron usando la programación de *Aprende en casa*, lo cual consistía en que el alumno participara de una programación implementada por la SEP por medio de televisión o portal de Internet. Bajo un calendario específico, los alumnos tomaron clase desde su hogar. Se revisaban videos, manuales y variedad de materiales multimedia para ir indicando los contenidos a abordar. Una vez finalizada la programación de televisión o la interacción en el portal, el alumno de la escuela primaria enviaba los productos al maestro del grupo por medio del canal de comunicación elegido: WhatsApp y Messenger.
- El 20% se valieron de las videoconferencias para desarrollar los contenidos: Google Meet y Zoom.
- El 40% hicieron cuadernillos de trabajo para enviarlos a los padres de familia por medio de la aplicación WhatsApp o correo electrónico. Los niños los imprimían y así los iban resolviendo.
- El 2.5 % señaló que estuvo trabajando mediante otra forma y especificaron que fue con la plataforma Classroom.
- Por su parte, el 7.5% participaron de una práctica educativa híbrida o mixta, que a decir de los estudiantes normalistas consistió en elaborar un cuadernillo de trabajo para una semana, incluyendo actividades de la totalidad de las asignaturas. La reprografía de este material corría por cuenta del estudiante y maestro de grupo, quienes una vez que lo tenían listo acudían a la escuela a entregarlo y a su vez recibir los trabajos ya contestados de la semana anterior para calificarlos. Si

durante la resolución de los ejercicios los alumnos tenían dudas podían comunicarse con el maestro, quien por medio de una llamada telefónica explicaba. En caso de no contar con forma de comunicarse de forma inmediata, esperaban a la próxima visita y ahí de manera presencial despejaban la situación.

Valorar el trabajo que el estudiante normalista desarrolló en la modalidad educativa utilizada durante su práctica profesional en la escuela primaria en séptimo semestre durante el ciclo escolar 2019-2020

En este apartado se describirán en un primer momento algunos hallazgos generales y, posteriormente, abarcaremos los particulares por modalidad educativa utilizada.

- El 90% de los estudiantes normalistas señaló que se contó con el apoyo del maestro titular de su grupo de práctica, en tanto el 10% señaló que no fue así.
- El 37.5% dijo que el trabajo independiente se desarrolló de forma excelente. Además, el 37.5% aportó que el trabajo fue muy bueno. El 5% indicó que el trabajo fue regular y el 5% calificó que no desarrolló un trabajo independiente.
- Los resultados revelaron que el 42.5% de los padres de familia se involucraron de forma excelente en el trabajo. El 45% de ellos lo hizo de buena forma. El 10% de manera regular y el 2.5% no lo hizo adecuadamente.
- En cuanto a la comunicación previa con los padres de familia, los maestros titulares señalaron que el 50% de los estudiantes normalistas sí se presentaron adecuadamente con los padres de familia o tutores, inclusive se valieron de videos de presentación. El 35% calificó que la presentación fue inadecuada y el 15% de los estudiantes no se presentó.
- Respecto a los alumnos de la escuela primaria que enviaron al maestro practicante sus evidencias de trabajo, se señaló que el 89.9% sí enviaron los trabajos solicitados, mientras que el 10.1% no enviaron. Estas evidencias permitieron establecer que el 30% de los estudiantes adquirieron los aprendizajes de manera excelente. El 60% lo hicieron en buena forma y el 10% no mostró estar aprendiendo.

Ahora se describen los hallazgos por cada una de las modalidades educativas de trabajo a Distancia.

Aprende en casa

De la totalidad de los estudiantes que estuvieron usando como medio de enseñanza-aprendizaje la programación de *Aprende en casa*, el 37.5 % consideró que desarrolló el trabajo de manera excelente. El 37.5 % señaló que lo hizo muy bien. El 16.6% contestó que bien y el 4.16% anotó que deficiente.

Respecto a si realizaban su planeación para esta forma de trabajo, el 62.5% dejó en claro que lo hicieron con excelencia; el 16.6% consideró que lo hicieron muy bien; el 8.32 % señaló que su realización fue buena; y el 8.32% definió que fue regular.

En relación a la evaluación y retroalimentación de las actividades del alumno, el 62.5% indicó que se hizo una excelente retroalimentación; el 29.16% consideró que esta actividad tuvo un buen desarrollo; el 4.16% señaló que fue regular; y el restante 4.16% anotó que fue deficiente.

Videoconferencia

Del 20% que señalaron que se valieron de video conferencia, se analizan a continuación los indicadores específicos. El 58.34% logró contactar al niño con anticipación para realizar la videoconferencia y el 41.66% contestó que no fue posible contactar a los alumnos con suficiente anticipación, sino hasta unos momentos antes de la actividad.

Sobre la conectividad, el 8.33% señaló que fue excelente; el 37.5% mencionó que fue muy buena; y el 33.33% aseguró que fue buena. Sin embargo, el 8.33 % anotó que fue regular y el 12.5% dijo que fue deficiente.

Referido a los recursos tecnológicos con los que contó el estudiante normalista para desarrollar la actividad, el 79.1% señala que fueron los necesarios para desarrollar las clases. El 12.5% considera que fueron suficientes y un 8.33% señaló que fueron insuficientes.

Asimismo, al reflexionar sobre los recursos tecnológicos con que contaron los alumnos de la escuela primaria para desarrollar la videollamada, se encontró que el 49.93% sí contó con los recursos suficientes en el momento de la videollamada y el 49.97% no tuvieron los recursos tecnológicos necesarios, como computadora, teléfono celular, tablet o Internet, para desarrollar las clases.

Los instrumentos reflejaron que el 66.66% de los estudiantes normalistas usaron materiales diversos para apoyar sus clases, el 33.33% sólo usó el libro de texto y hojas de trabajo y el 8.33% no hizo uso de estos apoyos para la enseñanza.

Entrega de material para trabajo en casa

Como fue señalado anteriormente, el 40% hicieron cuadernillos de trabajo para enviarlos a los padres de familia por medio de la aplicación WhatsApp o correo electrónico. De esa totalidad, el 85% tomó en cuenta las características del niño para planear las actividades y el 15% reconoció que planificó tomando en cuenta únicamente las indicaciones del docente de la escuela normal que iba a autorizar su práctica.

El 80% tomó en cuenta los recursos tecnológicos con que cuenta el niño y su familia para generar acuerdos para la entrega de los materiales semanales. Sin embargo, el 20% restante indicó cómo se enviarían los materiales sin tomar en consideración la opinión de los padres de familia o tutores.

De quienes recibieron trabajos de los alumnos para revisión, el 57.5% revisó, registró y regresó los trabajos a los alumnos; el 32.5% sólo revisó y registró los trabajos en sus listas; el 7.5% recibió y archivó los trabajos y el 2.5% no revisó los trabajos recibidos.

Híbrida o mixta

Del total de entrevistados, se sabe que el 7.5% participaron de una práctica educativa híbrida o mixta. Respecto a si contaron con un espacio adecuado para las clases, el 60% señaló que estuvieron en un lugar óptimo, el 25% anotó que el lugar fue bueno y el 10% indicó que no se contó con un espacio adecuado.

Con referencia a si se siguieron medidas sanitarias para el trabajo en esta modalidad, como uso de cubrebocas, gel antibacterial y sana distancia, el 80% señaló que sí, mientras que el 20% indicó lo contrario.

En torno a si se usaron materiales diversos para apoyar su práctica, como libros de texto, cuaderno del niño y demás material didáctico, el 70% respondió afirmativamente, mientras que el 30% señaló no haber echado mano de otros materiales.

Conocer las formas de comunicación alternativas que usaron con sus alumnos de la escuela primaria para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Educación a Distancia producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-COV-2

Los diversos instrumentos analizados reflejan que la comunicación se estableció por medio de mensajería instantánea en un grupo de padres de familia creado por el docente titular, usando la aplicación WhatsApp. Sin embargo, en situaciones especiales se procedió a llamar telefónicamente a los alumnos.

En un caso, el estudiante y su maestro titular hicieron un grupo en Facebook para mantener la comunicación y el intercambio de las actividades.

Asimismo, los instrumentos refieren que cuando no fue posible la comunicación por ningún medio se tomó la decisión de visitar al padre de familia para exhortarlo a integrarse al trabajo. Estas visitas fueron pocas y requirieron la anuencia del director de la escuela, siempre tomando las medidas sanitarias correspondientes.

Identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas a distancia de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante el semestre non del ciclo escolar 2019-2020

Los maestros titulares de los grupos en donde practicaron los estudiantes normalistas señalaron algunas fortalezas y debilidades de los practicantes las que fueron agrupadas. Se enlistan enseguida:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Contar con recursos tecnológicos necesarios para desarrollar sus clases: computadora, equipo celular, impresora, conectividad.	Falla de la conectividad en las diversas actividades y/o reuniones programadas: Consejo técnico escolar.
Seguridad al manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	Dar prioridad a manejar las TIC que al desarrollo de los contenidos de manera óptima.
Buen manejo de contenidos.	Uso de lenguaje muy elevado al explicar los contenidos.
Desempeño responsable.	Poca interacción en los grupos de WhatsApp creados para fines educativos.
Comunicación y trabajo empático entre el titular del grupo y el maestro practicante.	Comunicación efectiva con los padres de familia.
Disposición para trabajar fuera de horarios de clase, ya fuera atendiendo dudas de los niños o tareas institucionales.	No siempre se atendieron los mensajes del titular del grupo de práctica, máxime cuando no había acuerdo de comunicación.
Elaboración de material didáctico expofeso innovador y creativo para la EaD.	Poco uso del material didáctico elaborado.
Diseño de planeaciones didácticas.	Incapacidad de flexibilizar las planeaciones didácticas.
Evaluar de manera formativa incluyendo notas para retroalimentar o <i>stickers</i> propios de la aplicación WhatsApp.	Evaluar a tiempo los productos de los alumnos.

DISCUSIÓN

En este apartado vamos a reflexionar sobre Modalidades de trabajo en la Educación a Distancia en las escuelas de práctica de los normalistas, Tecnologías de la información y la comunicación implicadas e Influencia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación a Distancia.

Modalidades de trabajo en la Educación a Distancia en las escuelas de práctica de los normalistas

Uno de los temas que no se discutió en la academia del séptimo semestre fue si deberían o no los estudiantes desarrollar las prácticas: hubo consenso en que la enseñanza-aprendizaje convendría continuarla en esa tesitura, ya que recuperando el Plan de Estudios 2012 podemos señalar que no incluye un apartado que exima bajo determinadas circunstancias de las prácticas a los estudiantes, al contrario se compromete más esta actividad al incluirla en la Ley General de Educación. Por lo que la tarea fue más bien indagar bajo qué modalidad deberían ocurrir y ante ello, determinar qué nos correspondería aportar para su desarrollo. Ante un ambiente de incertidumbre por la pandemia, se analizaron varias propuestas atendiendo las características del estudiante normalista y del alumno de la escuela primaria, así como los elementos del contexto.

Las modalidades predominantes en la práctica fueron las estrategias de entrega de material para trabajarlo en casa, seguida de la estrategia *Aprende en casa*, en donde se usó por parte de los profesores y alumnos los canales de la Televisión Educativa, complementada con el WhatsApp y el Messenger para la entrega y calificación de los productos de trabajo. Los estudiantes calificaron de excelente y muy bueno el aprendizaje por parte de los alumnos. Ante ello, los maestros tutores consideran que el trabajo fue “bueno”, puesto que la comunicación ocurrió con los padres de familia y no con los alumnos directamente, por lo que nunca se tuvo la certeza del aprendizaje logrado.

Esta modalidad fue seguida por las videollamadas, el uso del Classroom y la práctica híbrida. A decir de los expertos, los modelos pedagógicos estaban pre-sagiados a que se volverían eclécticos, ya que siempre estuvieron estrechamente relacionados con los avances de las ciencias cognitivas, la cooperación y la confrontación de subjetividades (Moreno, 2012, p. 13).

Es posible apreciar que es distinta la opinión de los estudiantes normalistas y los maestros del grupo respecto a la calificación que otorgan a la Educación a

Distancia que se desarrolló. A decir de Sarramona (2001), esto ocurre porque, a pesar de la experiencia acumulada con esta forma de enseñanza, la Educación a Distancia suele tener en la consecución de sus resultados un punto de duda permanente, puesto que al comparar la eficacia de la Educación a Distancia en relación con la educación presencial no se llega a conclusiones generales.

Tecnologías de la información y la comunicación implicadas en la Educación a Distancia

La Educación a Distancia logró lo impensado: la inmersión de las tecnologías existentes en el aula de la escuela primaria, desde el teléfono, la computadora, la tableta, entre otras. Estas tecnologías fueron delimitando qué tipo de modalidad educativa podía ocurrir en cada grupo de clase. Los estudiantes normalistas que pudieron trabajar con sus alumnos el *Aprende en casa* fueron aquellos que diagnosticaron que los niños tenían televisión y, ocasionalmente, acceso al celular; por su parte quienes prefirieron recibir cuadernillos para trabajo en casa requerían un celular en tiempo asíncrono al del profesor para descargar y resolver las actividades en su cuaderno. Quienes se incorporaron a la enseñanza por medio de videollamadas fueron pocos y deberían tener computadora o celular personal; un porcentaje mínimo prefirió acudir a la escuela una vez por semana a recibir indicaciones.

Podemos observar en esta variedad de estrategias el compromiso de los docentes y los alumnos practicantes, quienes se ajustaron a las tecnologías a su alcance para seguir promoviendo el aprendizaje.

A decir de Moreno (2012), la Educación a Distancia representa una innovación tecnológica y cultural que cuenta con algunas limitantes (factores económicos, prejuicios, temores), pero que al final del día el docente ha sabido sortear para cumplir con uno de sus objetivos primordiales: la promoción de la enseñanza y el aprendizaje.

Influencia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Como es conocido y tal como se señala en el Plan de Estudios 2012, las prácticas docentes se materializan en diversos contextos y realidades escolares en un campo social, en donde están presentes los aspectos culturales, la sociedad, las instituciones, los conocimientos, los usos y costumbres, los valores, las creencias, los rituales. Todo esto responde a intereses y realidades variadas y, en este caso, emergentes.

A decir de los estudiantes normalistas en la entrevista realizada, los niños que respondieron de mejor manera a sus clases fueron aquellos que tuvieron el apoyo de su papá, mamá o abuelita. Asimismo, quienes recibían retroalimentación inmediata por medio de mensajes o videos explicativos garantizaban una

comunicación efectiva con el alumno y su familia. Por otra parte, asumieron de mejor manera la tarea educativa quienes contaron con los medios para enfrentarse al hecho educativo. Recuperando nuevamente el Plan de Estudios 2012, se puede establecer que la práctica es un espacio privilegiado para que se concreten los aprendizajes y se desarrollen competencias genéricas y profesionales partiendo de las propias características de los aprendices.

CONCLUSIÓN

Hablar de las prácticas profesionales del estudiante normalista en este momento educativo emergente invita, en un primer momento, a remontarnos al aspecto histórico de la Educación a Distancia para lograr entender la evolución cronológica que ha experimentado y a partir de la cual se va construyendo una forma de educar que en la actualidad representa la posibilidad de acceso a la educación prácticamente para todas las personas. La EaD respondió a las exigencias sociales contemporáneas y esto se refleja en que se continuó con el desarrollo del ciclo escolar 2020-2021.

No obstante, esta modalidad educativa se enfrentó a una serie de retos, mismos que fueron resolviéndose poco a poco para garantizar las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas y generar, además, el anhelado proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica.

Esta investigación señaló como objetivo general: “Valorar el desarrollo de las actividades de práctica profesional de los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” en la modalidad a distancia producto de la contingencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2, durante el semestre non del ciclo escolar 2020-2021”. Por lo que se menciona que estas actividades fueron desarrolladas indudablemente de manera favorecedora, usando como principales herramientas tecnológicas el teléfono celular y la aplicación WhatsApp. La actual conectividad permitió una serie de actividades, como la mensajería instantánea y la socialización de archivos multimedia, pero otras no tanto, como las video-llamadas en tiempo síncrono.

Un porcentaje menor de estudiantes de la escuela primaria no fue candidato para participar de la Educación a Distancia y con ellos se implementaron ajustes razonables para dar seguimiento a su escolaridad.

Los maestros de las escuelas primarias han calificado de épicas las prácticas profesionales de los normalistas y resultó frecuente leer en las evaluaciones que en la escuela normal se forman “maestros todo terreno”, frase coloquial que indica que la formación que se brinda en la escuela normal investigada no exige que la sociedad se adapte al docente, sino al contrario.

Un muy alto porcentaje de estudiantes de la escuela normal fueron creadores de ambientes de aprendizaje virtual, haciendo uso de sus propias herramientas y medios tecnológicos. Estos escenarios fueron propios para el óptimo desarrollo de la Educación a Distancia, tal es el caso de las redes sociales, las cuales reúnen rasgos sumamente efectivos para lograr implementar diversas estrategias didácticas. Un escenario más lo representaron las plataformas digitales, las cuales fueron usadas para alojar videos explicativos y demás materiales; para su uso resultó necesario que el normalista poseyera los conocimientos teóricos y prácticos respecto al uso de las TIC, ya que el hecho de que éstas funcionen adecuadamente para la implementación de la Educación a Distancia no basta sólo con la presencia de estas herramientas, sino que es el resultado de su conjunción con estrategias docentes. Tal como lo señala Canales (2014), un escenario educativo es un conjunto de actividades, recursos y métodos que refleja una unidad de aprendizaje o lección.

Aunado a lo anterior, Hinojosa (2013) señala que “El aprendizaje en línea es algo que debe desmitificarse y popularizarse, para convertirse en una herramienta accesible, atractiva, amigable, cercana y conocida por toda la población”; sin embargo, hasta que la totalidad de los alumnos cuente con herramientas para su desarrollo óptimo podrá incorporarse de manera generalizada en la sociedad. Con esto y lo mencionado anteriormente, se cumple el supuesto planteado en la investigación, el cual dicta a la letra: “Las prácticas profesionales de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria están desarrollándose acorde a las herramientas tecnologías con que cuentan los alumnos de las escuelas primarias”.

Esta investigación es relevante porque nos permitió documentar y valorar un momento histórico en la vida académica de la escuela normal en turno; además, nos ayudó a participar en la Educación a Distancia de una forma inesperada, pero necesaria y sin vuelta atrás, dejando entrever una serie de retos y una perspectiva muy holística enfocada a los derechos humanos y a la inclusión social. Con la perspectiva de reconocer que la oportuna capacitación permitirá no sólo dominar las tecnologías, sino también hacer uso de técnicas de enseñanza para mejorar el aprendizaje, el proceso educativo deberá ser valorado formativamente para seguir creciendo con pasos sólidos y así lograr la masificación sin perder una de las grandes cualidades educativas: la personificación.

Si la universidad quiere prepararse para las tareas que enfrentará en el futuro no bastará con que vea las nuevas tecnologías como simples unidades adicionales y las malinterpreten como una extensión y extrapolación de la enseñanza tradicional que todos conocemos. No debe usar estas tecnologías como usaba los medios audiovisuales en el pasado. Lo que la universidad necesita son nuevos conceptos educativos fundamentales (Peters, 2002, p. 217).

Para concluir se ha de mencionar que nuestro sistema educativo entró en un proceso de cambio impensable y abrupto, en donde desde la educación básica hasta la educación superior cambiaron el formato en que estaba operando. Sin embargo, no estamos preparados para aceptar esta forma masiva de aprender y, en este caso, de desarrollar las prácticas profesionales, porque no se cuenta en los hogares con la tecnología educativa necesaria para ello.

En esta misma tesitura, se puede señalar que la pandemia, a decir de la UNESCO en su informe “COVID-19: su impacto en la educación superior y en los ODS”, ha ocasionado serios estragos en los diferentes niveles educativos, siendo las zonas rurales las más afectadas por motivo de una baja cobertura a Internet. En ese mismo informe, se señala que no fue fácil acceder al modelo de educación virtual y esto generó una merma de la matrícula estudiantil. De esto no se estuvo exento en la escuela en donde se realiza el estudio, sin embargo, la totalidad de los estudiantes que continuaron la carrera buscaron las formas más idóneas para desarrollar sus prácticas.

Es un hecho que la Educación a Distancia llegó para quedarse, reconociendo que para el logro de las perspectivas económicas, sociales, humanas, de calidad y de inclusión se tendrá que trabajar en ello y sólo se podrá consolidar en la medida que se identifiquen sus áreas de oportunidad y se trabaje de forma fehaciente en su disminución.

Esta forma de practicar coadyuvó a fortalecer la formación del normalista, pero sobre todo estimuló al estudiante a ser autodidacta, auto disciplinado y responsable; y lo motivó a enseñar y aprender de forma autónoma en el desarrollo de un aprendizaje significativo. El reto es muy claro y afortunadamente es compartido entre padres, familia, escuela, docente y sistema educativo; ahora está en cada uno de nosotros resolver con suficiente responsabilidad nuestro compromiso educativo.

REFERENCIAS

- Altavista, C. (2020). La pandemia que desnudó en toda su dimensión la desigualdad educativa. <https://www.eldia.com/nota/2020-4-26-2-11-3-la-pandemia-que-desnudo-en-toda-su-dimension-la-desigualdad-educativa-la-ciudad>
- Avedaño, P.V. (2012). Alcances y posibilidades de la educación a distancia en la sociedad del conocimiento. El caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista de Bachillerato a distancia UNAM*. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/44486/40187>
- Bosco, M. y Barrón, H. (2008). La educación a distancia en México: narrativa de una Historia silenciosa. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf;jsessionid=90086DC34D8A9501FDCD700B11072B45?sequence=1
- Canales, C.A. (2014). Hacia un nuevo diseño para el aprendizaje: escenarios educativos para la Web 2.0. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/573/378>
- Córdova, R.M., De León, M.L. y López, D.E. (2018). Vinculación Escuela normal-Escuelas primarias: eje fundamental en la formación del estudiante normalista. Memorias COMIE.
- Coronado, R.G. (2017). La educación a distancia en México: Una década de sostenido esfuerzo institucional. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1873/1/Educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- DOF. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. DOF. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- García, A.L. (2002). La educación a distancias. De la teoría a la práctica. <https://www.researchgate.net/publication/235664852>
- García, A.L. (2019). Holograma. Conferencia de Lorenzo García Aretio – CIED. <https://youtu.be/-dUbFncE0-8>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw- Hill.
- Hernández, S.R. (2006). *Metodología de la investigación*. Ultra.

- Hinojosa, D. (2013). Los alcances de la educación a distancia. <http://www.javierhinojosa.mx/articulos/educacion/item/346-educacion-a-distancia.html>
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2).
- Ley General de Educación. (11 de septiembre de 2013). Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Moreno, C.M. (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. UDGVirtual.
- Peters, O. (2002). *La Educación a Distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, F.N. (2014). La educación a distancia en el contexto de la globalización tecnológica y socio-cultural. <http://www.revistadefilosofia.org/57-13.pdf>
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(1), 9-34. <https://doi.org/10.5944/ried.4.1.1189>
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Planes de estudios 2012. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- UNESCO. (2021). Covid-19: su impacto en la Educación Superior y en los ODS. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>

EL EXAMEN PROFESIONAL: UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN EN LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Rosa Fidela Fragoso Galbray
Cosme Esparza Flores
Maribel Sánchez Villaseñor

RESUMEN

Este artículo es resultado de la investigación del desarrollo de exámenes profesionales de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación física y Educación especial, de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE), donde los sustentantes, al presentar su examen, no hacen evidente la consolidación de las competencias profesionales que se enuncian en el plan de estudios. De esta manera, se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo los sustentantes de las licenciaturas de la ENE, a través de la presentación y defensa del examen profesional, darán cuenta del logro y la consolidación de las competencias docentes del perfil de egreso?

Los sustentantes observados se presentaron con las opciones de titulación, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales. El propósito del examen profesional es demostrar las distintas capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes. Así, el objetivo de este trabajo es valorar qué competencias genéricas y profesionales han consolidado los estudiantes durante su formación inicial y en su práctica profesional como docentes. Los sujetos de estudio fueron los sustentantes y los sinodales. Esta investigación fue de corte cualitativo con el método de investigación acción, a través de la

Correos electrónicos: rosafide@hotmail.com
cosmeef@hotmail.com
Marisvi25@hotmail.com

Institución: Escuela Normal de Ecatepec

observación, el registro y el cuestionario, donde se analizó la participación de los sujetos durante el desarrollo del examen profesional.

El resultado de la investigación evidenció que los estudiantes, durante su formación inicial y al presentar el examen profesional, no consolidaron todas las competencias del ser docente que se enuncian en los planes de estudio de las licenciaturas. Sin duda, esto ayudará a replantear las estrategias para la mejora educativa.

Palabras clave: Formación del profesor, examen profesional, perfil del egresado, competencias profesionales, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio de las licenciaturas en educación tienen como propósito, entre otros aspectos, garantizar que la educación normalista sea el pilar de la formación de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI. La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM, 2018), presenta los planes de estudio para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. Dichos planes están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de las competencias y una metodología centrada en el aprendizaje; además, se incorporan elementos de flexibilidad académica.

La investigación surge al presenciar los exámenes profesionales, donde los sustentantes deben dar cuenta de las competencias profesionales que adquirieron durante su formación inicial. Los sustentantes, al exponer su documento de titulación, no visibilizan las competencias profesionales que se enuncian en los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación física y Educación especial; por ello, se plantearon preguntas relacionadas al problema: ¿cuáles son las competencias que han consolidado los estudiantes?, ¿los asesores y los sustentantes tienen conocimiento de los lineamientos para la elaboración del informe de prácticas profesionales o tesis de investigación?, ¿los estudiantes a los que se asesoran tienen las competencias básicas para la investigación en la construcción de su documento recepcional?, ¿con el documento de titulación se consolidan las competencias profesionales que se proponen en el plan de es-

tudio?, y ¿cómo se desarrolla el diálogo entre el sustentante y el sinodal que dé cuenta de la consolidación de las competencias profesionales?

Durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, se observaron diez exámenes profesionales y se hizo evidente las preguntas sin sentido de los sinodales a los sustentantes, pues se nota que no tomaron en cuenta el documento. En ocasiones, las preguntas son convergentes, o preguntas conceptuales donde con una palabra pueden ser contestadas, el tiempo es corto para este proceso de réplica y defensa por lo que no es utilizado para abarcar lo más significativo o la tesis central del documento, algunas de las preguntas que hacen son: ¿qué te faltó que la escuela no te dio?, ¿cómo te sentiste durante tu carrera?, ¿qué competencia no lograste durante tu formación en la normal?, etc., preguntas sobre su formación, dejando de lado el documento de titulación donde se consolidan las competencias profesionales, por lo que se planteó la siguiente interrogante: ¿Cómo a través de la presentación y defensa del examen profesional, los sustentantes como último proceso de su formación dan cuenta del logro y la consolidación de las competencias profesionales del perfil docente?.

En el documento de Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2018) se enuncian las tres modalidades previstas en el plan de estudios, portafolio de evidencias, tesis de investigación, informe de prácticas profesionales, siendo las dos últimas las que seleccionaron los sustentantes. El objetivo de la investigación fue valorar la consolidación de las competencias genéricas y profesionales durante el examen recepcional, para ello se abordará la perspectiva metodológica de corte cualitativo con el método de la investigación-acción, con los sustentantes y sinodales como sujetos de la investigación, utilizando los instrumentos como la observación el registro, el cuestionario y la entrevista con la finalidad que, durante el proceso de la presente investigación exista una reflexión sobre las acciones humanas y las realidades que experimenta el profesorado, dentro del ambiente escolar, que tiene como objetivo ampliar la comprensión de sus problemas prácticos (Elliott, 2000).

En el plan de estudios de la licenciatura en educación normal se abordaron las dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional que permite dimensionar el papel de la escuela y del docente en el contexto de una sociedad que se transforma y experimenta desafíos importantes en el siglo XXI. El perfil de egreso expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos (SEP, 2018).

La malla curricular del Plan de Estudios (SEP, 2018) está organizada en cuatro trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados 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, los trayectos formativos son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional, Optativos, con enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo.

Las competencias genéricas 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; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios 2018.

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional,

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso del plan de estudios que se integran en la malla curricular y que al término de la carrera se verán consolidadas, y es en la construcción y presentación del examen profesional donde se hacen evidentes.

Competencias genéricas

Las competencias genéricas 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; Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación (SEP, 2018) menciona que las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.

Las competencias profesionales permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- 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.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

Sin embargo, el enfoque por competencias aún continúa en debate a pesar de que se ha generalizado en muchos sistemas educativos. Esta situación se refleja en la variedad de autores que han desarrollado el tema (Perrenoud 2008, Tobón 2006, Zabala y Arnau 2008, Sacristán 2008, Denyer M. et al. 2007) quienes destacan que el enfoque de competencias posibilita que los conocimientos que se transmiten en la escuela sean recursos que permitan al alumno resolver problemas, preparar y tomar decisiones en la vida cotidiana. En los planes de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación, precisa el enfoque por competencias y el aprendizaje, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como una valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades y actividades y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto de "movilizar conocimientos, la movilización de saberes (saber hacer con saber y conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayudar a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o poema, editar un periódico. (Perrenoud, 1999).

Perrenoud (2004), hace una selección de competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

El trabajo más arduo es en el último año de la carrera ya que de acuerdo con la curricular se otorga un tiempo destinado a la asesoría del trabajo de titulación en el séptimo y octavo semestres, el asesoramiento es fundamental al dirigir el trabajo de titulación y es de acuerdo a los lineamientos para la elaboración del documento recepcional. (SEP, 2018).

Se propone el desarrollo de actividades profesionales de carácter docente en las escuelas de educación básica, este proceso toma relevancia en el trayecto de prácticas profesionales, mismas que ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia

del docente de la escuela normal, como el docente titular que está fungiendo como tutor en las escuelas de educación básica.

En relación al documento de orientaciones se menciona que el proceso de titulación representa es la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación, Las opciones trabajadas por los estudiantes fueron el informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, que tienen como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (SEP, 2018).

Lo anterior conduce al conjunto de saberes que dispone el docente y que se van construyendo durante su trayecto formativo de la formación inicial del ser docente, al elaborar su documento recepcional y la presentación del examen se ven consolidadas las competencias profesionales, como menciona (Tardif, 2004), los saberes que poseen y transmiten, por lo que un profesor es una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir menciona que todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y sistematización adecuada, que se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Ese saber de las ciencias de la educación donde se movilizan diversos saberes pueden llamarse saberes pedagógicos donde se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. (Tardif, 2004), en ese sentido como asesores y sinodales del documento recepcional es importante reconocer los saberes de los sustentantes e indagar sobre la percepción que los mismos tienen sobre su propia formación a partir del nivel de logro del perfil de egreso.

Uno de los propósitos que se tiene en la escuela normal de Ecatepec es el apoyar al docente en formación a que construyan y desarrollen un pensamiento

reflexivo (Dewey, 2004), menciona que es un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende, todo ello requiere de un esfuerzo voluntario y consiente.

Este pensamiento reflexivo en la práctica esta conceptualizada como un conjunto de acciones que tienen una regularidad y que opera recurrentemente sobre un dominio de la realidad, al ejercer el oficio de enseñar, de allí que la noción de práctica va más allá de la experiencia, esta reflexión sistemática sobre la experiencia: hace posible visualizar diferentes estilos de práctica pedagógica el Ministerio de Educación en Chile (2000), menciona que, la acción reflexiva supone tres actitudes, la apertura intelectual, la responsabilidad por las consecuencias de la acción y el compromiso es decir; hacerse cargo de su propio aprendizaje y crecimiento personal, esto tiene que ver con la formación inicial del docente el tener una estabilidad emocional para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

La reflexión pedagógica se nutre permanentemente de las siguientes fuentes: la experiencia, (El conocimiento inmediato que surge de la acción) los referentes teóricos (La relación con el campo disciplinar específico y con la teoría pedagógica) y la tradición (connotada como las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente), cada una de ellas conllevan distintas categorías de conocimiento que se ponen en juego en distintos momentos durante el ejercicio de la práctica docente y en su conjunto contribuyan al desarrollo de su formación docente en el ejercicio de la profesión. Con la finalidad de tensionar y problematizar los distintos estilos de práctica que se dan en el contexto áulico y de esa manera construir su documento recepcional, con la modalidad que elija.

Como menciona Ferry (1990), el trabajo de la formación no se limita que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre a ciertas habilidades o se formalice con las metodologías, consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia y acceder a través de la desviación de la teoría a nuevas lecturas de la situación por ello el docente en formación demanda un ambiente de aprendizaje, donde las acciones se conviertan en oportunidades para que el estudiante desarrolle sus procesos cognitivos y metacognitivos, cultive la apertura al cambio conceptual, vincule la teoría con la práctica, desarrolle una independencia intelectual y despierte la creatividad, misma que debe de evidenciar en la elaboración del documento recepcional y en la defensa del examen profesional.

Como se menciona en el plan de estudio la formación inicial demanda el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico, reflexivo, y didáctico para su des-

empeño docente, donde la reflexión es considerada como una herramienta para la mejora de la docencia, por ello intervenir-reflexionar requiere de miradas globales, pero también de identificar a la práctica como un sistema abierto caracterizado por el desequilibrio de sus componentes, que paradójicamente es lo que le da el equilibrio y el entendimiento de que la identificación o “caracterización” de la práctica no se encuentra en la práctica misma, sino en la relación que se identifica entre los distintos componentes. La práctica se construye en un sistema viviente (Morin, 2008).

La reflexión en la acción, Schön (1992), analiza las actividades profesionales prácticas que, como ocurre con la enseñanza, propone la reflexión en la acción como epistemología más adecuada para el estudio de estas. Se constituye en una categoría importante para estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales y que se vean consolidadas en el momento de presentar el examen profesional donde el sustentante debe de tener un pensamiento reflexivo durante la defensa de su documento de titulación, demostrando como lo menciona el autor los rasgos que define la epistemología de la reflexión en la acción

La reflexión en la acción se constituye, por tanto, en un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica, por ello la reflexión en la acción cobra importancia en la presentación del examen profesional por el sustentante, y esta es a través de las preguntas (Zuleta, 2005) retoma a Gadamer en su libro *verdad y método* lo pertinente a la pregunta, el sentido de la pregunta. Una pregunta sin horizonte y sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte, el menciona que el preguntar también es un arte de pensar, donde el pensar son dos procesos intelectuales inseparables: el primero, por quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento y el segundo al responder piensa y tiene consciencia de ello.

Lo anterior tiene que ver con el tipo de preguntas que los sinodales hacen a los sustentantes, que los hagan pensar y reflexionar, al tomar conciencia de la problemática planteada en el documento recepcional, por ello, los asesores y los sinodales son clave para este proceso cuya función les corresponde durante el examen y donde el sustentante pueda dar una respuesta con argumentos que se den cuenta del desarrollo de las competencias profesionales que se enuncian en el plan de estudio.

METODOLOGÍA

La investigación fue de corte cualitativo, tomando como referencia el método de investigación - acción, donde se analizó la participación de los sinodales y los sustentantes durante el proceso de presentación del examen profesional, durante dos periodos de exámenes profesionales en los años 2018-2019 y 2019-2020, correspondientes a las tres licenciaturas, para ello se observaron 10 exámenes profesionales, que corresponde a diez sustentantes y a treinta sinodales, cada examen tiene una duración de dos horas, durante ese tiempo se dedica de 30 a 40 minutos de exposición del sustentante, donde expone el desarrollo de su documento de titulación y posterior a ello, cada sínodo participa por un espacio de 15 a 20 minutos abordando el documento que previamente ya leyó, y al hacer las preguntas a los sustentantes, y es aquí donde se identifican que hay sinodales que hacen preguntas convergentes, donde el sustentante no es capaz de argumentar, se analiza si están orientadas al documento y si responden los conocimientos, a las actitudes y habilidades que se requieren en el logro y consolidación de las competencias profesionales, de cada examen se hizo el registro del proceso, esto ayudo a clasificar las preguntas que se dirigían ya sea a lo personal, al documento o a su formación docente, también se diseñó un cuestionario que fue aplicado a todos los sustentantes y sinodales de la escuela normal de Ecatepec que tuvieron participación durante los periodos de exámenes de titulación.

Las primeras nociones de los estudiantes normalistas permiten al asesor de tesis o informe orientar la elaboración del documento recepcional hacia la consolidación de las competencias profesionales, así mismo esto le permite al alumno normalista seguir un camino de reflexión durante el último semestre de la licenciatura. Se ve consolidado todo el trabajo realizado por los asesores cuando el futuro docente se presenta a su examen profesional y es cuestionado sobre su saber, su ser y hacer, con el firme propósito de que dé a conocer el logro de las competencias profesionales.

Los sinodales cumplen la función de ser oyentes y actores activos, que den cuenta del proceso reflexivo al que debe llegar todo alumno normalista que aspire a ser parte del gremio magisterial, por ello sus preguntas deben estar orientadas hacia el fomento del pensamiento crítico, las nociones de mejora, atención a la diversidad y con argumentos donde hagan uso de la teoría

Por ello con la aplicación del cuestionario a sinodales y sustentantes se obtuvo información de manera general sobre las concepciones que se tienen sobre

estos procesos a través de preguntas con opción múltiple, que tengan sentido desde una mirada profesional y personal de la participación en el examen profesional donde se reflejan en sus respuestas si los sustentantes han logrado la consolidación de las competencias profesionales aunque esta herramienta es de corte cuantitativo puede aportar a la investigación cualitativa, siempre y cuando sea “un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.185).

Es así como la investigación- acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida diaria (Elliott, 2010), existen diferentes instrumentos que permiten al investigador interpretar lo que sucede desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en una situación específica de la cual surge una problemática, en esta investigación la problemática se centra en la presentación del examen de titulación para evidenciar la consolidación de las competencias profesionales del perfil de egreso.

Este instrumento fue dirigido a todos los sustentantes que presentaron examen profesional, y a los docentes que participaron como sinodales sin importar la licenciatura a la que pertenecían, de Primaria, Especial y Educación Física, este ejercicio posterior al periodo de exámenes los hizo analizar y reflexionar sobre su participación en el proceso de los exámenes profesionales.

Es importante resaltar que el aporte que se hace en el campo educativo por los sustentantes al presentar su tesis de investigación o informe de prácticas profesionales, generan conocimiento y proponen estrategias e información teórica y metodológica, que es clave para la mejora de la Educación Básica y Normal.

RESULTADOS

Al hacer el análisis de las preguntas planteadas por los sinodales, en relación a la forma personal, las preguntas que hacen los sinodales son como las siguientes:

Es un gusto estar en tu examen, ¿cómo te sientes?, te felicito por los logros obtenidos, ¿qué experiencia te dejo escribir tu documento? lo que construiste fue mucho, ¿cómo le hiciste para hacer una excelente presentación? te felicito por tus cuatro años de estancia en la escuela, hay elementos muy importantes en tu

documento, ¿qué te brindo la escuela en estos cuatro años?, bueno, tenía varias preguntas, pero tu presentación ya me las aclaro, ¿cómo surge el tema de dónde salió?, para mí se me hace muy interesante tu tema, ¿cómo te sientes emocionalmente?, ¿cuál fue el motivo personal que te motivo a este tema?, ¿de los cursos que tomaste aquí en cual te basaste para tu trabajo?, ¿de manera personal para que te sirvió este trabajo?. Estas preguntas que hacen los sinodales, son de carácter personal, y es claro que con ellas no se está favoreciendo a las competencias profesionales.

A continuación, enunciare algunas preguntas que se relacionan con los trabajos de titulación de las tres licenciaturas donde el sentido en el que se hacen también es motivo de análisis, las clasifíco en preguntas convergentes y divergentes entre las convergentes enunciare algunas como son: ¿qué es la educación física?, cuales son las esferas de la educación física, ¿qué es una matro-gimnasia?, ¿qué es un ambiente de aprendizaje?, ¿qué es metodología y que es método?, ¿qué es educación?, ¿qué es la educación física?, ¿qué es un estilo de aprendizaje?, ¿qué es la didáctica?, ¿qué es una estrategia?, ¿qué aprendiste de la neurociencia?, ¿qué es un método de intervención?, ¿qué es una unidad didáctica?, ¿qué es el deporte?, ¿qué es un proyecto de intervención?, ¿qué es el autoconocimiento?, ¿qué es una teoría pedagógica?. Preguntas como estas, que no se hacen evidentes las competencias ya que solo se centran en el tema, en el conocimiento de manera conceptual, donde no se pueden visibilizar las competencias del perfil de egreso.

Otra de la clasificación de las preguntas son las divergentes, donde los sinodales les plantean alguna situación y tienen que pensar, que hicieron o que resultados obtuvieron esta clasificación fueron las más recurrentes porque se relacionan con temas de los trabajos de titulación, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales, algunas son: ¿consideras que tu trabajo de titulación sobre educación física, desarrolla procesos cognitivos en los estudiantes?, ¿podrías comentarme que hiciste para sacar el contexto y el diagnóstico de tu grupo?, ¿cuál es la importancia del material concreto en un CAM?, ¿por qué es importante tomar en cuenta la diversidad?, ¿cuál es el impacto de la segregación en el niño?, ¿qué habilidades sociales lograste con el circuito motor?, ¿cuándo haces la contextualización y el diagnóstico, y que instrumentos utilizaste?, ¿cuál es la labor que tiene el educador físico en la escuela primaria?, ¿recuperaste algunos ejes o categorías de análisis para llevar acabo la reflexión?, ¿cómo repensar entonces la intervención desde las lógicas de la escuela?, ¿qué características tiene que tener el juego para convertirlo en didáctico?, ¿cuál es el alcance de los maestros para hacer un aula diversificada?, ¿cuáles son las habilidades básicas para el aprendizaje?, ¿cuál es el funcionamiento de las neuronas de espejo con

los niños?, ¿disminuir las barreras de aprendizaje para que el niño aprenda sería tu tesis central del trabajo?, ¿cuál es la función del maestro de educación física?. Estas preguntas son algunas que hicieron a los sustentantes y que se relacionan con la temática, la problemática, así como con los resultados o experiencias que tuvieron durante la elaboración del documento de titulación, de igual manera con ellas no se visibilizan la consolidación de las competencias profesionales.

Otro apartado de preguntas fueron aquellas que al final del examen los sinodales hicieron a los sustentantes y que se relacionan con las competencias profesionales, al analizar estas preguntas se verifica que, con el examen no se consolidan porque no se hicieron evidentes durante la presentación de su tema de estudio ya que les hicieron las siguientes preguntas, ¿qué habilidades o rasgos en ti se fortalecieron con este trabajo?, ¿qué consideras que te hace falta para tu formación docente?, ¿cuál fue tu mejor experiencia en el plantel de tu formación?, ¿estas preparada para enfrentar los retos de la educación especial?, ¿qué competencias docentes se fortalecieron con este trabajo?, ¿qué experiencia te dejó escribir este tema?, ¿la escuela que te dejó?, ¿cuáles son las competencias que debes fortalecer?, ¿qué dimensión te hace falta fortalecer del perfil de egreso?, ¿para ti que significa ser docente?, ¿con este trabajo, a ti como docente y de acuerdo con las competencias del perfil de egreso que te hace falta fortalecer?, ¿de tu perfil de egreso que porcentaje desarrollaste que vivencia significativa tuviste en esta escuela y cómo te sentiste al final?, ¿qué rasgos del perfil de egreso pudiste afianzar y fortalecer con tu trabajo?, ¿en el futuro que habilidades socioemocionales debes de trabajar?, ¿con tu trabajo y de acuerdo los rasgos del perfil de egreso que te faltó y que puedes mejorar?.

Con este tipo de preguntas que se hicieron durante el examen profesional y las respuestas que dieron los sustentantes, no se hace evidente la consolidación de competencias profesionales. Al término de los periodos de presentación de los exámenes profesionales de los dos ciclos escolares se aplicó un cuestionario a todos los sustentantes que presentaron, aunque no hayan sido observados, así como a los sinodales que participaron de la Escuela Normal de Ecatepec y al hacer un análisis de las competencias que se deben consolidar, no se hace referencia al conocimiento del programa de estudios de educación básica, a la planificación, la evaluación, la investigación, del actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, la colaboración con la comunidad escolar, la participación de los padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, es así como se puede determinar que las competencias no se consolidan.

Los cuestionamientos son relacionados al trabajo presentado, al presenciar el examen profesional al logro de las competencias profesionales, a la temática, son preguntas generales de su formación, de la escuela que lo formo, de que competencias requiere fortalecer, del ser docente, entre otras.

Los resultados obtenidos del formulario a sinodales del examen profesional en relación a la pregunta.

¿El documento recepcional que presentan las y los sustentantes, así como en su presentación, se hacen evidentes las competencias profesionales del perfil de egreso? ¿Qué porcentaje de ellas consideras que fueron consolidadas?

La respuesta hace evidente ya que solo el 26.7 % en la presentación del examen profesional han logrado del 90 al 100% consolidar las competencias profesionales, el 53.3% entre el 70-90% de las competencias y un 20% solo el 50% con ello se comprueba que durante su examen no se ven consolidadas las competencias profesionales.

En la pregunta ¿Los sustentantes durante la presentación del examen profesional demuestran amplio dominio y movilización de conocimiento, habilidades, actitudes y valores de un docente investigador?

A lo que responden que el 43.3 % si tienen ese dominio, el 63.3 % mencionan que algunos y el 3.3% menciona que no demuestran el dominio de las competencias, como lo menciona Perreoud la competencia es la movilización de conocimientos actitudes y valores.

Otra de las preguntas que se relaciona directamente con la investigación, ¿En la presentación del examen profesional, los sustentantes demuestran la capacidad para argumentar reflexivamente al responder a sus preguntas?

Lo que se responde que solo el 53.3% de los sustentantes, si tienen la capacidad de argumentar de manera reflexiva y el 46.7% menciona que solo algunos ello demuestra que puede ser por el planteamiento de la pregunta hecha por los sinodales.

En relación a las preguntas planteadas por los sinodales son relacionadas a la práctica profesional y solo el 20% tienen relación con las competencias profesionales, el 60% son relacionadas a la práctica que realizan en las escuelas de educación básica.

Lo anterior permite hacer un análisis de la formación inicial de los estudiantes normalistas, el revisar los trayectos formativos de la malla curricular, para que al término de la carrera se vean consolidadas las competencias profesionales y se logre el perfil de egreso que se requiere para la docencia.

DISCUSIÓN

Con la investigación se valora la importancia de hacer el seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Física, Educación Primaria y Educación Especial, para lograr la consolidación de las competencias profesionales del perfil de egreso, con ello se apoyará a direccionar o proponer acciones para la formación de docentes normalistas.

Es por ello que los docentes que asesoran documentos de titulación, deben de tener los conocimientos, teóricos, metodológicos y técnicos, para orientar, al estudiante en la construcción de la tesis de investigación y el informe de prácticas profesionales.

Este proceso es la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente, donde se recuperan los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante las diversas opciones de titulación al elaborar y presentar su examen profesional y con ello la consolidación de las competencias profesionales.

Los docentes que fungen como sinodales, deben de estar preparados para estructurar las preguntas, fundamentadas en la teoría y vinculadas con la práctica y de manera que al hacerlas los sustentantes analicen y reflexionen sobre su formación inicial como docentes y que es lo que el perfil de egreso lo requiere.

Como menciona Perrenoud, (1999), es la movilización de saberes (saber hacer con saber y conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayudar a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, es así como se deben de desarrollar las competencias profesionales del ser docente.

Durante el examen profesional se debe de colocar al sustentante en el plano del diálogo, el debate, el análisis y la reflexión colectiva, también se establecen los vínculos con los diferentes agentes educativos, donde se formaron durante su estancia en la escuela normal y las prácticas en condiciones reales en las escuelas de educación básica.

Este ejercicio de reflexión de la presentación del examen profesional, debe de invitar al análisis y reflexión para la consolidación de las competencias del plan de estudio de la licenciatura en educación de los docentes en formación.

Se puede mencionar que las competencias genéricas 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 y que incluso no todos los estudiantes fortalecen su pensamiento crítico y creativo.

Con esta investigación se hace necesario fortalecer el trabajo colegiado en la normal para incidir en la formación inicial de los futuros docentes y crear mecanismos adecuados que posibiliten el proceso y la construcción del documento de titulación y con ello hacer evidente la consolidación de las competencias profesionales que se enuncian en los planes y programas de estudio.

REFERENCIAS

- Álvarez- Gayou J, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. 1ª edición en la colección Transiciones. Paidós: España.
- Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* Ed. Paidós Educador, Barcelona.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe. –
- Ministerio de Educación en Chile (2000) *La reflexión crítica y colectiva como herramienta* <http://redenlaes.cl/paginas capacitadores /doc>
- Morín, E. (2008) *El método. Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Argentina.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México. Graó-SEP.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. México. Graó-SEP.
- SEP. (2018) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*.
- SEP. (2018) *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*.
- SEP. (2018) *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*.

- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós/MEC.
- Tardif, (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zuleta, (2015) Revista Venezolana de Educación v. 9 n.28 Meridiad Mar. ISSN1316-4910

AUTOVALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martha Yolanda Monzón Troncoso
Carina María García Ortiz
María del Socorro Garibay Delgado

RESUMEN

Este texto recupera parte de una investigación cuyo objeto de estudio es la autovaloración que tienen los docentes de educación preescolar en relación con sus competencias docentes, frente a las necesidades de educación preescolar (bajo las condiciones de pandemia). El objetivo fue realizar un análisis descriptivo en relación con los conocimientos, habilidades y valores de acuerdo con las actitudes adoptadas en la etapa de confinamiento por el COVID-19, afín identificar la autovaloración de sus competencias docentes frente a las necesidades en ese momento en educación preescolar en 13 municipios de la región sur poniente del Estado de México. La investigación fue de corte descriptivo, cuantitativo con la aplicación de un cuestionario tipo Likert para la recolección de la información. La muestra constituyó 548 docentes de los 650 que laboran en esa región, el instrumento fue resuelto por el 84% de la población.

Los resultados de acuerdo con el cuestionario aplicado muestran que, los docentes de educación preescolar ante el desafío que implicó la pandemia por el COVID-19 mostraron sus competencias docentes en la virtualidad o en la distancia, trabajaron para favorecer los aprendizajes de los niños, con un manejo pertinente de los contenidos de aprendizaje de acuerdo con las

Correos electrónicos: rmartha.monzontd@normalixtapan.edu.mx
carina.garciaod@normalixtapan.edu.mx
maria.garibaydd@normalixtapan.edu.mx

Institución: Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

circunstancias. Por otra parte, respondieron a las necesidades intelectuales y emocionales de los alumnos. Además manifestaron altas expectativas para favorecer su desempeño y el de los alumnos, utilizaron estrategias para mejorar la comprensión y se han asegurado de la participación de los niños en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Cuestionario, educación, autoconcepto, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La educación en diferentes países se ha visto violentada, retada, trastocada y subyugada por senderos antes inimaginables. Los niños de todos los niveles educativos están frente a una nueva realidad que los constriñe a permanecer en sus hogares, a los más favorecidos “entre pantallas”. Los maestros se encuentran ante una realidad para la que no estaban preparados. Sin embargo, han hecho esfuerzos por no sucumbir en el proceso educativo, que cada uno de ellos tiene bajo su responsabilidad. En educación preescolar las necesidades lúdicas, emocionales y sociales de los niños han sido gravemente afectadas.

El Plan y programa de estudio para la educación preescolar inicia con un planteamiento real y de acuerdo con las nuevas circunstancias: “hoy vivimos en un mundo interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios nos encontramos frente a un cambio de era”, y continúa el documento: “en medio de esta incertidumbre tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan afrontar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente” (SEP, 2017, p. 7).

Este trabajo forma parte de una investigación cuantitativa, sobre el desempeño profesional de los docentes durante el confinamiento por el COVID-19. El objeto de estudio se centra en la auto evaluación de los docentes de educación preescolar frente a sus competencias. Para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué autovaloración tienen los educadores en relación con sus competencias docentes, frente a las necesidades de educación preescolar (bajo las condiciones de pandemia)?

El objetivo fue realizar un análisis descriptivo en relación con sus conocimientos, habilidades y valores de los docentes, de acuerdo con las acciones y actitudes adoptadas por ellos en educación preescolar en la etapa de confinamiento

por el COVID-19 afín de identificar la autovaloración de sus competencias docentes frente a las necesidades en educación preescolar (bajo las condiciones de pandemia) en 13 municipios de la región sur poniente del Estado de México.

Estudios recientes abordan la problemática, específicamente en educación preescolar y como ha afectado al trabajo y las necesidades de desempeño de las docentes de educación preescolar con la transición de lo presencial a lo virtual. Por un lado, donde las interacciones con los niños han sido sustituidas por la comunicación con los padres de familia y poco menos con los niños (Araujo et al., 2021, p. 2). Por otro, se manifiestan las necesidades de competencias de las docentes trastocadas por la pandemia en el nivel preescolar donde los niños hacen poco uso de aparatos electrónicos y se enfrenta el reto por responder a las necesidades de aprendizaje (Universidad Universidad Iberoamericana Puebla, 2022, p. 7).

O como plantea la narrativa de una docente, adaptarse a transitar de “una convivencia de ensueño” a la espera interminable de comunicación y devolución de evidencias de trabajo (Chincoya, 2021, p. 9). González (2021) considera que se requieren competencias docentes para enfrentar el reto de lo presencial a lo virtual, se debe preparar para este “contexto de incertidumbre” con “la tarea de explorar caminos” y “generar propuestas” (2021, p. 23). Torres et al. (2021) *refieren los retos de los docentes en esta pandemia y la valoración de los padres de familia respecto al desempeño docente que “duplicó sus responsabilidades”, pero ellos “promovieron el aprendizaje” y “se adecuaron a la realidad” (p. 200) para responder a las necesidades concretas.*

La OCDE señala que en México “se activó el servicio telefónico”, “Tu maestro en línea”, con “asesoría personalizada a los estudiantes” (2022, p. 12). Lo cierto es que las docentes de educación preescolar implementaron diferentes estrategias para continuar con los procesos educativos en preescolar, a la vez que aplicaron competencias docentes desconocidas.

Aspectos claves de la revisión de la literatura

La educación preescolar es un nivel educativo que se sustenta, por excelencia, en una pedagogía lúdica. Es a través del juego como los niños conocen y descubren el mundo que les rodea, desde el conocimiento natural y social, el lenguaje y la escritura, los números y las formas geométricas, el espacio y el tiempo, los valores y las actitudes para una convivencia armónica. Pedagogos de los siglos XVIII, XIX y XX como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet, entre otros, establecieron las bases de la importancia y necesidad del juego para el adecuado desarrollo integral de los niños. Comprendieron que el juego es una

actividad natural de los niños, por ello, la educación preescolar potencializa esta característica de la edad infantil para su aprovechamiento en las aulas escolares como elemento primordial que moviliza los intereses de los alumnos y motiva el aprendizaje. Se convierte al juego en método, estrategia, mediación, recurso o actividad para lograr los propósitos del nivel.

Se puede afirmar que el juego es un pilar de la educación preescolar, el otro sin duda es la afectividad que caracteriza la interacción educadora-niños, niños-niños. Para su desarrollo el ser humano requiere desenvolverse en un contexto caracterizado por relaciones afectivas. La afectividad es parte esencial de la vida, para los niños pequeños recibir ternura, cariño, amor, comprensión, respeto a su individualidad, apertura para el diálogo, consideración, paciencia y tolerancia en su educación preescolar redundará en un desarrollo emocional donde el apego seguro y la confianza básica son beneficios para su autoestima y formación integral (Villalobos, 2013, p. 305).

En definitiva “en la medida en que se demuestre el afecto a las personas con quienes se tiene relación a diario, los individuos se sentirán más humanos y podrán establecer confianza básica y vínculos afectivos más seguros” (Villalobos, 2013, p. 305). Sin embargo, estos dos pilares de la educación infantil fueron trastocados por la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID 19) a principios del año 2020. De un día para otro las escuelas de todo el mundo tuvieron que cerrar sus puertas, lo que ocasionó perder el vínculo presencial docente-alumno y entre alumnos, y en ese contexto de emergencia, tomar decisiones inmediatas para aplicar estrategias que aseguraran la continuidad del derecho a la educación, el desarrollo de los planes y programas de estudio y el aprendizaje de los niños y jóvenes a través del despliegue de una enseñanza adaptada a formatos no presenciales (con o sin el uso de recursos tecnológicos).

Díaz-Barriga (2020) afirma que a partir de esta emergencia sanitaria la escuela se convirtió en un espacio perdido para los estudiantes, éstos vieron desvanecido “su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización” (p. 25), que les permitía en el día a día compartir ideas con sus pares sobre temas y problemas de su interés con los cuales a la vez son favorecedores de los aprendizajes significativos. En el caso de la educación preescolar además de la relación entre pares, quedó quebrantada esa cercanía entre docente y niño que es característica primordial en la mayoría de los grupos preescolares.

Por otra parte, en este punto del devenir de la humanidad, las desigualdades y la inequidad presentes en nuestra sociedad saltaron a la vista, no solo en tanto las condiciones de las familias, también en el caso de muchos docentes quienes se vieron ante la necesidad de hacer frente a esta emergencia educativa sin contar

con los dispositivos digitales y conectividad necesarios. Más allá de los recursos digitales también se ha evidenciado por parte de los docentes la falta de un dominio pedagógico de estos recursos para ser aprovechados en el aprendizaje de los alumnos. En efecto, al inicio de la pandemia, existían grandes disparidades sobre el conocimiento y uso de las tecnologías por parte de los educadores y lo que ello conlleva: hacer frente a grandes cantidades de información, recursos, aplicaciones, materiales educativos, y saber seleccionar y usar lo que resulte apropiado para favorecer el aprendizaje de los alumnos, todo ello a una alta velocidad para dar respuestas concretas. Posiblemente esta situación muchos no la hemos resuelto en razón de no ser especialistas en el diseño de cursos online.

La situación actual que vivimos ha agudizado la multiplicidad de actividades para los maestros, ahora caracterizadas por la capacitación y actualización emergentes y urgentes para desarrollar la práctica docente en modelos de educación a distancia, la cual requiere de recursos, habilidades y competencias docentes específicas que tal vez no se tenían antes de la situación de confinamiento porque no han sido parte de su formación; la comunicación con padres de familia para gestionar su participación en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos, el acompañamiento y mediación en el cumplimiento de esa tarea, por ejemplo, en el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio y la elaboración o adquisición de material didáctico que permita a los niños desarrollar su aprendizaje (Rappoport et al., 2020); la demostración de la evaluación de los aprendizajes y del trabajo realizado durante esta etapa a partir de la presentación de colecciones de evidencias de todos los alumnos; así como tensión, estrés, agobio y desgaste emocional del personal docente en un contexto que provoca ansiedad e incertidumbre (Ruiz, 2020).

Bajo esas condiciones el personal docente de educación preescolar está llamado a conservar estos dos grandes pilares: juego y afectividad, ahora con las correspondientes adaptaciones al modelo de educación a distancia. Es necesario reflexionar la viabilidad de una propuesta pedagógica que en estas condiciones priorice las necesidades lúdicas, emocionales y sociales de los niños versus cubrir contenidos curriculares en su totalidad con extensas jornadas frente a medios tecnológicos como la televisión, computadora, tableta o teléfono celular.

Rappoport et al. (2020) recomiendan promover situaciones lúdicas y placenteras para organizar los contenidos educativos en esta etapa de aislamiento, afirman que “el juego es una estrategia que tiene múltiples potencialidades: favorece el desarrollo de la creatividad; facilita la expresión de emociones; promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales; reduce el estrés y la ansiedad” (p. 9). La Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación señala que la educación a distancia debe contribuir al bienestar general y

sugiere “1) focalizarla, 2) dosificarla y 3) centrarla preferentemente en actividades que tengan un carácter lúdico”, así como “evitar la tentación de reproducir los tiempos y las cargas de trabajo escolares en el hogar” (MEJOREDU, 2020a, p. 6).

Ante esta circunstancia las competencias docentes se han expandido, se requiere contar con la capacidad necesaria para responder a las exigencias del medio en que se desarrolla, en el área de su responsabilidad, implica aprender, combinar atributos adjuntos con las tareas a desempeñar en determinadas situaciones. Demostrar habilidades en otras formas de generar conocimiento, atender las necesidades individuales, intelectuales y emocionales, asegurar la participación, atender las diferencias individuales y utilizar estrategias para mejorar la comprensión de los pequeños.

Ser competente implica movilizar habilidades cognoscitivas, aspectos socioafectivos y motores que permiten realizar satisfactoriamente una actividad, una función o tarea. Para Perrenoud (2002) se define como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. (p. 7)

Las docentes de educación preescolar como expone Perrenoud (2002) movilizan los recursos a su alcance, manifiestan sus conocimientos, habilidades y actitudes, su vocación, responsabilidad y compromiso con su tarea en este difícil contexto en donde tienen la encomienda de continuar mostrando:

1. Dominio de sí mismas y paciencia en el trato con los niños y padres de familia.
2. Compresión y empatía hacia las situaciones que viven las familias de donde proceden los niños.
3. Atención a los contenidos del programa de estudios sin descuidar los sentimientos y emociones de los niños como parte de la atención integral a la que tienen derecho.
4. Diseño de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas (virtuales y no virtuales) para ser aplicadas en un modelo de enseñanza a distancia.
5. Interés por su formación y desarrollo profesional.
6. Capacidad de respuesta a todos los requerimientos solicitados por sus autoridades educativas.

En este contexto los docentes de educación preescolar son actores centrales del proceso educativo porque han mostrado su capacidad para aportar iniciativas,

desde su creatividad pedagógica, para el trabajo en condiciones adversas (MEJOR-REDU, 2020a). Es cierto que esta situación

Exacerbó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo. (CEPAL_UNESCO, 2020, p.16)

Es esencial reconocer que esta crisis representa un antes y después en la historia de la educación del siglo XXI, para no dejar escapar la oportunidad de resignificar la práctica docente, dado que algunas de las estrategias implementadas en estos momentos con seguridad continuarán siendo aplicadas al terminar el confinamiento, otras tendrán que perfeccionarse. Es la ocasión para repensar nuestras concepciones sobre las identidades, la ciudadanía y los vínculos sociales; así como para replantearnos “el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás”; es el tiempo para “garantizar la protección de la educación como un derecho humano fundamental y aprovechar el potencial transformador de la educación” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 18). En síntesis, es el momento para volver a trazar lo que realmente es importante en la vida y para la vida.

Las competencias docentes se trastocaron, respecto a: los métodos de enseñanza virtual o a distancia, la elaboración de un diagnóstico bajo estas condiciones, el uso de recursos didácticos, los aprendizajes que requiere frente a las necesidades y condiciones de los niños, el uso de estrategias para el desarrollo no solo intelectual, también físico, social y emocional de los alumnos, la elaboración y/o uso de videos, el uso de redes sociales, las destrezas tecnológicas, las herramientas de enseñanza, en general la resignificación de una práctica que dejó de ser cotidiana.

Ante los retos del confinamiento se “obliga al replanteo profundo del oficio docente” (Rappoport et al., 2020, p. 4). Por ello, este estudio identifica la autovaloración en relación con las competencias de los educadores de educación preescolar frente a este reto, por lograr satisfacer las necesidades básicas de este nivel educativo y atender los pilares fundamentales. La educación preescolar tiene importantes retos a los que se busca dar respuesta con el trabajo de los docentes. Este estudio es una posibilidad de conocer desde los implicados en los procesos, sus circunstancias y competencias docentes, su autovaloración.

PROCEDER METODOLÓGICO

Este es trabajo bajo el paradigma cuantitativo, una investigación descriptiva a partir de la aplicación de un instrumento, un cuestionario tipo Likert que resume la distribución de los atributos de la variable: la autovaloración docente en relación con las necesidades del trabajo en educación preescolar en el contexto de confinamiento. Se recuperaron diez rasgos o actitudes con cinco niveles de respuesta en relación con el desempeño en educación preescolar en estas condiciones.

Este estudio se genera de un trabajo más amplio realizado con la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), quien diseñó el instrumento en 2020. Ahora se recuperan y analizan datos específicos, no considerados en el anterior. Éste se llevó a cabo en la región sur poniente del Estado de México, integrada por trece municipios (Ixtapan de la Sal, Villa Guerrero, Tonatico, Tenancingo, Coatepec Harinas, Zumpahuacán, Sultepec, Zacualpan, Almoloya de Alquisiras, Malinalco, Ocuilan, Texcaltitlán, Joquicingo).

La población se seleccionó con el apoyo de las autoridades educativas. La muestra específica fue definida a través de la técnica probabilística, aleatoria simple, con 548 maestros de educación preescolar, de 650 que se encuentran en funciones frente a grupo y que constituyen el total en la región. Esto representa el 84% de docentes participantes en este estudio, de ese nivel educativo en la región. El instrumento fue administrado a través de los supervisores escolares de educación preescolar, quienes apoyaron al enviar el enlace para responder un formulario, se distribuyó a todos de manera general.

Esta investigación permitió identificar los resultados a partir de determinadas variables, indicadores y unidades de análisis (Babbie, 1999), tiene como núcleo central caracterizar la autovaloración, la percepción personal que se tiene en relación con las competencias docentes en educación preescolar. Bajo la siguiente hipótesis: “La autovaloración de las competencias que poseen los docentes de educación preescolar, responde a las necesidades del trabajo docente durante el confinamiento por el COVID-19”.

Se recuperó la variable de la autopercepción de las competencias, a partir de su análisis, se decidió seleccionar diez ítems, cada uno define rasgos o actitudes que describen una conducta. Específicamente, en el aspecto de la autovaloración, de la variable autopercepción de las competencias docentes ante el COVID-19. Se enmarcaron características a fin de cubrir las dimensiones de las competencias con el aspecto a estudiar. El instrumento permitió inferir a partir de las respues-

tas, su grado de consideración o acuerdo, en cada uno de los rasgos seleccionados en los ítems y su valoración en relación con la profesión docente.

Bajo el paradigma cuantitativo, descriptivo, que “pretenden medir o recoger información de manera independiente” (Hernández et al., 2014, p. 80) de la variable a estudiar, se analizan e interpretan los datos a partir de la frecuencia de las respuestas, en los rangos que establece la escala Likert, en el sentido de la autovaloración de las competencias en la función docente, de acuerdo con la estimación que realizan al respecto los docentes de educación preescolar. Con base en Escotet (1989) para la construcción de la distribución de frecuencias se seleccionó el intervalo y desde la elaboración del instrumento se determinaron las clases y de allí se realizó la tabulación correspondiente.

Lo anterior permitió describir y dar cuenta de la forma en que se percibe la realidad por los educadores en relación con la autovaloración de las competencias docentes en la pandemia en el ámbito de educación preescolar; para dar respuesta, durante el confinamiento por el COVID-19 a las necesidades de trabajo docente con la revisión de cada ítem y respuesta. Las habilidades, conocimientos y actitudes “en la enseñanza y el aprendizaje dominante” requieren un cambio profundo, de “mentalidad”; a decir de Porlán (2020) una transición que permita “cambios estructurales imprescindibles” (p. 1506-6). Y en este trance de una forma de conducir diferente la educación.

Para el INEE (2019) la autoevaluación docente implica un proceso de reflexión sobre las acciones y recupera como niveles de dominio: siempre, frecuentemente, a veces y nunca. Para el caso de los conocimientos teóricos del docente, plantea de manera específica el “dominio de los contenidos escolares” y presenta como niveles de dominio: incipiente, básico, competente y destacado. En este estudio se muestran rasgos específicos de desempeño de los docentes, así ellos deben responder en función de estar o no de acuerdo y en qué grado, con cada una de las cuestiones que se les plantean.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este apartado se codifican y presentan los resultados del instrumento en la variable específicamente de la “autovaloración de la profesión docente” en relación con dos indicadores que implican cinco aspectos cada uno. En el primero, las cuestiones relacionadas con los contenidos, su apropiación y manejo para

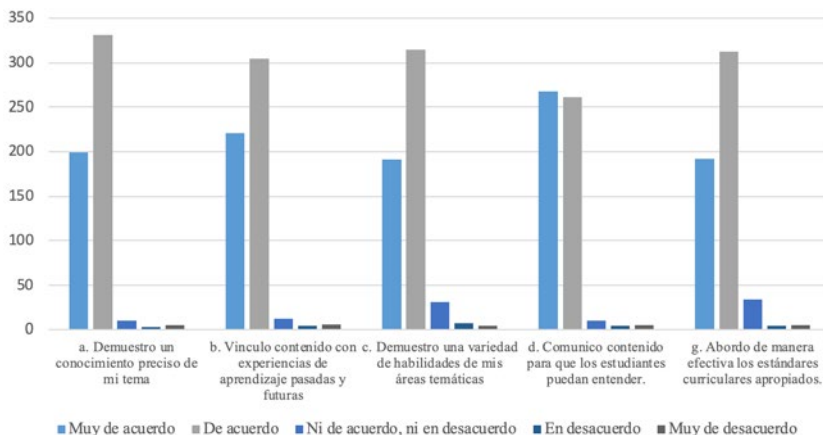
favorecer los procesos de aprendizaje en los niños. El segundo de acuerdo con sus habilidades, destrezas y con las actitudes para atender las necesidades intelectuales y emocionales de los alumnos, si basa sus procesos en metas que reflejan altas expectativas, la utilización de estrategias para mejorar la comprensión de los alumnos, la comprensión también de las diferencias individuales y asegurar la participación de los niños en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo se centra en el desarrollo de acciones y procesos en medio de la pandemia por el COVID-19. Se aplica el instrumento exactamente en esa complejidad, donde la urgencia se presentó para satisfacer las necesidades de formación de los alumnos de todas las instituciones y niveles educativos. Los saberes, conocimientos y estrategias en lo intelectual y lo didáctico naturalmente se resquebrajaron y replantearon para responder a los retos enfrentados. El rol y las funciones que desafiaron a los docentes de educación preescolar y de todos los niveles educativos no estaba en los planteamientos de Cerda et al. (1991) como un rol asignado, deseado, y mucho menos asumido, ni siquiera imaginado.

El análisis descriptivo se muestra en las dos gráficas de barras (figura 1 y 2) con el concentrado de las variables y los indicadores involucrados en el proceso de investigación en relación con el instrumento. Al analizar las competencias como “atributos en relación con el conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades” (Martínez et al., 2012, p. 378). En el primer indicador, de los contenidos, se involucran cinco aspectos. Se parte del propio conocimiento y su demostración en el ámbito educativo; su vinculación con experiencias pasadas y futuras a fin de fortalecer los conocimientos previos y acercar a los niños a su zona de desarrollo próximo; demostrar habilidades en las áreas temáticas; la comunicación y el abordaje de los estándares curriculares.

En la figura siguiente se representa la percepción de las maestras de acuerdo con la valoración de su desempeño en cada uno de los cinco indicadores, con igual rangos de respuesta y la cantidad de docentes que están de acuerdo o no con la pregunta, en los diferentes niveles. Estos resultados hacen referencia a la competencia en relación con los contenidos y su manejo en la práctica docente en la virtualidad, con las disímiles experiencias de aprendizaje que promueve la docente. Se presentan índices más altos de respuesta, significativamente en “estar de acuerdo” con los indicadores en cuatro, de los cinco aspectos.

Figura 1. *Autovaloración docente en relación con los contenidos de aprendizaje*

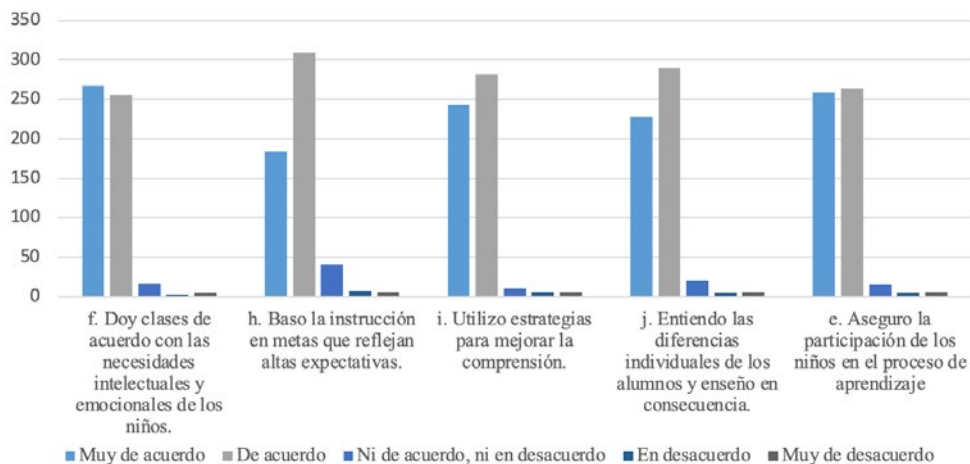


Nota: información recuperada del cuestionario aplicado a los docentes.

Así en la demostración del conocimiento del tema, los docentes en el 49% están muy de acuerdo; en un 47.5% de acuerdo; 3% ni de acuerdo, ni en desacuerdo; .05% en desacuerdo y 1% muy en desacuerdo. En relación con la vinculación del contenido con experiencias pasadas y futuras el 41% está muy de acuerdo, el 56% de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 1% en cada una de las dos restantes. De la demostración de variedad de habilidades en sus áreas temáticas los docentes el 35% muy de acuerdo, el 56% de acuerdo, el 6% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 2% y 1% en las dos restantes respectivamente.

Un dato interesante que se recupera también, es en relación con su comunicación respecto del contenido para que los pequeños de educación preescolar puedan aprender. En este aspecto se sitúa un 49% de docentes en muy de acuerdo, el 47% de acuerdo, el 2% en el punto intermedio ni en acuerdo, ni en desacuerdo y el 1% en los dos últimos. La última interrogante de este indicador es en el sentido de la manera efectiva, (cita así específicamente la pregunta), de abordar los estándares curriculares apropiados. El plantear a los docentes una cuestión en relación con los estándares curriculares, les induce a responder en un 35% que se localizan en muy de acuerdo con este planteamiento; 57% de acuerdo; el 6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y los dos últimos se ubican en 1% cada uno, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Figura 2. Autovaloración docente en relación con la atención



Nota: información recuperada del cuestionario aplicado a los docentes.

En la figura 2 representada en la gráfica, se observa la autovaloración de los docentes en relación con cinco aspectos. En el primero de ellos, respecto a dar clases de acuerdo con las necesidades intelectuales y emocionales de los niños, en el cual el 48.5% de los docentes manifiestan estar muy de acuerdo, 47% de acuerdo, 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo, .5% en desacuerdo y el 1% muy en desacuerdo. En el segundo: baso la instrucción en metas que reflejan altas expectativas, el 34% están muy de acuerdo en realizarlo así; el 56% de acuerdo; el 8% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 1% en los dos últimos.

En la utilización de estrategias para mejorar la comprensión de los alumnos el 44% de los docentes están muy de acuerdo; 51% de acuerdo, 2% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 1% para los dos restantes. Para la opción: entiendo las diferencias individuales de los estudiantes y enseñó en consecuencia el 41% de los docentes respondió muy de acuerdo; el 53% de acuerdo; el 4% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 1% en los dos últimos, que corresponden en desacuerdo y muy en desacuerdo. El último aspecto, es respecto a asegurar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el 47% de los docentes están muy de acuerdo con realizar esta acción; el 48% de acuerdo; el 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 1% igual para los dos restantes.

Este trabajo fue realizado en una región del Estado de México, en relación con el alcance representa a una población específica, pero significativa por el número de participantes en la investigación, logró recuperar información válida

para este estudio. Por otra parte, aun cuando puede generalizarse que los docentes respondieron el reto que la educación a la distancia les generó, el trabajo fue realizado en una región. Sin embargo se encuentran investigaciones paralelas que afirman el hecho de la respuesta adecuada de los docentes ante la contingencia sanitaria con las estrategias necesarias para contrarrestar sus efectos en su desempeño docente y el aprendizaje de los niños.

DISCUSIÓN

Cuando lo impredecible llegó a las escuelas los docentes construyeron respuestas que han interpelado a la Pandemia por el COVID-19, implementaron mecanismos para responder a la tarea con responsabilidad. El compromiso de docentes y padres de familia está reflejado en las cifras de jóvenes y niños que continúan, en el sistema, todavía no escolarizado en la generalidad. Los docentes de educación preescolar realizan grandes esfuerzos por continuar con este motor. Han desarrollado competencias para responder al reto con energía y creatividad, con conocimiento y deseos de aprender, con entereza ante los límites de sus posibilidades, para responder a los aprendizajes esperados en los jardines de niños y recuperar en los procesos, las necesidades lúdicas, emocionales y sociales de los niños.

De acuerdo con Cerda (1991) la función del docente puede analizarse desde tres roles, el que se le asigna en cada institución donde se prescribe su actuación, el “asignado”. El “deseado” en el que el docente construye desde su ideal de ser docente y mediante el cual sobrevive en la docencia a partir de sus conocimientos, de donde emergen los elementos que fundamentan su práctica y su experiencia. Y el último, el “asumido”, armonizado por los dos anteriores, es el que responde a quién es como docente. En función de estos roles precisamente, los educadores en educación preescolar se asumen para participar en un proceso de autovaloración de su función docente.

Y ante lo inminente, de abordar contenidos de aprendizaje y desarrollar habilidades y valores en los niños al realizar trabajo desde su hogar, el docente debe remover ese rol asumido, para lograr lo deseado de acuerdo con las exigencias del momento, responder a nuevas formas de interactuar y de aprender en educación preescolar. La enseñanza constituye un proceso aún más complejo. Los contenidos de aprendizaje se trastocan, emerge la necesidad de identificar formas de lograr la adquisición de aprendizajes y generar el conocimiento.

Los docentes se auto valoran por el trabajo que desarrollan, pero no en el grado máximo de las habilidades con las cuales deben contar, dada la complejidad en la virtualidad, con tareas en casa por parte de los niños de educación preescolar, al hacer uso de diferentes formas de interactuar y promover el aprendizaje. Lo educadores implementaron estrategias de acuerdo con el contexto y los retos que les generó, desarrollaron y se habilitaron en las competencias necesarias para ello, de acuerdo con Torres et al. (2022), la OCDE (2020) y CEPAL-UNESCO (2020) los docente realizaron un despliegue de modalidades de aprendizaje.

Para vincular contenidos, favorecerlos y propiciar aprendizajes en los niños los docentes han echado mano de la preparación de ejercicios, juegos o talleres, del aprendizaje basado en problemas como estrategias de enseñanza; la elaboración de videos para explicar y aclarar los contenidos, de proyectos, planeaciones y de cuadernillos para desarrollar el aprendizaje a distancia; el uso redes sociales como herramientas para la enseñanza a distancia; el empleo de destrezas tecnológicas y lingüísticas como medios para la enseñanza a distancia; la revisión del trabajo extra-clase y la retroalimentación a distancia. Se le otorgó al WhatsApp un valor incalculable. Aun así, los docentes no están satisfechos con su actuación profesional, resienten los límites de su desempeño en la satisfacción de necesidades de aprendizaje de los alumnos.

“Maestras y maestros enfrentan su tarea equipados con un conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos en torno a un saber disciplinar... a un hacer pedagógico y a una comprensión de los procesos, factores y contextos que promueven el aprendizaje” así mismo, como “seres humanos, involucran en este hacer sus emociones actitudes y valores” (MEJOREDUC, 2020b, p. 14). Es preciso reconocer una práctica docente comprometida en estas circunstancias, se ha roto con paradigmas, y se ha visto que ante cualquier escenario la educación no se detiene. Pese al esfuerzo realizado, en el análisis respecto a su desempeño, los docentes plantean en un 39% estar muy de acuerdo con rasgos que identifican su desempeño como muy satisfactorio y en un 49% de manera general en el aspecto de los contenidos como satisfactorio.

El uso de estrategias se diversificó para favorecer el desarrollo intelectual, físico, social y emocional como medio para el aprendizaje. Los docentes hicieron frente al aprendizaje y conocimiento para afrontar el trabajo a distancia; la selección de los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio para el logro de los propósitos educativos; la enseñanza basada en el humanismo, actividades planificadas para un aprendizaje activo o adecuaciones a los contenidos para los alumnos con rezago; la utilización de la red (por ejemplo, YouTube). Los docentes se evalúan en un segundo nivel de desempeño

prioritariamente en este sentido, incluso cuando se han redoblado esfuerzos por generar aprendizajes en los niños de educación preescolar. Se reconoce que no se ha alcanzado el máximo nivel.

Actualmente la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) precisa que, de acuerdo con la Ley, el perfil profesional es el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (INNE, 2019, p. 10). Así al responder a las necesidades intelectuales de los niños, basar su instrucción en metas con altas expectativas, utilizar estrategias para mejorar la comprensión de los alumnos, entender las diferencias individuales para enseñar en consecuencia y asegurar la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje se redoblaron esfuerzos, la intervención docente se intrincó, las condiciones adversas en relación con incluso la conectividad afectaron el desempeño.

Se recupera en el perfil docente de acuerdo con la USICAMM, los dominios, criterios e indicadores que los maestros deben poseer dentro del aspecto de conocer “a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” (SEP, 2020, p. 19) y generar “ambientes favorables para el aprendizaje y la participación” (SEP, 2020, p. 22). De ellos se plantea una visión del docente que se quiere en el ejercicio profesional, “con una docencia enfocada a la atención personal y desde una visión humanista de la formación de los alumnos, así como del logro de aprendizajes” (SEP, 2020, p. 15). Con la enseñanza como una gran responsabilidad y compromiso.

La respuesta de los docentes en este sentido, de acuerdo con el cuestionario aplicado tiene objetividad desde el punto de vista de las condiciones en que se desarrolla el docente y su percepción en relación con ellas. En un 48% y 47% respectivamente están muy de acuerdo y de acuerdo con que atienden las necesidades intelectuales y emocionales de los pequeños en educación preescolar. En época de pandemia las necesidades apremiantes fueron entender las diferencias individuales, asegurar la participación de los niños, utilizar estrategias para mejorar la comprensión y el hecho de tener expectativas altas respecto al desempeño y logros encaminó el esfuerzo hacia ello. Por lo anterior, se observa solo el 1% que aparece en el punto en desacuerdo y muy en desacuerdo.

La profesión docente conlleva diversas funciones que, con la pandemia por el COVID-19 se diversificaron. La adopción de nuevas formas para promover el trabajo desde esa perspectiva convirtió al docente en un facilitador de oportunidades de aprendizajes, para implicar al niño en actividades cognitivas y de desarrollo de habilidades, promover el trabajo desde casa y autónomo. Los docentes de educación preescolar al realizar la autovaloración de su desempeño en relación con sus

competencias docentes revelan, con los datos recuperados de los cuestionarios, la respuesta para garantizar los procesos educativos, de enseñanza, de aprendizaje, de atención a las necesidades, de apropiación de habilidades para dar respuesta a las demandas, pese al desafío enfrentado en un escenario in-imaginado.

Se constata que los educadores de acuerdo con los resultados obtenidos poseen una autovaloración alta en relación con sus competencias docentes, frente a las necesidades de educación preescolar en condiciones de pandemia. Si bien generó retos diversos e incertidumbre para promover el aprendizaje de los preescolares, los docentes habilitaron las herramientas necesarias para responder a un proceso de aprendizaje de emergencia a la distancia.

REFERENCIAS

- Araujo, M., García, H. y Frota, A. (mayo, 2021) Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. *Childhood & philosophy*, 17 (e57915), 01-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.57915>
- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la Investigación Social*. Internacional Thomson Editores.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cerda, A., Núñez, I., Donoso, S. y Azún, R. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. PIIE CLACSO.
- Chincoya, N. (2021). Deconstruyendo el estereotipo de la docente de preescolar en tiempos de pandemia. *Saberes y prácticas, Revista de Filosofía y Educación*, 6 (1) 1-10. <https://doi.org/10.48162/rev.36.022>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (19-29). IISUE UNAM.
- Escotet, M. (1989). *Estadística psicoeducativa*. Trillas.
- González, K. (enero-junio, 2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *Revista Panamericana de pedagogía* 31 (2021) 10-25. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2116>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INEE (2019). *Autoevaluación docente para educación primaria. Guía práctica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D424.pdf>
- Martínez, A., Cigarra, J. y Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (2) 373-386. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19944/19427>.
- MEJOREDU ((2020a). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf.
- MEJOREDU (2020b). *El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia. Talleres emergentes de formación docente itinerarios para el re-encuentro*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>
- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del panorama de la educación (Education at a Glance) 2020*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Océano.
- Porlán, R. (junio 2020). Cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 2 (1) 1502-1-1502-7. http://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO.
- Ruiz, G. (2020, abril/junio). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. Editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 229-237. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_85.pdf
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- SEP (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de*

supervisión escolar. Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras, USICAMM.

Torres, A., Huamán L. y Sánchez, D. (enero-marzo, 2022). Habilidades digitales y desempeño docente en el en el área de educación secundaria en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 12 (1) 190-206. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.928>

Universidad Iberoamericana Puebla. (2022, Enero). Entre la esperanza y el ejercicio del derecho a la educación preescolar en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII (1), 7-10. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.481>

Villalobos, C. (junio 2013). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18 (1), 303-314. <http://doi.org/10.15359/ree.18-1.15>

LA PROFESIONALIZACIÓN: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Nancy Ordoñez Robles
Carmen León Rodríguez
Daniel Guerrero Nava

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito describir las competencias investigativas que los docentes de la ENRM, desarrollaron a través de estrategias de profesionalización para lograr el reconocimiento de un Cuerpo Académico. El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo con un diseño de investigación-acción, el método fue una secuencia metodológica de inmersión en el campo de estudio de la ENRM, las técnicas fueron la observación, grupo focal y análisis de desempeño. La población fue con 41 docentes que laboran en este plantel educativo y la muestra con 6 docentes que conforman el 7mo. semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La investigación se dividió en 2 etapas, en la primera se obtuvo como resultado que los docentes, no realizan investigación educativa porque no cuentan con los conocimientos metodológicos ni la experiencia para realizarla; en una segunda etapa, se optó por elaborar una propuesta de intervención enfocada en la profesionalización en investigación educativa, entre las estrategias aplicadas fueron el diplomado en Metodología de la Investigación Educativa, un taller sobre el software MAXQDA y sobre producción de artículos científicos y redacción académica. Llegando a la conclusión, que la profesionalización en

Correos electrónicos: nancy-danyl@hotmail.com
dguerreronava339@gmail.com
cleonrgz@gmail.com

Institución: Escuela Normal Regional de la Montaña

investigación cobra especial relevancia no sólo para la mejora educativa, sino también para el desarrollo del proceso que implica la misma, logrando con ello el fortalecimiento de competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales, analíticas, observacionales, reflexivas, tecnológicas y comunicativas.

Palabras clave: Cuerpos Académicos, competencias, formación de profesores, formación de investigadores, investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha recibido un impulso a raíz de la implementación de políticas en la educación normalista que buscan la conformación de colectivos docentes llamados Cuerpos Académicos (C.A.), sustentados en el trabajo colaborativo, cuya finalidad sea la producción de conocimiento, esta política busca también profesionalizar a docentes de tiempo completo para que desarrollen y articulen sus competencias docentes e investigativas.

Para promover esta integración, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), implementó diferentes estrategias que buscan fortalecer las normas del país, además de incluir la investigación en el plan de estudios 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe.

Bajo esta perspectiva, el departamento de formación docente del estado de Guerrero impulsó la formación de C. A. en las escuelas normales, ante ello, los docentes de la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM), que imparte las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, así como la Maestría en Educación con Línea de Formación en Primaria y Preescolar a alumnos de los pueblos originarios Náhuatl, Tuún savi, Me'phaa, Ñomndaa y castellanos, centraron sus objetivos en la conformación y reconocimiento de estos colectivos.

Sin embargo, esta integración enfocada a los contextos de diversidad lingüística y cultural ha representado un desafío en las escuelas normales del estado, pero aún más en esta institución, principalmente porque no existían proyectos de investigación individuales ni colectivos, así como por la formación profesional de la planta docente integrada por 37 profesores con nombramiento y 4 administrativos que desempeñan funciones de docente.

Otra de las dificultades es la ubicación y la falta de posgrados de calidad en la región. Por otra parte, la lejanía del departamento de formación docente del estado dificulta en gran medida la inclusión en cursos y talleres organizados por éste, sólo la parte directiva o los subordinados a intereses y preferencias del director son quienes asisten a cada una de estas actividades académicas y en ocasiones no realizan la réplica como lo solicita dicho departamento, por lo que las oportunidades de actualización son mínimas para la mayoría de los docentes.

Además, el trabajo colaborativo representaba otra limitante por la falta de intereses comunes, la diferencia de personalidades, la incompatibilidad horaria y el nulo compromiso para asistir a las reuniones y realizar las actividades programadas. En su mayoría los docentes mencionaron que estas reuniones consumían demasiado tiempo y no estaban dispuestos a permanecer más tiempo indispensable en la institución.

Aunado a ello, a pesar de que el estado capacitó a un docente de esta institución en estrategias para la conformación de C.A. y desarrollo de proyectos de investigación, no se logró replicar la información de manera exitosa porque existían muchas dudas respecto a las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Por otra parte, sólo dos profesores contaban con producción académica. Otra de las dificultades encontradas fue la ausencia de proyectos de investigación educativa por parte de la institución a pesar de contar con un área de investigación, docentes con maestría en esa área y horarios asignados al desarrollo de proyectos, contrario a ello, esas horas sólo las utilizaban para ausentarse de la institución.

Estas dificultades hicieron necesarias las siguientes preguntas ¿Cuáles son los retos a superar para desarrollar investigación educativa en la ENRM? ¿Cuáles son las estrategias a implementar para lograr consolidar un C.A.? ¿Las estrategias centradas en la profesionalización en investigación, potencian el desarrollo de investigación educativa? Lo que llevo al planteamiento del objetivo de investigación centrado en describir las competencias investigativas de los docentes de la ENRM a través de estrategias de profesionalización para lograr el reconocimiento de un Cuerpo Académico.

MARCO TEÓRICO

La investigación educativa en México tuvo sus inicios en 1936 con la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía cuyo objetivo fue desarrollar investigación

científica en el campo educativo, sin embargo, no logró consolidarse, posteriormente, instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estimularon la investigación a través de la fundación del “Centro Regional de Educación Funcional y Alfabetización para América Latina (CREFAL), fundado en 1951 y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), instaurado también con el apoyo de esta organización, en 1956” (Martínez, 1996), sin embargo, la investigación en estos centros era aún sólo un subsidiario.

En 1964 inicia la investigación educativa actual, con la creación del Centro de Estudios Educativos, el primer centro de investigación educativa multidisciplinario cuyas investigaciones se enfocaron en diagnósticos del sistema educativo nacional, así como, a la promoción de la investigación acción (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003).

En la década de los 70's se institucionaliza la investigación educativa y se crearon 23 centros dedicados a esta área en universidades públicas, uno de ellos el Centro de investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) en 1971, con el objetivo de “formar investigadores y profesores especializados en diversos aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación, particularmente en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemáticas” (Gutiérrez, 1998, p. 10), y la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.

En materia de comunicación de productos de investigación educativa, se llevó a cabo en 1981 el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado de forma bianual por el COMIE, en ese mismo año se estableció el Programa Nacional de Investigación Educativa y en 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En los 90's se dio un gran impulso al trabajo colegiado e investigación a través de políticas educativas, mismas que aún prevalecen. Adicionalmente, la Ley General de Educación en su artículo 14 fracción VII, establece cómo una atribución de la autoridad educativa federal y local “Promover permanentemente la investigación que sirva como base a la innovación educativa” (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993), al mismo tiempo, en sus artículos 7 fracción VII y 9, establece el apoyo del estado a la investigación científica y tecnológica, así como el fomento de condiciones que estimulen la investigación.

La transformación del perfil del formador de docentes

La investigación es una actividad que permite generar nuevos conocimientos, “una indagación o examen cuidadoso en la búsqueda de hechos o principios, una

pesquisa inteligente para averiguar algo» (Canales, Alvarado, & Pineda, 1994, p. 25), si se considera a la investigación como actividad elemental, mientras que la investigación educativa tiene la característica de estar relacionada estrechamente con la resolución de problemas reales, es, una investigación aplicada en el contexto educativo en el que se desempeña el profesor cotidianamente, por tanto, esta actividad está estrechamente relacionada con la acción docente.

A partir de esta premisa, la Reforma Curricular de la Educación Normal considera la inclusión de la investigación en el plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación, al mismo tiempo plantea que “la investigación en el contexto educativo y de los alumnos constituye actualmente una prioridad en la mayoría de enfoques pedagógicos y propuestas de práctica docente” (Acuerdo número 651, Diario Oficial de la Federación, 16 de agosto de 2012).

Atendiendo estas consideraciones, el perfil del docente de las escuelas normales debía transformarse, transitar de actividades exclusivas de la docencia a aquellas centradas en el desarrollo de investigación, por tanto, debía poseer la habilitación y experiencia necesaria para desarrollar proyectos de investigación educativa, al mismo tiempo atender no sólo el trayecto formativo que integra la investigación educativa sino también asesorar de manera adecuada el diseño y desarrollo de una tesis de investigación. Sin embargo, el docente normalista no estaba preparado para desarrollar investigación de manera sistemática y estructurada, debido principalmente a “una insuficiente habilitación” (Yurén, Saenger, Escalante, & López, 2015, p. 80), y experiencia.

En ese mismo sentido, resultó necesario migrar de la investigación educativa individual a la colaborativa, que se hace manifiesta “cuando surge del compromiso de un grupo de profesionales para conocer su acción y descubrir o identificar los procedimientos convenientes para incrementar tanto la capacidad de conocimiento como la calidad de la tarea desarrollada” (Cano & García, 2010, p. 62), esta actividad representó un reto mayor por la complejidad que incorpora la colaboración al requerir “mayor dosis de intercambio e interacción que la simple realización conjunta de diversas operaciones” (Boavida & Ponte, 2011, p. 128).

Por tanto, fue importante diseñar estrategias para desarrollar esa colaboración y superar complejidades, principalmente por las importantes ventajas de la colaboración en el desarrollo de proyectos de investigación al potenciar el trabajo colaborativo de docentes con diferentes habilidades, conocimientos, actitudes, valores, experiencias y perspectivas que fortalecen estos, además, esta convergencia posibilita el análisis y la reflexión para enfrentar los obstáculos que se presenten y reencauzar las acciones para el logro de los objetivos de la investigación.

Los Cuerpos Académicos como generadores de investigación

La tendencia académica más influyente para la educación superior actual establece vínculos indisolubles entre la investigación, docencia y estudio, constituidos como una unidad, este planteamiento de Wilhelm von Humboldt surgió a principios del siglo XIX en Alemania bajo la estructura de la universidad formada por institutos (Lápe & Zárate, 1998). Esta unidad es el rasgo fundamental de los Cuerpos Académicos definidos como “grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas” (Secretaría de Educación Pública, Reglas De Operación Del Programa Para El Desarrollo Profesional Docente Para El Ejercicio Fiscal 2019).

Diversos autores coinciden que lo más apropiado es conceptualizarlos como comunidades epistémicas que se refieren a la “unión de individuos que comparten la misma visión del mundo” (Maldonado, 2005, p. 108), quienes, además, comparten creencias, valores, preocupaciones y puntos coincidentes en la educación e investigación, a través de relaciones formales e informales, unidos por el compromiso en la resolución de problemas educativos.

En México, los Cuerpos Académicos surgieron como resultado de una de las políticas educativas implementadas a finales de 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyo objetivo es contribuir en la mejora de la calidad de las instituciones de nivel superior a través del mejoramiento profesional docente, el desarrollo de las habilidades para investigar, la integración y consolidación en colectivos docentes denominados CA (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, 2013).

Como resultado de estas políticas, en las escuelas normales se convoca por primera vez en el 2008 mediante PROMEP a la postulación de C.A., además, el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), establece en uno de sus énfasis “el desarrollo e implementación de estrategias para la formación y consolidación de C.A.” (Secretaría de Educación Pública, 2018), estos colectivos son sometidos según su nivel de habilitación a un proceso de evaluación trianual en el que deben cumplimentar con una serie de lineamientos que los llevan a transitar de C.A. en formación, C.A. en Consolidación a C.A. consolidados.

Esta transición implicó integrar los C.A. con grupos de profesores con afinidad académica, dedicados completamente a actividades docentes, reorganizar el trabajo colegiado estableciendo objetivos claros enfocados a la investigación, así como, implementar estrategias para fomentar la participación comprometida de

sus miembros en todas las tareas agendadas y la mejora de la comunicación, para lograr generar productos de esa investigación colaborativa.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Las competencias investigativas son analizadas desde diferentes enfoques entre ellos el histórico-cultural, configuracional, pensamiento complejo, así mismo, desde la perspectiva científica y cada una de ellas aportan elementos importantes, permitiéndonos valorar los alcances en el plano educativo.

Este trabajo retomó a las competencias investigativas desde el ámbito pedagógico, porque la intención fue conocer cómo los docentes aprendían o se apropiaban de esas competencias investigativas y la forma en cómo la ejercen ante situaciones o acontecimientos reales. El enfoque que se retomó fue el configuracional, aunque en este enfoque también se retoma al histórico-cultural. Por lo tanto, concibe a las competencias investigativas como:

Un sistema que resulta de la movilización de los recursos cognitivos, meta cognitivo, motivacionales; los valores éticos-profesionales, y la experiencia social propia del sujeto. Este sistema permite un desempeño eficiente en situaciones investigativas vinculadas a su contexto laboral, donde la experiencia social propia del individuo es integrada a las demás dimensiones (Molina, 2014, p. 186).

En esta concepción se retomó al enfoque histórico-cultural de Vygostky, “porque reconoce a la persona humana como un ser bio-psico-social” (Molina, 2014, p. 186), también en el ámbito pedagógico retoma lo cognitivo y lo afectivo, viéndose este reflejado “en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de aquí la necesidad de la actividad, la comunicación, la internalización y la mediación” (Molina, 2014, p. 186).

Para Vargas 1999 (Como se citó en Marrero & Pérez, 2014) divide a las competencias en básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas,

son competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral posibilitando el análisis, la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana. Además, constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo (p. 61).

Entre las competencias básicas destacan las siguientes: de competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales, analíticas, observacionales, reflexivas, tecnológicas y comunicativas.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de esta investigación es de corte cualitativo, con un tipo de diseño de investigación-acción, para Antonio Latorre la investigación-acción “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Enseguida se hace referencia sobre los ciclos del proceso de investigación que se realizó:

El primer ciclo consistió en la detección y diagnóstico del problema de investigación, para ello, se seleccionó a una población de 41 participantes que atendieron las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar con Enfoque Intercultural Bilingüe, Plan de estudios 2012, durante los ciclos escolares 2018-2020, integrada por 37 profesores con nombramiento y 4 administrativos que desempeñan funciones de docencia, de ellos, 26 eran homologados del nivel superior con nombramiento adscrito a la ENRM, 4 con 20 horas homologadas y 20 comisionadas y 7 comisionados con clave de educación básica. Respecto a ellos, 18 contaban con el grado de maestría, 19 con estudios de licenciatura y 4 con estudios de bachillerato.

La primera etapa del trabajo de investigación se realizó a través de una secuencia metodológica de inmersión en el campo de estudio de la ENRM, entendiéndose esta “como la forma de sensibilizarse con el ambiente en el cuál se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de la investigación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 8).

Las técnicas usadas para la obtención de la información fueron la observación y el grupo focal. La observación estuvo presente en todo momento, pero específicamente cuando se desarrollaron las cinco actividades principales enfocadas a la revisión de los lineamientos generales de los C.A., perfiles docentes, proyectos de investigación, número y calidad de tesis de investigación, número de artículos académicos producidos y el plan de trabajo del área de investigación,

ya que se observó atentamente el fenómeno, se obtuvo información y registró para su posterior análisis.

El grupo focal se aplicó para identificar las razones por las que no se estaban realizando proyectos de investigación, posteriormente se analizaron las fortalezas y debilidades de las academias por semestre, su integración, la forma en que enfrentaban las problemáticas de sus alumnos, si existía el trabajo colaborativo, la responsabilidad, metas en común, empatía, compromiso, número y nivel de proyectos semestrales, así como el seguimiento y evaluación de cada uno de ellos.

Para continuar, se convocó a los docentes que desearan iniciar proyectos de investigación y conformar C.A; sin embargo, sólo un grupo integrado en la academia de 7mo. semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe decidió colaborar. Es importante mencionar que este grupo de seis integrantes ya había realizado proyectos académicos aislados para contribuir en la formación de los alumnos de esta Institución; también, registrado su currículo en la plataforma PRODEP para ser evaluado como Cuerpo Académico sin lograr una investigación formal ni el reconocimiento oficial.

Por lo tanto, la muestra seleccionada fue de 6 docentes que conformaron la academia antes mencionada, 5 eran de tiempo completo, 1 de medio tiempo; 5 contaban con el grado de maestría y 1 de licenciatura en educación primaria.

Posteriormente se diseñó un plan de productividad en el que se especificaron actividades académicas, de profesionalización, de producción, tutoría, gestión e investigación; este plan fue el eje rector de las actividades y era evaluado de manera permanente para analizar el grado en que se había cumplido, el problema detectado fue que los 6 docentes presentaban dificultades para realizar trabajos de investigación educativa.

Se continuo con el segundo ciclo, que consistió en elaborar una propuesta de intervención en la profesionalización en investigación educativa a través de un diplomado en Metodología de la Investigación Educativa, un taller sobre el software MAXQDA especializado en el análisis y organización cualitativo de datos y sobre producción de artículos científicos y redacción académica, es aquí donde se aplicó la segunda etapa del trabajo de investigación.

Posteriormente se llevó a cabo el tercer ciclo, que consistió en la implementación del plan y evaluación de resultados. Es en esta etapa donde se trabajó con el conocimiento situado y experiencial. El aprendizaje situado “es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado” (Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, 2017). También se utilizó la técnica de análisis de desempeño, a través de un

instrumento para valorar las competencias investigativas básicas desarrolladas en las estrategias aplicadas.

RESULTADOS

En los primeros hallazgos encontrados en esta investigación se puede hacer referencia que, de cuarenta y un docentes participantes en una primera etapa, sólo catorce comentaron haberse titulado con modalidad de tesis, por lo tanto, veintisiete docentes no cuentan con suficiente preparación y experiencia en el ámbito de la investigación educativa. En cuanto a proyectos de investigación desarrollados por académicos de esta institución, sólo dos docentes de cuarenta y un encuestados indicó haber realizado y participado en este tipo de actividades.

Al hacer la revisión de tesis como modalidad de titulación de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, plan de estudios 2012, durante el ciclo escolar 2018-2019, de sesenta y seis estudiantes que egresaron sólo doce eligieron la modalidad de tesis, y cinco trabajos cumplieron con la estructura y requisitos establecidos por la normatividad vigente.

Al realizar un trabajo focal a los docentes, con referencia a cuáles eran las principales razones por las que no realizan investigación educativa, la mayoría refirió no contar con los conocimientos metodológicos ni la experiencia para ello, también mencionaron no estar dispuestos a invertir tiempo de descarga horaria en estas actividades que generan sobrecarga de trabajo, a la vez enfatizaron que les cuesta mucho trabajar de manera colaborativa.

Con respecto a la convocatoria a docentes que deseaban iniciar proyectos de investigación y conformar un Cuerpo Académico, en este aspecto no se obtuvo una respuesta por la mayoría de los docentes, sólo se integró un grupo de seis maestros que participaban en la academia de 7mo. semestre de la Licenciatura en educación Primaria Intercultural Bilingüe.

En una segunda etapa de la investigación, los seis docentes que deseaban conformar un Cuerpo Académico, elaboraron un plan de trabajo y al ejecutarlo y evaluarlo de manera permanente, se identificó, que el aspecto que requería mayor atención era el de producción y generación de conocimientos, por lo que se optó por elaborar una propuesta de intervención enfocada en la profesionalización en investigación educativa, entre las estrategias aplicadas fueron un diplomado en Metodología de la Investigación Educativa, un taller sobre el software

MAXQDA especializado en el análisis y organización cualitativo de datos y sobre producción de artículos científicos y redacción académica .

Al valorar el desempeño logrado durante el desarrollo en el diplomado en metodología de la investigación educativa, los participantes mencionaron haber logrado las siguientes competencias investigativas entre las que destacaron las siguientes:

Competencias Cognitivas, cuatro docentes señalaron que está permitió el desarrollo de habilidades de pensamiento como interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar; también se hizo referencia que desarrollaron la capacidad de observar, descubrir consultar, interpretar y autorregular su conocimiento al buscar sus propias motivaciones para aprender a investigar. Así mismo se desarrollaron las competencias procedimentales, porque brindó las herramientas necesarias para identificar las técnicas que se tenían que emplear durante el desarrollo de la investigación y llevaron un orden secuencial en los pasos o etapas con que cuenta el proceso investigativo, llegando a la sistematización de los resultados obtenidos; dos docentes mencionaron que estas competencia son importantes, pero también implicaba para ellos un reto porque no estaban tan familiarizados con ellas.

Competencias observables, los seis docentes participantes comentaron que está fue fundamental, ya que a través de los registros sirvió para que comprendieran y cuestionarán lo que estaba sucediendo en sus clases y a su alrededor. Otra de las competencias destacables fue la competencia analítica, en estas sólo cinco docentes mencionaron que les permitió desarrollar la habilidad para elaborar categorías, así mismo la capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos a través de los diagnósticos, un docente comentó presentar dificultad en esta competencia asumiéndola como complicada debido a que se requiere de mayor comprensión y argumentación para identificar problemáticas.

Así mismo sobresalió las competencias reflexivas, porque permitió desarrollar el abordaje del conocimiento a través de la reflexión sobre su propia práctica profesional, asumiendo cada situación profesional como un aprendizaje y un espacio para la investigación.

También destacó la competencia interpersonal, mencionando que esta es importante porque para la realización de una investigación que en este caso se tituló “Las competencias metalingüísticas en primera y segunda lengua, hacia un bilingüismo didáctico” fue necesario la aprobación, participación y coordinación de los seis miembros involucrados para generar nuevos conocimientos, producto de la investigación.

En el taller sobre el software MAXQDA, sólo tres docentes mencionaron haber desarrollado la competencia tecnológica, debido a que desarrollaron habili-

dades relacionadas con el conocimiento de carácter técnico y procesos tecnológicos, así mismo desarrollaron la capacidad de seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos, como la utilización de software para el análisis de datos y la exposición de resultados; tres compañeros mencionaron que esta competencia requiere una atención más especializada, debido a que se tiene carencias de conocimiento en esta área.

En el taller de producción de artículos científicos y redacción académica, no se logró desarrollar como se esperaba la competencia de comunicación, debido a que los participantes mencionaron que se les dificultó desarrollar la habilidad para generar y difundir conocimientos a partir de la investigación, de forma escrita con un orden lógico, solo tres docentes escribieron el primer artículo científico titulándolo “Las competencias metalingüísticas en primera y segunda lengua, hacia un bilingüismo didáctico” producto de la investigación del diplomado.

Estos resultados permitieron valorar los nuevos retos que como docentes de la escuela normal tenemos que atender, con la finalidad de formar un Cuerpo Académico, pero también nos permitieron valorar los avances alcanzados hasta el momento, con la intención de focalizar nuevas estrategias en cuanto a investigación educativa.

DISCUSIÓN

Uno de los problemas encontrados en los docentes de la ENRM es la falta de realización de investigación educativa, esto se debió a que no desarrollaron las competencias investigativas, por falta de preparación, conocimientos y experiencia, por lo tanto no se presentaron evidencias de este tipo de acciones, a pesar de que ha sido considerada como un campo de conocimiento “las propuestas de intervención educativa, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas, mismos que constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo de la investigación educativa en las EN” (López, González, & Martínez, 2017, p. 2).

En la primera fase se aplicaron estrategias de autodidactismo y círculos de estudio, “la primera considerada como la manera en que el individuo se administra materiales educativos con la finalidad de formarse profesionalmente en algún campo del conocimiento” (Barrón, Flores, Ruiz, & Terrazas, 2015, p. 14) y círculos de estudio centrados en temáticas de investigación, con una visión de

aprendizaje común, en donde las personas “se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos” (Stoll, 2005, p. 9).

Se valoró que las estrategias implementadas no lograron desarrollar las competencias investigativas de los docentes, debido a diversas lagunas en el conocimiento, al enfoque puramente teórico de las actividades y por falta de un facilitador que mostrara de forma práctica cómo llevar a cabo el desarrollo y seguimiento de cada una de las etapas de la investigación, dejando claro que la formación en investigación debía ser atendida de una manera más explícita que permitiera desarrollarla de forma eficiente, mediante una asesoría más profesional.

En la segunda fase de la investigación se aplicaron estrategias centradas en la profesionalización en investigación educativa, la primera acción fue cursar un diplomado en Metodología de la Investigación Educativa, para ello, fue necesario trasladarse a la ciudad de Puebla de manera mensual. Durante el desarrollo de éste, se obtuvo sustento teórico-metodológico para el diseño de un proyecto de investigación educativa apegado a una metodología cualitativa.

A la par, se recibió asesoría en el desarrollo de cada etapa de la investigación “Las competencias Metalingüísticas en primera y segunda lengua en alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe”, con el objeto de adquirir un aprendizaje significativo y situado, que sea “parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Arceo, 2003, p. 1), para lograr su aplicabilidad y transferencia a los alumnos en los cursos de investigación.

Durante nueve meses se desarrolló esta investigación. También, se recibió asesoría en el diseño de la propuesta de intervención, considerando que “los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados” (Arceo, 2003, p. 3).

Entre las competencias investigativas más destacables que se fortalecieron a través de este diplomado destacaron las siguientes: las competencias cognitivas, las competencias procedimentales, las competencias interpersonales, las competencias analíticas, las competencias observacionales, las competencias reflexivas; Por lo que algunos autores la consideran “un sistema que resulta de la movilización los recursos cognitivos, meta cognitivos, motivacionales; los valores éticos-profesionales, y la experiencia social propia de un sujeto” (Molina, 2014, p. 186). Todo esto contribuirá en que el docente tenga las herramientas necesarias para realizar investigación en su campo profesional.

Con referencia al curso de MAXQDA, se detectó complicación debido a que los docentes carecían de las competencias investigativas tecnológicas, debido a

que tienen que ver con los desempeños y comportamientos relacionados con conocimientos de carácter técnico, procesos tecnológicos y funciones productivas específicas, se identificó que esta competencia estuvo bien desarrollada sólo en 3 docentes y 3 tuvieron complicaciones por falta de habilidades y conocimiento en esta área, quedando como reto seguir trabajando en esta competencia.

Otra de las competencias donde se presentó dificultad fue en las competencias comunicativas, considerada está como la habilidad que tiene el investigador para generar y difundir conocimientos a partir de su investigación, señalando que se les dificultó identificar la estructura de un artículo académico y que presentaron problemas en la redacción. Dentro de este marco, los docentes que han logrado desarrollar algún artículo de investigación, mencionaron que no existe apoyo de parte de las autoridades educativas, tanto para el desarrollo de estos, como para la presentación de sus resultados en congresos nacionales e internacionales, así como la publicación de libros, refirieron que estas actividades son financiadas en su mayoría por ellos mismos. En ese mismo sentido, no existe un programa estatal de movilidad que les permita colaborar con otros grupos de investigación, ni realizar estancias académicas en otros estados o países.

La investigación educativa representa un desafío para los docentes normalistas de la ENRM, principalmente porque no poseen el nivel de habilitación requerido en este campo ni la experiencia necesaria para su realización, debido a que no adquirieron habilidades investigativas durante su formación profesional y porque no la realizan como una actividad permanente, además, con la Reforma 1997 al plan de estudios, la investigación educativa desaparece y los docentes de estas instituciones se olvidan de los procesos que esta involucra. Aunado a esto, la poca preocupación por capacitarse ha propiciado este tipo de carencias.

Por tanto, se considera urgente que la institución y el departamento de formación docente del estado establezcan las estrategias para evaluar las competencias investigativas de los docentes de las escuelas normales, y con base en sus resultados diseñe un proyecto que contemple elevar su nivel de profesionalización en esta área, contribuyendo esto a obtener mejores maestros en las aulas escolares.

En este contexto, la profesionalización en investigación cobra especial relevancia no sólo para la mejora educativa, sino también para el desarrollo del proceso que implica la misma, logrando con ello productos académicos y que a mediano plazo se posibilite la conformación de Cuerpos Académicos. Sin embargo, para que esta profesionalización potencie el desarrollo de proyectos de investigación, es necesario que se dé en un proceso activo de acompañamiento permanente en cada una de sus etapas, incluida la redacción de la publicación.

CONCLUSIÓN

Las estrategias para integrar un cuerpo académico son: la integración de un equipo de trabajo que tenga iniciativa, interés, compromiso, responsabilidad, afinidad para trabajar de manera colaborativa, para que juntos puedan elaborar un plan de trabajo respondiendo a las siguientes actividades: docencia, generación y aplicación de conocimiento, tutoría, gestión y vinculación, porque cada uno de ellos son importantes para conformar un C.A.

Enfatizándose que en la aplicación del plan de trabajo se presentó mayor dificultad en la actividad de generación y aplicación de conocimiento, debido a que se carece de herramientas necesarias en investigación educativa y el desconocimiento de elementos para elaborar un artículo de divulgación académica; Por lo tanto, se pensó que era necesario la profesionalización en investigación educativa.

Así mismo, se considera que la profesionalización, contribuyó en el desarrollo de procesos y actividades analizables que un maestro o grupo de maestros logra desarrollar para demostrar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en este caso en investigación educativa. la profesionalización en investigación cobra especial relevancia no sólo para la mejora educativa, sino también para el desarrollo del proceso que implica la misma, logrando con ello productos académicos y que a mediano plazo se posibilite la conformación de Cuerpos Académicos.

En este trabajo también se demuestra que las estrategias implementadas en la profesionalización en investigación educativa como fueron el diplomado en Metodología de la Investigación Educativa, un taller sobre el software MAXQDA especializado en el análisis y organización cualitativo de datos y sobre producción de artículos científicos y redacción académica, contribuyeron en el desarrollo de competencias investigativas, destacándose las que a continuación se mencionan: las competencias cognitivas, las competencias procedimentales, las competencias interpersonales, las competencias analíticas, las competencias observacionales, las competencias reflexivas. Entre las competencias donde se presentó mayor dificultad fue en las competencias tecnológicas en el uso del software y las competencias de comunicación para la realización de artículos científicos.

Los retos a enfrentar de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, es que los docentes pongan en práctica las competencias desarrolladas en la profesionalización en investigación educativa, reflejándose en trabajos emanados de su práctica profesional/ o campo educativo, debido a que este es uno de los

retos más notables y por falta de este tipo de actividades no se logra conformar un cuerpo académico; otro reto que nos deja este trabajo es con referencia a las competencias tecnológicas y comunicativas, considerándose estas un área de oportunidad para poder transitar de manera más eficiente en el área de investigación educativa y cuerpos académicos.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 651, Diario Oficial de la Federación. (16 de Agosto de 2012). *Secretaría de Gobernación*. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a651.pdf>
- Antonio, L. (2005). *La Investigación-Acción* (3ra ed.). España: Graó.
- Arceo, F. D. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1 - 13. Obtenido de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Barrón, V., Flores, S., Ruíz, O., & Terrazas, M. (2015). Autodidactismo: ¿una alternativa para una educación de calidad? *Culcyt*, 15 - 22. Obtenido de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/273/257>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (enero - abril de 2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125 - 135. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypl/article/view/8712/8015>
- Canales, F., Alvarado, E. L., & Pineda, E. B. (1994). *Metodología de la Investigación*. Organización Panamericana de la salud oficina sanitaria panamericana, Oficina Regional de la organización mundial de la salud.
- Cano, M., & García, T. (2010). *UV Colaborativa*. Obtenido de <https://www.uv.mx/iesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>
- Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. (2017). Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Consejo Mexicano De Investigación Educativa, a. (septiembre - diciembre de 2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo. (2013). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PRO-MEP.pdf
- Federación, D. O. (13 de Julio de 1993). *Secretaría de Gobernación*. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993
- Gutiérrez Serrano, N. G. (enero - junio de 1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa ISSN*., 3(5), 13-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000502.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Edición ed.). Education, Mc Graw Hill. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Lápe, R., & Zárate. (1998). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia, de R. Clark Burton*. Pomia, Coordinación de Humanidades de la UNAM. Obtenido de <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-Resena%20Clark-Sociologica.pdf>
- López, Y., González, D., & Martínez, J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. Obtenido de <https://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- Maldonado, A. (abril - junio de 2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 107-122. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920008.pdf>
- Marrero, O., & Pérez, A. (febrero de 2014). Competencias investigativas en la educación superior. Obtenido de <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/competencias%20investigativas%20en%20la.pdf>
- Martínez, R. F. (1996). *La Investigación Educativa En México En El Contexto Latinoamericano*. Aguascalientes.
- Molina, O. E. (Mayo - Agosto de 2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18, 177 - 194. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a09v18n2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Guía para actualización del Pacten*. Obtenido de https://guiapactendgespe.weebly.com/uploads/1/0/9/4/109415479/guia_pacten_2018_y_2019.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/2019/sep/anexo_al_acuerdo_07_02_19.pdf
- Stoll, L. (2005). *Fracaso Escolar*. Obtenido de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A., & López, I. (abril - junio de 2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 75 - 99.

PERCEPCIONES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo
Odete Serna Huesca
Roxana Ramírez Flores

RESUMEN

El capítulo está referido a una investigación que explora las percepciones sobre atención a la diversidad en un grupo de docentes de secundaria de la Ciudad de México y algunos efectos que tienen en la práctica profesional desde el relato de los docentes. La indagación se centra en este nivel dado que presenta cierta complejidad por las condiciones laborales, de gestión educativa y curriculares que implica, tales como saturación de grupos, infraestructura y la propia organización de los tiempos formativos. El objetivo de la investigación es recuperar las percepciones que tienen docentes en servicio sobre la diversidad y cómo estas se relacionan con el tipo de atención que plantean en el aula, y deriva de sus procesos de formación, tanto inicial como permanente. La tradición investigativa en la que se ancla es de corte cualitativo, con la intención de recuperar, comprender e interpretar las experiencias de los docentes, a partir de darles voz, por medio del método estudio de caso. Entre los resultados destacan que las percepciones de los docentes sobre inclusión educativa se relacionan con sus prejuicios, creencias y sesgos conceptuales provenientes de la formación inicial, y conectan con las experiencias de atención a la diversidad que han vivido los profesores que participaron en la investigación, que en ocasiones derivan tanto de experiencias exitosas propias como de colegas cercanos, dado que se reconoce que la formación inicial fue insuficiente

Correos electrónicos: gabriela.salgado@aefcm.gpb.mx
odete.sernah@aefcm.gob.mx
rox.ranf28@aefcm.nuevaescuela.mx

Institución: Escuela Normal Superior de México

y la formación permanente no da elementos contextualizados que coadyuven a mejorar las condiciones inmediatas.

Palabras clave: Diversidad, docente, inclusión educativa, formación, percepción

INTRODUCCIÓN

El uso del término inclusión educativa cada día toma mayor presencia en el discurso docente, en las reuniones de consejo técnico, en documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, en lineamientos internacionales emitidos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre todo a partir de 1995. No obstante, proponer y lograr prácticas inclusivas continúa siendo un reto constante en la docencia; al respecto se encontraron investigaciones (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; García, 2019; García-Barrera, 2017; Santana y Mendoza, 2017) que señalan una serie de dificultades inherentes a la configuración de prácticas inclusivas entre las que destacan: las demandas simultáneas de estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE); la carencia de materiales y recursos áulicos para atender a dicha población así como aquella que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); la ausencia de especialistas; desestabilización emocional, cognitiva y conductual de los estudiantes con NEE; desobediencia reiterada; problemas de comunicación y falta de acompañamiento institucional (Valdés y Monereo, 2012).

Los reportes de América Latina en torno a la atención a la diversidad, señalan que la política pública en los sistemas educativos asume como prioridad la atención a todos desde sus propias condiciones, pero en su implementación no reduce las desigualdades existentes en los contextos diversificados de cada país y provincias (Guzmán, 2018), por lo que resultan obligaciones difíciles de llevar a cabo al carecer de entornos adecuados que se adapten a las necesidades de los alumnos, debido a que se generaliza la educación desde la formación y actualización del profesorado al no dar espacio para discusiones profundas sobre inclusión educativa e interculturalidad (Vélez-Calvo, et al., 2016).

En ese sentido, investigadores del ámbito educativo (Azorín, 2018; Ainscow, 2016; Hurtado et al., 2019; Valdés y Monereo, 2012) reconocen que una

pieza fundamental para atender los desafíos de la inclusión educativa es «el docente (que) posee la responsabilidad de integrar a sus estudiantes en un espacio que responda a la diversidad que presenta y que, además, permita su desenvolvimiento y aprendizaje»(Hurtado et al., 2019, p. 99). En consecuencia, se propone una serie de fundamentos de formación para la inclusión educativa que incluya una pedagogía de la complejidad desde perspectivas constructivistas hacia el desarrollo integral de los individuos mediante la enseñanza adaptativa que permita adecuaciones curriculares a través de escenarios de aprendizaje donde todos participen, el trabajo en redes de apoyo y colaboración de toda la comunidad, que se deriva en concebir a las escuelas como centros de mejora, donde se evalúan y replantean procesos para la construcción de una cultura institucional y colectiva que perciba a la diversidad como fuente de enriquecimiento.

Tener la preparación necesaria para diseñar espacios inclusivos desde la formación inicial no es suficiente, por lo que aparecen la formación permanente y continua como recomendaciones; además González-Rojas y Triana-Ferro (2018) revelan que se deben considerar las actitudes de los docentes frente a la inclusión que implican cambios en su forma de enseñanza, capacitación para aprender a trabajar con personas que se salen de lo preestablecido, desarrollo de actitudes para que los estudiantes se sientan miembros de la comunidad donde puedan colaborar, experimentar y aprender juntos e, inclusión de estrategias pedagógicas adecuadas para lograrlo; otras investigaciones (Azorín, 2018; Ainscow, 2016; Muntaner et al., 2016) complementan con la sugerencia de revisar las actitudes de la comunidad educativa, al considerar la escuela como un todo, incluida la colonia en la que está, lo que plantea que el proceso de crear una cultura inclusiva no solo es llevado a cabo por el maestro sino por todo el ecosistema escolar.

Entonces, a pesar de reconocer la importancia de los docentes en la inclusión educativa, no es posible que tengan experiencias exitosas si no es articulando su labor con el resto de los actores educativos (Ainscow, 2016), lo que implica el reto de incorporar a todos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero con cuarenta o hasta cincuenta estudiantes en salón de clases regular es bastante difícil y complejo (Díaz, 2017; Valdés y Monereo, 2012).

Por lo anteriormente expuesto, se considera relevante rescatar las percepciones de los docentes que trabajan en educación secundaria toda vez que dichas percepciones incluso operan como barreras para el desarrollo de la población con NEE (Valdés y Monereo, 2012), porque se expresan en dos vertientes: por un lado, actitudes calificadas como negativas (indiferencia, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) y por otro, actitudes positivas (cariño, afecto,

protección, y ayuda); ambas son la cara de una misma moneda que actúa como obstáculo para estos estudiantes al mostrarse mediante comportamientos de indiferencia, sobreprotección y actitud paternalista (Damm, 2009), que limita su máximo desarrollo.

En este sentido, aproximarnos a la inclusión educativa es la apuesta actual para disminuir fenómenos como la exclusión escolar, cualquiera que sea el motivo (fisiológico, social, económico, origen, raza o género) que afecte la vida académica pues la escuela tiene la finalidad de desarrollar el máximo potencial de todos (Muntaner et al., 2016), y construir una sociedad inclusiva; este es un proceso en el que se requieren ciertas condiciones necesarias (Azorín, 2018) con base en la experiencia de centros escolares inclusivos como: el liderazgo inclusivo, el diseño y la adaptación de actividades, la creación de un buen ambiente de convivencia en el colectivo escolar, al tiempo apuntan debilidades como la escasa interacción de la escuela con la comunidad. De igual forma Martínez (2018) propone vigilar el acceso a la escuela y legitimar el derecho a la educación, por medio de la profesionalización del docente para trabajar la diversidad y plantear una adecuada gestión áulica, y que el ejercicio de conocer la visión del alumnado es un punto de partida para iniciar el camino a la inclusión educativa, en la que se exponen sus vivencias en el ambiente escolar; dar voz a los principales actores propicia por lo tanto, la participación.

Entre las buenas prácticas inclusivas se plantean aquellas innovadoras que son capaces de resolver problemas de manera creativa, con efecto positivo y tangible que muestra mejora en las condiciones y que puedan ser replicables, con una organización dinámica y flexible, con alternativas didácticas que coadyuven a la participación y donde el docente cuente con una sólida capacitación desde su formación inicial (Muntaner et al., 2016).

Es una exigencia en todos los niveles educativos que el docente atienda la diversidad entendida en su sentido más amplio pero ¿qué piensa el docente la atención a la diversidad? ¿cómo lo asume en su práctica cotidiana? y ¿qué formación tiene o cómo la ha adquirido? Con estos referentes nos adentraremos a explorar las experiencias de docentes con base en tres ejes temáticos: las percepciones, la atención y la formación docente. De ahí que, el objetivo de esta investigación sea recuperar las percepciones de los docentes sobre la diversidad en el aula y el sentido que le dan en su práctica profesional.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó con una metodología cualitativa que permitió adentrarnos al relato de los docentes, para Alzás et al. (2016) “la metodología cualitativa se asocia a la epistemología interpretativa, que busca comprender el significado de la conducta del grupo social [...] permite una proyección intersubjetiva entre quien investiga y quien es investigado” (p. 639). De ahí que la intención investigativa (Habermas, 1982) sea comprender e interpretar las formas de hacer, sentir y pensar de los actores educativos respecto al fenómeno de la inclusión. Es importante recuperar estas experiencias, debido a que la educación intercultural no es posible mediante la copia o adecuación de prácticas provenientes de documentos o recomendaciones desde el occidente (Guzmán, 2018), aspecto que impera en el discurso educativo actual; por el contrario, se debe reconocer la pluralidad socio-cultural descubriendo y evidenciando las prácticas reales en los contextos inmediatos.

El método utilizado es el estudio de caso que proporciona a la investigación empírica la capacidad de analizar un fenómeno en su contexto real y para este caso, se refiere a las percepciones y atención de los docentes en torno a la inclusión para conocer su experiencia en relación con la diversidad que otorga el profesorado e identificar aquellos aspectos que puedan sugerir un camino de mejora o cambio en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

Consideramos al estudio de caso tanto método como técnica de recolección y de análisis de datos dado que es un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y profundo del objeto de estudio que nos interesa (Rodríguez et al., 1999).

Al realizar una investigación mediante estudio de caso es relevante la definición de los límites que confiere la entidad de indagación, en el entorno educativo indagado esa entidad la conforman docentes de secundaria en servicio sobre la narrativa que realizan respecto a la atención a la diversidad (percepciones y práctica). Sobre la tipología de estudio de caso que se trabaja nos referimos a un estudio de casos múltiples desde una lógica inductivo analítica modificada que persigue desarrollar y contrastar las explicaciones de los docentes en un marco representativo de un contexto general, dado que se intenta describir percepciones y el efecto de las mismas.

Para el diseño de investigación de casos múltiples la tradición indica la selección y análisis de varios casos únicos para estudiar la realidad que se desea

describir, selección que se realiza con base en el potencial investigativo que la rareza, importancia o relevancia de cada caso concreto pueda aportar a la investigación en su totalidad (Rodríguez et al., 1999)

A estas alturas se hace esencial describir la cantidad de casos que se recogen y analizan, sobre la unidad de análisis perfilada que alude a las percepciones sobre atención a la diversidad y su proyección en la práctica desde la narrativa de los docentes, y los propósitos de investigación, aspectos que se abordan a continuación.

La investigación se desarrolló en la Ciudad de México, con un grupo de docentes de la educación secundaria dado que es un trayecto formativo que por sus propias características (organización y gestión del tiempo de clase, infraestructura y saturación de grupos), presenta mayores complejidades que otros para la atención a la diversidad. Para el caso de este estudio se recupera la experiencia de cinco docentes: tres maestras y dos profesores, con experiencia docente entre 8 y 15 años de servicio, que laboran en escuelas secundarias y son egresados de la Escuela Normal Superior de México, de las especialidades de Pedagogía, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética.

Todos realizaron sus estudios con el plan de estudios 1999, mismo que los formó como licenciados en educación secundaria en las especialidades antes mencionadas, en la estructura general del programa algunos rasgos del perfil de egreso se vinculan con la atención a la diversidad, en específico en lo referente a la competencia didáctica “b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar” (SEP, 2010, p. 11).

Otro organizador curricular en el perfil de egreso del plan 1999 relacionado con la atención a la diversidad, fue la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, en ese sentido el rasgo “Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo” (SEP, 2010, p. 13), puede tomarse como un antecedente de la inclusión educativa .

Dentro del programa en cuestión, uno de los criterios para la propuesta de actividades curriculares fue el carácter flexible en la formación del profesorado, con la intención de comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, pero no llega a un nivel de atención sino se queda en la comprensión. En el mismo sentido durante la propuesta de la malla curricular (1999) en el campo formativo común para todas las especialidades de secundaria encontramos que la línea de desarrollo de los adolescentes y las actividades de acercamiento a la

práctica escolar podrían conectar con la atención a la diversidad, los primeros cursos de manera indirecta al reconocer las condiciones de la adolescencia desde distintos aspectos (crecimiento, sexualidad, cognición, identidad y relaciones sociales), mientras que los cursos de acercamiento a la práctica escolar de manera más directa e interactiva ante la realidad que la escuela secundaria ofreció a los profesores durante su proceso de formación.

La asignatura que cursaron, más cercana a la inclusión educativa fue Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo' que se refirió al tratamiento remedial de adolescentes en situación de vulnerabilidad en temas como adicciones, afiliación a grupos violentos, embarazo precoz, fracaso y deserción escolar. Lo anterior, mediante el desarrollo de tres Bloques temáticos I. Las situaciones de riesgo y los adolescentes, II. Los factores sociales y culturales que provocan situaciones de riesgo para los adolescentes mexicanos y III. Pautas de intervención educativa para detectar, prevenir y combatir las situaciones de riesgo, que pretendían propiciar una actitud reflexiva de apertura y comprensión de la diversidad que caracteriza a los adolescentes. Es notorio el concepto de diversidad que plantea el programa, asentado en la hipersexualización, violencia, adicciones, etc., y su amplia distancia con la concepción actual de diversidad que se relaciona con el enfoque intercultural,

El curso se concentrará en el estudio de aquellos factores sociales, culturales y escolares que, cuando confluyen, afectan gravemente el desarrollo sano y equilibrado de los adolescentes e impiden que en el futuro se incorporen a la vida adulta con niveles aceptables de bienestar (SEP, 2003, p.7)

Otro espacio curricular en donde los participantes tuvieron un encuentro con la atención a la diversidad durante su formación inicial, tal vez de forma más representativa, fueron las actividades de acercamiento a la práctica escolar, en donde a lo largo de los distintos semestres tuvieron que resolver diversas demandas de los estudiantes en torno a alguna condición específica que los diferenciaba del resto, lo que se atendió desde la emergencia sin procesos de reflexión profunda en virtud de los planteamientos generales del programa en sí mismo ofreciera un espacio de formación al respecto.

Por otro lado, todos los docentes participantes han atendido durante sus años de servicio a población con NEE entre las que destacan diversidades como Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Síndrome de Asperger, daño en sistema nervioso manifestado en convulsiones y población migrante. La edad promedio de los participantes es de 36.6 años, tres de ellos tienen

doble turno, dos son solteros sin hijos y dos padres de familia casados y una madre de familia divorciada y con un hijo adolescente con Asperger. Destaca el poco tiempo disponible para capacitación que tienen 4 de los 5 participantes al ser madres de familia y/o con doble turno y/o con hijos con NEE.

La técnica de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, construida a partir del análisis de otros investigadores (Ainscow, 2016; Azorín, 2018; Azorín et al. 2017; Muntaner et al., 2016) con el propósito de extraer aquellos cuestionamientos funcionales para develar ciertos aspectos de la realidad, a partir de recuperaciones teóricas (Azorín et al. 2017) que analizan los diferentes agentes del panorama escolar abierto a la diversidad. Las entrevistas se diseñaron teniendo como ejes de análisis, las percepciones que tienen docentes de secundaria en servicio sobre la diversidad en el aula, cómo la atienden y cómo se relaciona esta experiencia con su proceso de formación inicial y permanente. Los ejes de análisis fueron planteados en categorías que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Ejes y categorías analíticas*

EJES ANALÍTICOS	CATEGORÍAS
Percepciones de los docentes hacia la diversidad	Actitudes Prejuicios Creencias
Atención a la diversidad	Autopercepción de suficiencia Experiencias paradigmáticas Prácticas al interior del aula
Procesos de formación	Inicial Permanente Necesidades formativas

Fuente: Elaboración propia

El objetivo de explorar las percepciones de los docentes desde las actitudes, prejuicios y creencias que tienen sobre diversidad, deriva del reconocimiento de que estos elementos tienen efecto directo en la práctica docente (Azorín, 2018; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), posibilitando la creación de contextos exclusivos frente a otros eventos como la segregación en el aula. El segundo eje de análisis es la atención a la diversidad, expresada desde las experiencias paradigmáticas de los docentes, pero también en relación con el concepto de autopercepción de eficiencia y las prácticas docentes que ellos catalogan como inclusivas, a consecuencia de que nos adentraremos al plano de sus propias construcciones conceptuales respecto al fenómeno, aunque en ocasiones estas no refieran ne-

cesariamente a la inclusión sino a fenómenos como integración o segregación educativa, por la diversidad de interpretaciones y la confusión que desata la definición de inclusión (Echeita y Ainscow, 2011; Azorín, 2018) en el ámbito escolar de a pie (De Sousa, 2010).

El tercer eje de análisis, formación del profesorado se incorpora derivado de que responde a una preocupación reiterada en el ámbito educativo, que reconoce a los procesos de formación docente como piedras angulares para el logro de la inclusión educativa (Valdés y Monereo, 2012; Hurtado et al., 2019) y como un área de oportunidad abierta a sugerencias que nacen de la investigación educativa en condiciones cotidianas de docencia. Un conjunto de investigaciones (Vélez-Calvo et al., 2016; Ricoy, 2018; Hurtado et al., 2019) plantean que la gran tarea de la formación docente en inclusión es abonar a la aceptación de la diversidad en el aula y el trabajar en torno al desarrollo del máximo potencial de los estudiantes, lo que se puede construir desde ciertos criterios de fundamentación en los procesos de formación del profesorado antes expuestos. En ese sentido, se explora la formación docente desde tres categorías: la formación inicial, la formación permanente y las necesidades formativas que identifican los docentes a partir de sus experiencias áulicas.

La consistencia del instrumento y confiabilidad de los resultados se plantean desde el concepto de triangulación, Cisterna (2005) alude a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68). Para Rodríguez et al (2006) la triangulación es entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de datos con base en su análisis y tiene como objeto, contribuir a la validación de un instrumento para potenciar sus conclusiones. En la investigación educativa, psicológica y social, por su parte, la triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones.

La triangulación no solamente garantiza la validez de un estudio, sino enriquece las conclusiones, otorga mayor confiabilidad, mostrando que estas no dependen del modo utilizado para recolectar y analizar los datos, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio. En esta investigación, la triangulación es múltiple (Okuna y Gómez-Restrepo, 2005), toda vez que se realizó un cruce dialéctico con lo que han encontrado otros investigadores sobre percepciones de diversidad en docentes y su efecto en la práctica (triangulación teórica), poniendo atención a que las diversas aportaciones referidas formen parte de la misma postura epistémica para evitar errores en la interpretación. Se uti-

lizó una única técnica (entrevista semiestructurada) en distintos momentos en la recogida de datos lo que alude a una triangulación intramétodo (triangulación metodológica), para finalizar con un análisis, en torno a los ejes establecidos con base en las aportaciones de otras investigaciones respecto al fenómeno.

La entrevista se aplicó mediante videollamadas en la plataforma Meet, grabadas con permiso de los participantes, en donde por medio de una charla casual se introducían preguntas detonadoras de la entrevista semiestructurada a partir de rapport y reconocimiento de la experiencia de los docentes. En un segundo momento les fue solicitado profundizar en algunas situaciones que, después de haber realizado el análisis de la primera entrevista, no fueron abordadas, con la intención de adherirnos a la triangulación metodológica del estudio porque algunos hallazgos en los participantes sugerían explorar ciertos aspectos en el resto de los participantes.

La información se procesó mediante la transcripción de las entrevistas e identificación de regularidades y discrepancias entre las respuestas de los participantes, así como en el cruce de su experiencia frente a las categorías y ejes de análisis planteados a priori, siempre dejando espacio para el surgimiento de categorías y ejes analíticos dado la naturaleza inductiva de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se establecen argumentos sobre los resultados y la revisión teórica que se establece en el texto, respecto a los ejes analíticos establecidos a priori pero también anotando la emergencia de nuevos aspectos.

Percepciones de los docentes hacia la diversidad

Respecto al primer eje de análisis, encontramos que los prejuicios que tienen los docentes sobre la atención a la diversidad refieren tres tipos de respuesta los que ignoran la situación «muchas veces si no me lo dicen a veces ni enterado (estoy)» (E3), por otro lado, los que refieren que es un reto y que muchas veces se han llevado sorpresas de los alcances que tiene esta población en cuanto a los aprendizajes «(lo primero en lo que pienso) es el reto al que me voy a enfrentar»

(E1) y “me he llevado grandes sorpresas” (E4), también encontramos respuestas asociadas al esfuerzo extra que requiere la atención “es pesado porque implica más trabajo pero cada ciclo escolar hay más niños así en los salones ya es raro el grupo donde no hay ninguno” (p.22).

Por otro lado, los docentes suelen reconocer el lenguaje inclusivo vigente al nombrar a estas poblaciones como estudiantes con NEE y barreras de aprendizaje, aunque en este último caso omiten el término participación. En general, consideran que la presencia de esta población en aula regular es pertinente con miras a generar una sociedad incluyente, aunque reconocen que ni la institución ni el personal del colectivo escolar tienen las condiciones y capacitación suficientes para atender a esta población, y que muchas veces «su presencia en la escuela a todos nos pone nerviosos»(E1); la comunidad no suele asumir la responsabilidad de su formación y solo la recarga en los docentes a cargo de la tutoría del grupo o del profesor en turno.

Los docentes creen que los estudiantes con NEE pueden construir aprendizajes relevantes en la escuela, pero «con paciencia, más tiempo, recursos y atención personalizada» (E5), y que «lo que me limita a veces son los planes y programas o los protocolos de atención de UDEEI [Unidad de Educación Especial e inclusión educativa]» (E3). Existe también la creencia de que los aprendizajes relevantes son, sobre todo en la interacción social de estos estudiantes e identifican que pueden colaborar con otros sin problema cuando son tratados como iguales, aunque en algunas diversidades como el síndrome de asperger, las condiciones de la escuela y convivencia en salones saturados y ruidosos, propician que los estudiantes “sufran su estancia en la escuela regular por las propias condiciones» (E4).

Algunas de las actitudes que los docentes califican como más negativas en el trato a esta población, provienen de padres de familia al solicitar que se segregue a estos estudiantes, así como el personal directivo «al negarles a veces la inscripción» (E2) o de algunos maestros, que incluso desarrollan «bromas que se hacen como si fueran inocentes...sin percatarse que afectan mucho a estos chicos» (E3). La principal sensación que experimentan al trabajar con la diversidad es de reto constante, experiencia de aprendizaje para ellos y sus estudiantes y de trabajo satisfactorio, aunque uno de los docentes dice que no experimenta nada distinto. Creen que un docente inclusivo debe poseer cualidades como creatividad, disposición, constancia, capacitación, vocación, sensibilidad, empatía, respeto, flexibilidad, disposición para aprender y conocimiento sobre las cualidades de la diversidad.

Lo más importante para esta población en la escuela regular es permanecer para que «no los den de baja» (E2), que haya disposición al trabajo y capacitación de todo el personal del ecosistema escolar derivado de que «a veces las propias au-

toridades no saben nada y quieren deshacerse de ellos...»(E4) y que toda la escuela se prepare a nivel infraestructura y estructura administrativa para atenderlos.

Atención a la diversidad

Sobre el eje analítico de la atención a la diversidad encontramos que todos los docentes entrevistados recuperan por lo menos una experiencia paradigmática que cambió su visión sobre la inclusión educativa, de la que aprendieron a conocer a sus alumnos, a buscar siempre el camino para lograr enseñarles a tener fortaleza, a reconocer que los estudiantes están dispuestos “a ponerse en los zapatos del otro pero depende de un adulto que los guíe y ayude” (E3), así que el grupo completo es “un elemento indispensable para ayudar a que la diversidad del alumnado se sienta seguros, aceptados e incluso mejores personas al respetar las diferencias” (E5). La atención a la diversidad que implementan los docentes es a partir de experiencias exitosas, tanto de ellos como de colegas cercanos con quienes intercambian sus preocupaciones, dado que reconocen que, aunque existen documentos normativos «los mandan por correo, pero no son específicos sobre qué hacer en cada caso, solo dicen que debemos ser una comunidad inclusiva y un listado de valores, pero no ayudan a lo que hacemos a diario» (E1) o «son ambiguos, con mensajes contradictorios» (E4).

Al aproximarnos a la definición sobre las prácticas inclusivas, los docentes refieren que estas se dan al planear y dar clase, considerar a todos los alumnos» (E3) o las adaptaciones (curriculares, recursos, etc.) que se hacen a partir de las condiciones de los alumnos para ayudarlos a aprender, considerando sus ritmos de aprendizajes y diversidad. Aunque reconocen que no todo el tiempo las planeaciones funcionan.

Muchas cosas que llego a planear luego no las llevo a cabo por tiempo, pero cuando las llevo a cabo es como un esfuerzo del alumno y de mi empeño como docente, normalmente son gratos los resultados. También me apoyo mucho de la maestra de UDEEI, trabajando así en conjunto me ha servido (E2).

Y que el trabajo a distancia ha complicado la situación, los profesores consideran que «Tiene resultado darles su tiempo, espacio, recursos y trabajar con los papás de la mano si ellos lo niegan hasta uno acaba con problemas, lo acusan de discriminador» (E4).

Para adaptar las clases atendiendo a la diversidad, los docentes coinciden en que es necesario indagar sobre el tipo de diversidad con las que trabajarán en ese ciclo, con apoyo de la UDEEI, cuyos representantes durante la pandemia han desviado sus tareas cotidianas más hacia la localización y diagnóstico de condiciones contextuales de los estudiantes que a la propuesta de intervención educativa para cada caso o características de los grupos.

Formación docente en diversidad

Sobre el eje analítico de formación, los docentes reconocen que su formación inicial no les proporcionó elementos suficientes para gestionar espacios de inclusión educativa «la normal me enseñó mucho, pero sobre esto (inclusión educativa) nada, fue hasta que se fueron presentando los casos» (E4), identifican que solamente durante las jornadas de práctica docente, pudieron interactuar con la inclusión educativa y la diversidad.

Algunos docentes son capaces de identificar conocimientos que les hicieron falta en su formación inicial como una sensibilización sobre que «incluir no es ponernos en el lugar (del otro) sino atender (lo) desde sus propias necesidades» (E1). Las carencias que identifican en su formación inicial (normalista en todos los casos) es que no se introdujo nada del lenguaje inclusivo como BAP, NEE, enfoque intercultural, algunos apuntan a que ni siquiera la palabra inclusión apareció en su trayecto formativo.

Al indagar sobre si los docentes habían tomado algún curso de capacitación continua mencionan que «Sobre TDAH, autismo, asesorías para informarme sobre sus padecimientos» (E5), pero la mayoría de ellos apunta a que no tiene tiempo por la carga trabajo de los dos turnos, más sus obligaciones personales de madres y esposas.

Cuando tuvieron oportunidad de asistir, el impacto de los cursos de formación permanente se percibe como bajo porque no consideran que tenga la calidad adecuada «a veces no les encuentro sentido» (E2) o «ni deberían de llamarse de formación permanente» (E4) porque «quien los da no lo vincula con la diversidad presente es difícil que se considere (relevante)» (E3).

Desafíos docentes en la atención a la diversidad

Los docentes perciben que tienen áreas de oportunidad en lo relacionado a la inclusión educativa y que cada ciclo escolar representa un nuevo reto por la diversidad del alumnado «todo es un proceso» (E3) y «me falta mucho estoy en ese

proceso de conocer y de aprender» (E2); otra área de oportunidad es que a veces no se mira a la diversidad «muchas [veces] ni siquiera consideraba la diversidad he aprendido a hacerlo» (E5), por otro lado, está el conocer los diagnósticos de los estudiantes a profundidad «son muchos no sé todos», la capacitación, los materiales, las condiciones de la escuela y la actitud de las autoridades inmediatas.

APUNTES FINALES

La indagación respecto a la inclusión educativa permitió recuperar las experiencias inmediatas de un grupo de docentes, es importante puntualizar que la recuperación es a partir de sus propias percepciones y que una posibilidad de profundización es comparar con el relato de otros actores educativos que compartan el ecosistema escolar, así como poder observar a los docentes en el aula, para evidenciar la coherencia entre su relato y su práctica.

Las percepciones (prejuicios, actitudes y creencias) de los docentes se proyectan en el tipo de decisiones que tienen en su práctica profesional, así aquellos docentes que en su experiencia personal tienen mayor sensibilidad con la diversidad suelen proyectarlo en prácticas más inclusivas, lograr diagnósticos aun sin haber sido avisados por padres de familia e involucran a otros actores escolares en sus gestiones áulicas para lograr mayores aprendizajes en las poblaciones con NEE, lo que muestra cercanía con los hallazgos reportados por Azorín (2018), Valdés y Monereo (2012) y Muntaner et al. (2016), pues lo hacen con base en la flexibilidad y adaptación curricular.

La atención a la diversidad es un área de oportunidad que todos los docentes reconocen con base en la deficiencia de los procesos de formación inicial y permanente, pues ninguna de las dos atiende las necesidades formativas y áulicas del profesorado en congruencia con los planteamientos de Hurtado et al. (2019). Aunque una aportación de este documento al respecto es que mientras no se mejoren las condiciones laborales (Guzmán, 2018) del nivel, difícilmente los docentes podrán comprometerse en procesos profundos y funcionales de formación en inclusión educativa e interculturalidad.

La percepción general de los docentes es que las características (infraestructura, administración y gestión) y capacitación de los colectivos escolares en la educación secundaria en la Ciudad de México, no proporcionan a los estudiantes con NEE y BAP, condiciones adecuadas para su aprendizaje y que los avances

que se tienen son por sobreesfuerzos particulares principalmente de docentes o personal de UDEEL.

A la luz de estos argumentos podemos reconocer que el objetivo de la indagación se alcanza dado que hay cierta aproximación a las percepciones sobre atención a la diversidad en un grupo de docentes y se evidencia cierta proyección en su práctica formativa, lo que implica que este conjunto de creencias, prejuicios y actitudes dan sentido a la forma en que el docente resuelve en lo cotidiano los desafíos que la atención a la diversidad le ofrece.

De ahí que, esta investigación ofrezca algunas ideas respecto al tema pero sobre todo líneas para la profundización del tema, como: conocer cómo se atiende a la diversidad en el regreso a escuela presencial atendiendo la diversidad en el aula, porque se reconoce que la educación a distancia ofreció condiciones más complejas y diferentes para poblaciones con NEE y BAP; reconocer las actitudes de los docentes respecto a la atención a la diversidad desde la mirada exterior, es decir, de otros actores escolares y no solo su propia narrativa, por nombrar algunas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2016). Diversidad y equidad: un desafío educativo global. *Revista de Estudios Educativos de Nueva Zelanda*, 51(2), 143-155. <https://bit.ly/3C-CAWHt>
- Albán-Martínez, J. y Naranjo-Hidalgo, T (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Revista Digital Publisher*, 5(4), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Alzás-García, T., Casa-García, L., Luengo-González, R., Torres-Carvalho, J. y Verissimo-Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 639-648. <https://bit.ly/3nG0kCK>.
- Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. <https://bit.ly/3JIIS2p>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://bit.ly/3JIIS2p>

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación de conocimiento en investigación cualitativa. *Revista digital Theoria. Ciencia y Humanidad*, 1(14), 61.-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/ as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp.25-35. <https://bit.ly/34BzpVj>
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural editores. <https://bit.ly/3CEXk2W>
- Díaz, L. M. (2017). Educación inclusiva, conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. <https://bit.ly/3J7Y6HQ>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://bit.ly/3tOnv2Y>
- García Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), p. 721-742. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- García, M. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*.4(2), 46-57. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.1747>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://bit.ly/3vYbjPM>
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://bit.ly/3Jar7mo>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 211-230. <https://bit.ly/3t6nM2i>
- Martínez, M. (coord.) (2018). *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas. <https://bit.ly/37i2oyl>
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://bit.ly/3Jaugmc>

- Okuna, B. M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://bit.ly/3iNgL0c>
- Ricoy, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. <https://bit.ly/35Rl1ZM>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición. Ediciones Aljibe.
- Santana, A. y Mendoza, J. (2017). Procesos de inclusión en instituciones educativas del Municipio de Neiva. <https://bit.ly/2D8TW22>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003). *Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo: programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación secundaria. Quinto semestre*. SEP
- SEP (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193-208. <https://bit.ly/3pWKYha>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://bit.ly/3Ktwn4S>
- Sevilla, D., Martín, M. y Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*. <https://bit.ly/3t4w6zv>
- Troya, I., Lalama, A., Pacheco Silva, M. y Yépez, M. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. <https://bit.ly/3MI70y4>
- Valdés, A., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 193-208. <https://bit.ly/3w7UnGy>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., y Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://bit.ly/3Ktwn4S>

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA MODALIDAD DE TELESECUNDARIA

Rosa Iris Soberanis Serrano
Mauricio Cordova Portillo
María Dolores Adame Villa

RESUMEN

Las situaciones que se han enfrentado por la contingencia sanitaria, impactaron en la formación de docentes, realizando adecuaciones que les permitiera a los estudiantes efectuar las prácticas con herramientas digitales diversas, ante ello surge esta investigación que tiene como objetivo hacer un análisis sobre la creación de entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environment) (PLE) e interacción para su propio aprendizaje y como elemento de mediación pedagógica en el trayecto formativo de la práctica profesional, durante la formación en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de una escuela formadora de docentes, a través de una metodología mixta, apoyada por la netnografía que facilita la indagación y comprensión de las interacciones en las aulas con los estudiantes, como parte de los procesos que ahora son cotidianos y que viven los estudiantes en la modalidad híbrida, utilizando nueve historias de vida sobre el proceso de formación, encuestas efectuadas mediante formularios en línea a 50 estudiantes que están cursando el séptimo semestre y entrevistas al 20% de esta población. Los resultados muestran que al ingresar a la escuela no tenían integrado un entorno personal de aprendizaje y que la pandemia impulsó el proceso a través de algunas de las asignaturas, aportando herramientas para mejorar no solo el entorno, sino la mediación pedagógica en el aula.

Correos electrónicos: irisobe@hotmail.com
cordova_m@hotmail.com
lolisadame@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

Palabras clave: Aprendizaje, Educación y Tecnología, Formación docente, Telesecundaria.

INTRODUCCIÓN

En las escuelas formadoras de docentes se cambió la dinámica de trabajo a partir de la contingencia sanitaria del COVID-19, además de la implementación de un nuevo plan de estudios 2018 en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, los estudiantes tuvieron que adecuarse a las condiciones del escuela y de los docentes responsables de cada curso, aquí surge la importancia del manejo de diferentes herramientas para tener una comunicación acorde a la situación.

Las condiciones de comunicación en educación cambiaron, surgió la necesidad de utilizar diversas aplicaciones, además de plataformas y conceptos entre los que se destaca las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), mencionado en el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, lo que indica la importancia que recobra en las aulas (SEP, 2020).

Otro de los conceptos que se consideran de suma relevancia es Personal Learning Environment (PLE) que en español se traduce como Entornos Personales de Aprendizaje, con antecedentes desde el año 2004 presentado en un congreso de tipo tecnológico llamado Joint Information System Committee (JISC) que en ese momento su visión es “como una respuesta a la necesidad (y la posibilidad) de desarrollar los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para mejorar la experiencia del alumnado, a través de nuevos entornos centrados en el aprendiz y no en la institución” (Álvarez, 2014, p.15).

El aprendizaje permanente es una necesidad que se aborda a través de diferentes congresos entre los que destaca el Parlamento Europeo en su declaración 1720/2006/CE que propone un programa de acción llamado Lifelong Learning Program (LLP) para que se lleve a cabo del 2007 al 2013:

Tomando en cuenta las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender,

competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión cultural (Álvarez, 2014, p.9).

Para Álvarez Jiménez (2014) “...tienen un papel fundamental a la hora de situar el concepto de entorno personal de aprendizaje la competencia de aprender aprender y la competencia digital” (Álvarez, 2014, p. 9), considerando en la primera conceptos como la autonomía, el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje centrado en el aprendiz, en sus necesidades y motivaciones y la competencia digital permite relacionar y gestionar información en contextos digitales.

Lo que permite incluso identificar los cambios de nombres en algunas de las asignaturas que se establecieron en 2007 en los nuevos planes y programas de educación básica en México.

Según Castañeda y Adell (2010 en Castañeda y Adell, 2013, p.15) definen que un entorno personal de aprendizaje es “...el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”.

También comparte el concepto Amine (2009 en Gutiérrez-Esteban, Prudencia & Becerra Traver, 2014):

Concretamente es una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que permiten a los estudiantes conformar sus Redes Personales de Aprendizaje (PLN, Personal Learning Network) o de Conocimiento (PKN, Personal Knowledge Network) para poner en común nodos de conocimiento tácito (ej. Personas) y nodos de conocimiento explícito (ej, Información) (p. 52).

Dabbagh & Reo, (2011): McLoughlin & Lee, (2010) (en Ruiz-Palomera et al., 2013, p. 173) mencionan que otros autores aseguran que “...la irrupción de tecnologías Web 2.0 está facilitando una propuesta pedagógica donde las instituciones de educación superior deben apostar por la creación de espacios personales de aprendizaje, que apoyen escenarios donde el aprendizaje está centrado en el alumno”.

Los entornos personales de aprendizaje de los futuros docentes tendrían que estar acordes a las necesidades escolares, ante ello algunos cursos recobraron mayor importancia por las herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje con la finalidad de mejorar la apropiación de los contenidos curriculares y de fortalecer las habilidades de mediación en el uso del modelo pedagógico de telesecundaria.

Los docentes en formación tuvieron que hacer adecuaciones de los PLE durante los trayectos formativos, primero como una estrategia para su propio aprendizaje y también para enfrentar los periodos de observación y práctica do-

cente, tomando en cuenta las condiciones de cada escuela telesecundaria, la accesibilidad de conexión, además de las herramientas y habilidades propias

Por ello surge la necesidad de hacer un análisis sobre la interacción y creación de entornos personales de aprendizaje durante la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria a través del siguiente cuestionamiento: ¿Qué elementos se integraron en los entornos personales de aprendizaje durante la formación de los estudiantes en el trayecto formativo en la Licenciatura en Aprendizaje y Enseñanza en Telesecundaria para mejorar la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje?

El objetivo del presente trabajo de investigación es analizar la situación que actualmente tienen los Estados Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes que se encuentran en octavo semestre, culminando como primer generación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, para conocer los momentos en que han transitado y las asignaturas que han aportado a su PLE, así como las experiencias adquiridas de mediación pedagógica durante las jornadas de práctica educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación inicial de los Licenciados en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria se basa en el Plan de Estudios 2018 de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, el cual se fundamenta en seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional; que hacen énfasis y se profundiza en el dominio del ámbito de telesecundaria y su didáctica, con perspectivas teórico metodológicas diversas para la enseñanza y explicación del proceso educativo reconociendo los retos que enfrentan las escuelas formadoras de docentes en su labor.

Los marcos normativos y pedagógicos se sustentan en lo que establece el Modelo Educativo para la educación obligatoria por tal motivo la incorporación de la educación socioemocional, el énfasis en la inclusión, equidad y el uso transversal de las tecnologías crean diversos ambientes de aprendizaje en los procesos formativos, promoviendo la reducción de brechas entre la formación de docentes en la escuela normal y el desarrollo profesional integral (SEP, 2017, p. 48-52).

Las orientaciones curriculares de este plan de estudios se estructuran a partir de cuatro enfoques: centrado en el aprendizaje, basado en competencias, enfoque de la modalidad de telesecundaria y la flexibilidad curricular, académica y administrativa; los cuales guían y dan coherencia a la formación inicial de los profesores.

En el documento rector que se ha hecho mención, se define la competencia "...como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida per-

sonal, profesional y laboral plantea” (DGESuM, 2018, Sección IV.3 Enfoque basado en competencias, párr. 1).

Este Plan de estudios 2018 menciona tres tipos de competencias: genéricas, profesionales y específicas que interactúan para el desarrollo, adquisición y fortalecimiento de las mismas.

En cada tipo de competencia se hace mención del uso de las tecnologías y de plataformas con el fin de crear ambientes virtuales de aprendizaje, es importante mencionar que, a raíz del confinamiento causado por la pandemia, se otorgó por parte de la Secretaría de Educación Guerrero a los estudiantes y formadores de docentes cuentas de correo electrónico institucionales que facilitan el acceso a diversas plataformas, especialmente a Google Suite.

La malla curricular del Plan de estudios se compone de ocho semestres, a lo largo de estos los cursos aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas para contribuir a la formación de los estudiantes y se organizan en cuatro Trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos (DGESuM, 2018).

Los cursos que componen el trayecto formativo Bases teórico-metodológicas para la enseñanza son doce, en Formación para la enseñanza y el aprendizaje son veintidos, en lo que se refiere a la Práctica profesional son ocho, optativos son cinco, además de seis cursos asignados al estudio del Inglés como lengua adicional, dan un total de 53 cursos los cuales suman 293.95 créditos de acuerdo con el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

Es importante mencionar que tres asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Plan de Estudios 2018, tiene aportaciones al desarrollo de las competencias docentes digitales para los estudiantes de las escuelas normales, que contribuyen a la integración de entornos personales de aprendizaje.

El curso de TIC y Multigrado pertenece al trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, se ubica en el cuarto lugar de la malla curricular del tercer semestre y se desarrolla durante 18 semanas con cuatro horas cada una y un total de 4.5 créditos, tiene como propósito que el estudiante conozca los saberes digitales, así como, maneje las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) como recurso didáctico en las aulas de telesecundaria, cada una de las tres unidades de este curso, nos da la oportunidad de identificar y reflexionar sobre la importancia que ofrece crear ambientes para la enseñanza y el aprendizaje con el uso de tecnolo-

gías y saberes digitales, con la finalidad de planear propuestas de intervención docente, de acuerdo al contexto específico de los alumnos de telesecundaria.

En el desarrollo de este curso, se tiene un primer acercamiento en el uso de las TIC como estrategia para la planificación, desarrollo y valoración de experiencias educativas aplicando tecnologías de la información, configurando entornos contextualizados de trabajo sistemático para mejorar el desarrollo profesional y la formación en el uso de las TIC.

El curso de Conectivismo y aprendizaje en redes, pertenece al trayecto formativo: formación para la enseñanza y el aprendizaje, se ubica en el tercer lugar de la malla curricular del quinto semestre, con 4.5 créditos a cubrir en sesiones de cuatro horas semanales, durante 18 semanas, tiene como propósito identificar y reflexionar por parte del estudiante normalista, a partir de sus entornos personales, sociales y culturales que el aprendizaje es una actividad social y que el conocimiento se puede distribuir a través de redes de aprendizaje haciendo uso de las Tecnologías de la Comunicación, del conocimiento y la Participación.

En la actualidad el aprendizaje supone nuevas formas en que las personas interactúan con el conocimiento localizado a nivel global. Los procesos de aprendizaje se han convertido en una red virtual de información, día a día las personas acceden a nodos conectados al internet para adquirir nuevas experiencias de aprendizaje. En este contexto, el curso ayuda a comprender cómo se aprende a partir de los principios de la teoría del conectivismo, considerando que, el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes dinámicos que no están bajo control de un individuo, ampliando las posibilidades de acceder al aprendizaje de forma abierta e ilimitada.

El curso de Innovación para la docencia, pertenece al trayecto formativo: práctica profesional, y se ubica en el sexto lugar de la malla curricular del sexto semestre, con 6.75 créditos a cubrir en sesiones de seis horas semanales, durante 18 semanas. El propósito del curso es que el estudiante normalista desarrolle propuestas de intervención docente innovadoras, a través de la incorporación de diversas estrategias didácticas, en el marco de nuevas pedagogías y culturas digitales.

En el curso se hace énfasis en la vinculación de las tecnologías con la investigación-acción, para fortalecer la práctica docente reflexiva y la intervención pedagógica utilizando dispositivos digitales conectados a internet: redes sociales, servicio de comunicación y de esparcimiento, permitiendo construir entornos personales de aprendizaje, en donde los estudiantes normalistas implementen sus planes de acción innovadores, virtuales, a distancia, en línea o de manera presencial.

A partir de los contenidos de estos cursos, se busca la reflexión sobre la pertinencia, selección y manejo de las tecnologías para la comunicación, conocimiento y la participación, utilizando los principios del conectivismo y configurando espacios de aprendizajes digitales para la adquisición de la información, procesamiento y publicación de conocimientos que promuevan su aprendizaje y desarrollen las competencias profesionales, que contribuirán a su formación como docentes. Los estudiantes normalistas se familiarizan con el uso de plataformas virtuales que apoyen su práctica docente en condiciones reales y específicas, para tener acceso a materiales educativos que enriquezcan la formación de los alumnos de telesecundaria y telebachillerato.

METODOLOGÍA

Con la finalidad de investigar los elementos que se han integrado en los entornos de aprendizaje durante la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, fue necesario utilizar una metodología mixta, apoyados por la netnografía como técnica de investigación que permite que permitió hacer la indagación, comprensión y análisis profundo, contrastando los elementos obtenidos (Turpo, 2008).

El estudio se centra en una población de 70 estudiantes que se están formando como profesores de la licenciatura antes mencionada, basado en un nuevo plan de estudios 2018 que marca un perfil de egreso por competencias, en el que se establecen en diferentes momentos y aportaciones en la mejora de los entornos de aprendizaje, tomando en cuenta el momento crucial de la pandemia, en la que enfrentaron diferentes periodos de prácticas profesionales en escuelas telesecundarias de diversos contextos.

En cuanto al enfoque cualitativo se toma a la netnografía como un método de campo que permite describir a los sujetos participantes y sus comportamientos ante el proceso de formación, éstos datos sobre la propia experiencia permiten distinguir patrones predecibles e interacciones que tuvieron y permitieron apropiarse de herramientas que forman parte de sus entornos personales de aprendizaje, a través de historias de vida que compartieron nueve estudiantes mediante un video que fue transformado a través de una transcripción literal en texto para su análisis.

Los hallazgos obtenidos producen datos cualitativos que son posibles de analizar, cómo menciona Gibbs (2012):

Cuando relatan toda su vida, es habitual que los entrevistados ordenen su vida profesional y sus memorias en series de crónicas narrativas, marcadas por sucesos clave: la construcción de la trama de la narración. Éstos sucesos pueden mostrar como la persona encuadra un grupo particular de experiencia y les da sentido (Gibbs, 2012, p. 89).

Para el análisis, primero se elaboró como sugerencia un guión de preguntas con el fin de desarrollar la historia de vida de manera ordenada, se solicitó que a través de la aplicación Flipgrid compartiera en un video la información, posteriormente se siguieron los pasos de la metodología de Gibbs donde menciona: transcribir de manera literal, identificando los momentos clave y actores sociales determinantes, además establece una epifanía que es el acontecimiento que deja una marca personal. Se identificaron rasgos comunes entre los participantes, ya sea de sucesos o de personas que tuvieron gran influencia en los cambios en sus procesos de formación (Gibbs, 2012).

A partir de esta información se codificaron los datos en acontecimientos recurrentes, experiencias significativas en el proceso, explicaciones, justificaciones y excusas, de la propia narración, identificando en el margen derecho de la transcripción las ideas temáticas y puntos estructurales, para posteriormente contrastar entre las diferentes historias, se marcaron las mini historias o sub tramas incrustadas y las palabras que reflejaran emociones e imágenes, lo que permitió un marco de codificación desde: el inicio de la formación docente, desarrollo en el Trayecto formativo práctica profesional y reconocimiento de los entornos personales de aprendizaje.

En cuanto al enfoque cuantitativo se aplicó una encuesta a través de la plataforma Google Forms solicitando a 70 estudiantes su participación, respondiendo solo 50 de ellos pertenecientes a la generación 2018 – 2022, qué forman parte de un muestreo no probabilístico de conveniencia en virtud de la accesibilidad que se tiene con estos estudiantes que actualmente están adscritos a una institución que forma docentes (Anderson et al., 2006).

La encuesta se diseñó con 20 preguntas relacionadas entre sí tomando como referencia el proceso de formación y la apropiación de elementos tecnológicos que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes, se adaptó al contexto para identificar los utilizados durante la práctica profesional y su proceso de desarrollo como estudiantes, se distribuyó mediante los correos

electrónicos institucionales, cada uno de ellos tiene un trayecto educativo heterogéneo porque vienen de diferentes regiones y municipios del estado, en la encuesta se explicó el objetivo de ella y las aportaciones que se podrán obtener para la mejora de la formación.

RESULTADOS

Entre los elementos cualitativos se encuentran las historias de vida que los estudiantes han dado a conocer para esta investigación, hay un tema que se menciona con frecuencia, se trata de los motivos que tuvieron para ser maestros, algunas respuestas son interesantes y coincidentes también; uno de ellos manifiesta que nació de las circunstancias que observó en su comunidad en donde los maestros solo asistían dos días a la semana a la escuela, impartían la clase sin entusiasmo, no eran supervisados por autoridades superiores, trabajaban con un modelo que genera desmotivación en los estudiantes, razón por la cual muchos de los jóvenes de su comunidad no continuaban con sus estudios y él quiere cambiar esa situación.

La influencia de los familiares en la decisión de ser maestro, es determinante, en cuatro narraciones los estudiantes que optaron por el magisterio lo hicieron por influencia o consejo de personas cercanas que ejercen esta profesión; otro de los motivos que se identificaron es el hecho de ser una carrera de poca inversión económica, en cuatro casos porque la escuela se encuentra en la ciudad donde radica, o muy cerca de su localidad; la falta de recurso económico es uno de los motivos que los lleva a integrarse a las escuelas formadoras de docentes.

Dos estudiantes que fueron llamados por la identidad profesional, ellos tienen plena seguridad de haber sido elegidos por la vocación para ejercer la profesión, se identificaron con la oportunidad de intervenir e influir para la superación de las personas y de las comunidades desde la formación de las futuras generaciones en los salones de clases y sienten la pasión por enseñar.

Para elegir la escuela que hoy los está formando como docentes, cinco de los estudiantes tomaron la decisión por el prestigio de la institución, por la calidad de los maestros que imparten cátedra así también, por los egresados que han dado muestra de calidad y responsabilidad en el servicio profesional, algunos de ellos investigaron las escuelas más reconocidas y eso determinó la elección; la influencia de la familia fue muy importante en cuatro historias para este fin.

Mencionan cuatro de los estudiantes en su relato, que la escuela normal donde hoy estudian fue su primera opción, es más algunos manifiestan que era la única porque estaban seguros de quedarse donde ellos habían elegido; sin lugar a dudas también existen circunstancias diversas como el caso de cuatro alumnos que tenían otros intereses, hay un caso que narra que era su última opción, pero fue la única oportunidad de estudiar que le ofrecían sus padres, al paso del tiempo se da cuenta que fue la mejor decisión que ha tomado en la vida.

En cuanto a los hábitos de aprendizaje que tenían cuando ingresaron a la escuela normal, en ocho casos mencionan que no eran correctos, que no planeaban ni organizaban sus actividades, acostumbraban a leer muy poco tiempo, dejaban sus tareas a última hora y no se preocupaban por la presentación, ni por el contenido; un estudiante comenta que tenía por hábito poner mucha atención en sus clases, tomar apuntes y repasar un poco cada día para no tener que estudiar mucho cuando tuviera examen; llama la atención la circunstancia de dos estudiantes de origen indígena, quienes comentan en su narración, que no tenían el conocimiento para estudiar con la tecnología, porque en su comunidad no había acceso a internet, ni a los recursos tecnológicos, todo lo que saben del uso de la tecnología y sus recursos lo han aprendido en la escuela que los está formando como docentes.

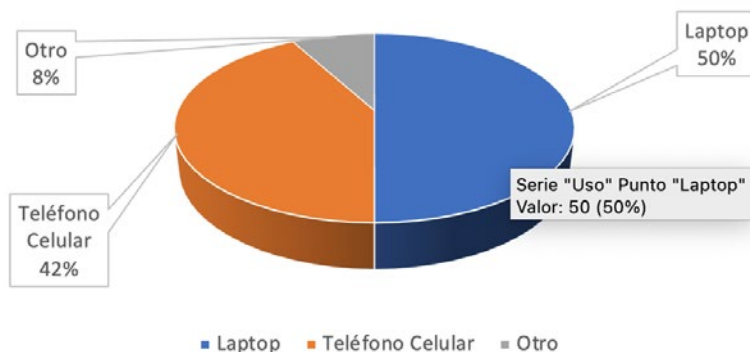
Las aplicaciones y plataformas que utilizaban para comunicarse y aprender se dividen en antes de la pandemia y durante la pandemia. Los nueve estudiantes antes de la pandemia no utilizaban ninguna plataforma con fines académicos o de estudio, WhatsApp, Facebook y Messenger solo eran para socializar; sin embargo, con la pandemia conocieron plataformas que les permitieron comunicarse, aprender y generar sus entornos personales de aprendizaje, mencionan entre las más recurrentes: WhatsApp, Facebook, Moodle, Google Suite, Zoom, Kahoot, Genially, Canva, Khan Academy, Teams, Edmodo, Symbaloo y México X; además consultan revistas digitales a las que acceden para obtener información.

Los nueve estudiantes consideran que los cursos determinantes para el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje son los que integran el Trayecto formativo Práctica Profesional, desde primero hasta séptimo semestre que actualmente cursan, Desarrollo en la adolescencia, Retos en el aula diversa, Didáctica de la Física, Didáctica de la Química, Didáctica de la Biología y Didáctica de la Geografía, fueron medulares para aprender a impartir dichas materias; uno de los cursos que consideran básico para su formación es Comprensión y producción de textos, el área de Inglés fue una herramienta importante de acuerdo a lo que ellos comentan.

La totalidad de los docentes en formación que compartieron sus historias de vida, hacen énfasis en dos cursos que tomaron gran relevancia durante la pandemia: TIC y Multigrado y Conectivismo y aprendizaje en redes, la razón es coincidente en todos los casos, mencionan que lo aprendido les ayudó a desenvolverse con mayor facilidad en las clases a distancia, como estudiantes y en sus prácticas educativas en las telesecundarias.

En lo referente a datos cuantitativos sobre la información acerca de la construcción y configuración de entornos personales de aprendizaje de los estudiantes de séptimo semestre, se diseñó un cuestionario de 20 preguntas con la aplicación de formularios de Google suite y realizándose la distribución a través de los correos electrónicos a 70 estudiantes, participando 50, obteniendo los siguientes resultados:

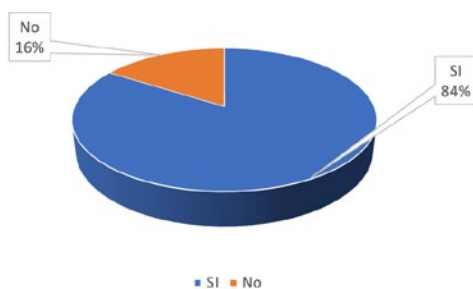
Figura 1. Uso de dispositivos de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los estudiantes utiliza laptop, el 42% el teléfono celular para conectarse a internet y trabajar en clases en línea. Lo que significa que el 92% de los estudiantes de séptimo semestre interactúan con los ambientes digitales, consultando información, así como, compartiendo experiencias con otros usuarios de la red.

Figura 2. ¿Sabes qué es un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)?



Fuente: Elaboración propia.

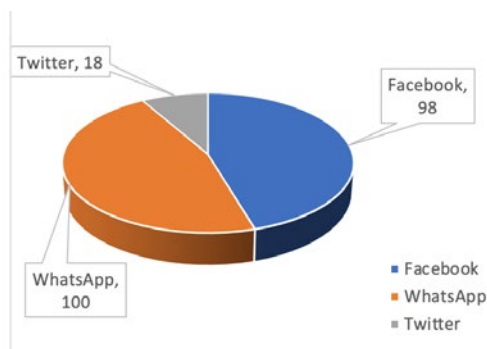
Área del gráfico

Fuente: Elaboración propia.

Se les preguntó a los encuestados, si conocían el concepto de entornos personales de aprendizaje, solo el 16% mencionó que no, lo que significa que el 84% está consciente, al mismo tiempo que mantienen un orden al momento de hacer uso de ambientes virtuales para realizar investigaciones y aprender, es decir, tienen bien definido los criterios de navegación, de búsqueda de información y de compartir conocimiento a través de diferentes nodos de la red de internet, dando como resultado la construcción y configuración de entornos personales de aprendizaje.

Otro dato interesante de la encuesta es que, ante el confinamiento por la COVID-19, los estudiantes de séptimo semestre han tenido que hacer uso desde el cuarto semestre de aplicaciones de mensajería digital para mantener comunicación y continuar con sus clases en línea, siendo el más utilizado el WhatsApp con el 100%, por correo electrónico 74%, el Classroom un 80% y 48% Messenger, así mismo, cuando han realizado las jornadas de práctica educativa en diferentes telesecundarias, continúan utilizando el WhatsApp en un 96% para desarrollar sus prácticas docentes, lo que significa que el WhatsApp se ha convertido en la herramienta de comunicación más utilizada en esta pandemia debido a la facilidad de uso, a las posibilidades que nos da para la transferencia de archivos, la comunicación síncrona y asíncrona.

Figura 3. Uso de redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las redes sociales, los estudiantes normalistas mencionaron que hacen uso de WhatsApp 100%, Facebook 98% y Twitter 18%, a través de estas aplicaciones que principalmente se mantienen informados y aprenden, esto debido a que se registran en grupos de su interés como: Materiales educativos, culturales, deportivos, moda, información sobre temas de telesecundaria, recetas de cocina, música, entre otros. Lo anterior tienen una gran trascendencia, los estudiantes a partir de las redes sociales empezaron a construir sus entornos de aprendizaje dada la funcionalidad de las redes sociales, puesto que, día a día se crean diferentes grupos con diversos propósitos en donde los usuarios interactúan para intercambiar experiencias.

Dada la necesidad de estar en confinamiento por la pandemia, los estudiantes se vieron obligados a explorar en el internet y en diferentes espacios digitales para buscar información, utilizando motores de búsqueda como Google y Google académico, auto capacitarse en sitios como México X, Canales de YouTube, KhanAcademy y conferencias de la DGE SuM, acceder a revistas electrónicas como Redalyc, Scielo, Scribd, Dialnet, etc., así como, pertenecer a comunidades de aprendizaje en el ámbito educativo. Lo que da como resultado, que los estudiantes durante el periodo de confinamiento se vieron involucrados a participar y compartir experiencias en temas de estrategias de aprendizaje 72%, estrategias de enseñanza 72%, diseño de material didáctico 52%, planeaciones 52% e investigación educativa 32%.

Durante los últimos 18 meses los estudiantes normalistas, también hicieron uso de aplicaciones en línea a través de estrategias para aprender como: mapas mentales 66%, mapas conceptuales 78%, fichas de trabajo 14%, cuadros sinópti-

cos 38%, procesador de palabras para realizar resúmenes y cuadros comparativos 72%. Cabe mencionar que se tenían más de una opción para dar respuesta.

Otro dato relevante que se encontró como respuesta a la encuesta fue que desde hace algunos años existen los gestores de conocimiento (CMS), sin embargo, hasta este periodo de clases en línea se volvieron populares las plataformas educativas, en donde el 96% usa Classroom, 52% Edmodo, 38% Teams y 42% Moodle.

Debido a la gran interacción que los estudiantes tuvieron con el internet, la encuesta arrojó que el 94% conocieron recursos informáticos del modelo pedagógico de telesecundaria, el 58% los recursos audiovisuales, 54% la función de las matrices de correspondencia, esto significa que, los estudiantes como resultado de la interacción en internet encontraron sitios web con diversos recursos digitales de apoyo para el desarrollo de clases en telesecundaria, esto debido a que hubo cursos en su formación que les aportaron habilidades para conocer esos recursos como lo son TIC y multigrado, Conectivismo y aprendizaje en redes e Innovación para la docencia en un 50%.

Algunos cursos donde utilizan los materiales audiovisuales e informáticos del modelo educativo de telesecundaria son TIC y multigrado, Didáctica de la Física, Geografía social dinámica, Práctica social y vida escolar, Didáctica de la Química, Innovación para la docencia, Conectivismo y aprendizaje en redes e Inglés.

El 88% de los estudiantes utilizaron la aplicación de Symbaloo en línea para construir su entorno personal de aprendizaje, mencionaron que algunos cursos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, aportaron más en su formación para desenvolverse en entornos virtuales fueron TIC y multigrado 90%, Conectivismo y redes de aprendizaje 80%, Innovación para la docencia 34% y Proyecto de intervención docente 30%.

Ante la pregunta abierta acerca de algunos aspectos del uso de entornos personales de aprendizaje que los estudiantes consideran mejoraron su formación, se categorizaron las respuestas recurrentes que enseguida se muestran:

-
- Búsqueda de información en fuentes confiables, así como la función de las herramientas de los dispositivos, entre otras cosas.
- El desarrollo de autonomía y autodeterminación para estudiar y enriquecer sus conocimientos de manera personal.
- Obtener una mejor enseñanza y práctica empleando los entornos virtuales de aprendizaje con herramientas innovadoras e interactivas, con una explicación concreta sobre su uso y empleo en el quehacer docente.

- Integrar en un PLE los contenidos más relevantes de los diversos cursos, compartirlos con los demás, conocer y entender la finalidad que tiene dicho entorno personal de aprendizaje, reflexionar sobre la importancia y la aportación para la formación docente.
- El reconocimiento de sitios de internet educativos que favorezcan la investigación y capacitación como futuro docente, así como el buen manejo y manipulación de estas herramientas.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados que arrojan los instrumentos para esta investigación, es posible afirmar que la formación inicial de los Licenciados en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, de acuerdo con el enfoque sobre el “Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP)” (SEP, 2018), ha sido determinante para el diseño de los PLE en los estudiantes, fortalece el desarrollo de las unidades de competencia específica, “Utiliza los medios digitales como herramienta fundamental para la construcción de los aprendizajes relevantes y duraderos [...] Utiliza diversas plataformas para crear ambientes y entornos virtuales de aprendizaje y redes digitales de colaboración” (DGESuM, 2018, Sección Competencias específicas, párr. 9).

Para los futuros maestros, el diseño de los PLE “...les obliga a seleccionar y organizar las fuentes, a ser críticos con las que eligen y a utilizar nuevas herramientas para expresar su conocimiento de distinta forma. También a conectar con expertos en temas que les interesan” (Lavilla, 2017, párr. 14), y lo que aprenden en la escuela normal impacta en los estudiantes de telesecundaria que a su vez, generan sus propios entornos.

De los resultados de la investigación sobre la construcción de entornos personales de aprendizaje durante la formación docente en el periodo de pandemia por la COVID-19, se constató que el 100% de los estudiantes de séptimo semestre utilizó la aplicación de WhatsApp para mantener comunicación con familiares, amigos, docentes y principalmente para continuar con sus estudios de licenciatura, facilitándoles el proceso de recibir y enviar tareas, compartiendo archivos de texto, multimedia y enlaces a sitios web para investigar. Estos estudiantes pasaron de usar el WhatsApp como herramienta de entretenimiento a construir grupos

de interés y configurar entornos personales de aprendizaje que les permitiera colaborar y mantener un orden en el gran volumen de información que empezó a circular por la red social en ese tiempo (Montenegro, 2020).

Por la actual pandemia, los estudiantes se vieron obligados a voltear a ver hacia la tecnología, como una alternativa para mantenerse informados y comunicarse con el mundo exterior, se volvieron conscientes del valor del entorno personal de aprendizaje, dado que el 84% mencionó comprender su conceptualización y funcionalidad, asumieron la importancia de la transformación pedagógica en consonancia con las condiciones globales, esto implicó una adaptación de los programas de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en el uso de las tecnologías de la información, conocimiento y la participación, principalmente en los cursos de TIC y multigrado, Conectivismo y redes de aprendizaje e Innovación para la docencia (SEP, 2018).

En el modelo educativo de telesecundaria se han diseñado recursos audiovisuales e informáticos, que están articulados con los libros de texto de las diferentes asignaturas y forman parte de los materiales propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad, a través de ellos se realiza la mediación pedagógica, fortaleciendo la comprensión de los contenidos curriculares mediante diferentes formatos electrónicos.

Aunque el alumno es la figura central del modelo educativo, el maestro continúa operando como un mediador, tanto para los recursos televisuales como para los materiales de apoyo. Una adición importante es la inclusión de la comunidad como una característica contextual que representa un insumo para la experiencia educativa, y que, al mismo tiempo, recibe la aprendizaje resultante como un producto del modelo telesecundaria, en un proceso que puede ser definido como simbiótico (Zorrilla, 2011, pág.15).

Sin embargo, a raíz de los resultados se observa que los recursos mencionados son parte fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero sólo se abordan en algunos cursos como: TIC y multigrado, Retos en el aula diversa, Conectivismo y aprendizaje en redes, siendo necesario la adecuación de ellos especialmente en el Trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de promover el desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes.

En cuanto a los recursos audiovisuales, se identificó el uso de manera más recurrente en las asignaturas de Geografía social dinámica, TIC y multigrado y Didáctica de la Física, sin embargo el acervo es muy amplio 826 audiovisuales para los alumnos y 347 para maestros, como apoyo para la intervención peda-

gógica, que podrían mejorar el proceso de apropiación de contenidos temáticos curriculares.

En todas las asignaturas los materiales informáticos y audiovisuales permiten a la alumno interactuar para ejercitar o poner en práctica conocimientos y habilidades derivadas de los contenidos de las secuencias, además les ayuda desarrollar sus habilidades digitales. Como material educativo, el informático busca que los alumnos tengan oportunidad de aplicar, practicar y fortalecer los contenidos o procedimientos principales de cada secuencia (SEP, 2011, p. 23).

En cuanto a la matriz de correspondencia es una herramienta didáctica que el modelo de telesecundaria diseño para que los docentes durante la pandemia pudieran mejorar la mediación pedagógica, está articulada con el cuaderno de aprendizajes fundamentales indispensables de las asignaturas de español y matemáticas en todos los grados; a través de fichas de actividades se establece el aprendizaje fundamental imprescindible, el contenido específico, y se señala de manera directa el nombre del video, recurso informático o el programa de apoyo aprende en casa, que tiene de manera el link para que con un clic puede acceder al recurso de manera inmediata (SEP, 2021).

Este recurso fue reconocido por los docentes en formación durante la última práctica docente, solo por los tutores que la identificaron y la consideraron importante para la selección de contenidos pertinentes, por ello la mayoría de los adjuntos no la conocían, el acercamiento fue de manera individual y autónoma al revisar las herramientas que constantemente diseñan en el portal web y cada vez crece el entorno al identificar nuevas herramientas fundamentales para el desarrollo de la intervención educativa tanto en los espacios virtuales como presenciales, o para dar seguimiento de manera personalizada.

Por lo tanto, es recomendable que los docentes de los diversos cursos que se incluyen en la formación docente integren de manera articulada herramientas diferentes, para que cada uno de los estudiantes conforme su entorno personal de aprendizaje, y de manera colaborativa se acerquen a las herramientas que articulan los procesos de aprendizaje y los utilicen de manera constante, interactuando entre las actividades sugeridas de las unidades establecidas, con la finalidad de mejorar las habilidades de los estudiantes y así facilitar el desarrollo de los periodos de prácticas profesionales, aportando de manera directa hacia los entornos personales de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. D. A. (2014). *Entornos personales de aprendizaje en secundaria*. Aula de Secundaria, 9 (2), p. 14–19.
- Álvarez Jiménez, A. D. (2014). *Entornos personales de aprendizaje (PLE): aprendizaje conectado en red*. Ministerio de Educación.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Williams, T. A., Chiavenato, I., Fleming, Paul, Maria Jose, & The Mendeley Support Team. (2006). *Estadística para Administración y Economía*. En Mendeley Desktop.
- Castañeda, L; Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en Red*. Marfil, S. en <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30408/1/capitulo1.pdf>
- DGESuM. (2018). *Plan de Estudios 2018 en Sección IV.3 Enfoque basado en competencias*. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>.
- DGESuM. (2018). *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en Sección Competencias específicas*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata. p. 83-101.
- Gutiérrez-Esteba, Prudencia & Becerra Traver, M. T. (2014). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado*. RELATEC, 13. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30408/1/capitulo1.pdf>, p. 49–60.
- Lavilla, M. (2017). *Qué es un entorno personal de aprendizaje (PLE) y cómo desarrollarlo*. <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/que-es-un-entorno-personal-de-aprendizaje-o-ple-y-como-desarrollarlo/>
- Montenegro, D. (2020). *Comunicación grupal en whatsapp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura COVID-19*. Hamu'ay. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2131>.
- Ruiz-Palomera, Julio; Sánchez Rodríguez, José/ Gómez García, M. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Málaga*. Revista de Medios y Educación, 42 (1133–8482), 171–181.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. CONALITEG, p. 48-52.

- SEP. (2020). *Plan Sectorial de Educación 2019-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP.(2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria Documento Base*. https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/normatividad/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Turpo, G. O. W. (2008). *La netnografía: un método de investigación en Internet*. Educar.
- Zorrilla, A. M. L. (2011). *Educación y tecnologías en la educación básica. Semblanza histórica de dos casos representativos: Gran Bretaña y México*. e-uaem, 18. http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/645/2011_Medios_y_Educacion_-_Semblanza_Historica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LA LITERACIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Ingrid Anel Álvarez Delgado
Lorena Aleida Flores Bazaldúa

RESUMEN

El objetivo central de la investigación fue determinar los componentes que influyen y que posibilitan el proceso de lectoescritura y el desarrollo de la literacidad, así como, la potencialización de las habilidades comunicativas en estudiantes de nivel secundaria. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo, transversal, la técnica de recolección de información fue mediante un instrumento de razón conformado por 80 ítems, con un valor de alfa de Cronbach de 0.92; el método de aplicación y de recolección de la información se dio a través de la plataforma de Google Forms, para el análisis de resultados se empleó el programa estadístico Statistica 7, para analizar los estadígrafos de tendencia central con la finalidad de conocer cómo se relacionan las variables, de una población muestra de 75 sujetos, de educación secundaria, en edades comprendidas de 12 a 15 años, pertenecientes al municipio de Jiménez en el estado de Coahuila. Los resultados más significativos enuncian que la literacidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de las habilidades comunicativas, por tal motivo, a pesar de ser elementos con características y elementos diferentes, estas deben de trabajarse, dentro del aula, de manera simultánea y no aislada.

Correos electrónicos: ingridiaad03@gmail.com
lorena.caense@gmail.com

Institución: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Palabras clave: Comprensión de lectura, Habilidades comunicativas, Literacidad, Producción de textos.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de lectura y escritura han dejado de ser considerados únicamente como prácticas de alfabetización, gracias a diversas teorías y estudios realizados por algunos autores, entre ellos Cassany (1993), quien debido a sus aportaciones hoy en día se puede afirmar que la lectura y la escritura son procesos complejos que posibilitan, en primer plano, la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, también se le adjudica un enfoque sociocultural, el cual permite que la sociedad desarrolle su sentido de pertenencia a través del conocimiento y la adquisición de la historia, las tradiciones y las costumbres.

La literacidad es una herramienta fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje pues se involucran procesos como la percepción y la interpretación de la realidad, por lo tanto, la palabra y los códigos se relacionan entre sí, adquiriendo un significado para quien lo interpreta, por ello es fundamental que el docente promueva estrategias que propicien la comprensión lectora, la producción de textos y sobre todo el desarrollo de las habilidades comunicativas.

El artículo tiene como finalidad presentar los resultados de una investigación que gira en torno a identificar la relación que existe en la literacidad con el desarrollo de las habilidades comunicativas, así como destacar aquellas estrategias que hayan posibilitado el logro de los objetivos mencionados, de igual manera la adquisición de los aprendizajes significativos y sobre todo que el estudiante de secundaria haya logrado desarrollar nuevas habilidades comunicativas a lo largo del ciclo escolar 2019-2020. La investigación se llevó a cabo con una población muestra en la Escuela Secundaria en Jiménez, Coahuila; el director autorizo que se realizara la investigación, a fin de obtener información para propiciar la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de que los alumnos pudieran adquirir y desarrollar la comprensión de diversos textos, así como la producción de los mismos, pero sobre todo para promover en los jóvenes el desarrollo de las habilidades comunicativas en cualquier entorno.

El analfabetismo funcional, es un concepto centrado en aspectos disciplinares y curriculares de la educación formal es decir los índices de escolaridad no son compatibles con el desempeño real de estudiantes en lo referente al dominio

de la lengua. Una propuesta para amortiguar la gravedad del analfabetismo funcional es la alfabetización académica, concebida con la idea de preparar sujetos cuyas competencias comunicativas sean congruentes con el ciclo escolar alcanzado, como herramienta necesaria para generar, adquirir y comunicar el conocimiento. Como docentes de alumnos del nivel de secundaria durante el desarrollo de las clases de español, se ha encontrado que poseen la capacidad de leer y escribir adecuadamente, sin embargo, tienen dificultades para comprender, analizar, criticar y argumentar sus puntos de vista respecto a un tema. Además, carecen de la habilidad para comunicarse de manera asertiva frente a un público, de ahí emerge la necesidad de identificar una estrategia global que posibilite desarrollar la literacidad dentro de los ambientes educativos.

Algunas investigaciones relacionadas con la temática de investigación refieren lo siguiente, la investigación a cargo de los autores Moreno y Mateus (2018) cuyo objetivo fue establecer la relación entre la literacidad disciplinar y las prácticas educativas y cómo repercuten en el desarrollo de la lectoescritura. Afirman que la literacidad en el contexto educativo son prácticas cognitivas, sociales y culturales, basadas en la interacción social. La investigación está construida bajo el método etnográfico y estudios de caso, para el análisis de las prácticas educativas y la lectoescritura integrando principalmente los textos científicos en las prácticas educativas.

La metodología inició con 15 observaciones de clase documentadas, grabadas, se trata de un análisis cualitativo interpretativo, cuyo propósito principal fue traducir todos los significados en un material de interés en un marco de codificación, para ello se analizó las sesiones del curso Análisis de Lectura Científica. Dicho curso fue integrado por 15 estudiantes, entre sexto y noveno semestre, en edades comprendidas de 19 a 24 años, en el cual cada uno debe seleccionar y leer críticamente un artículo de investigación en inglés, publicado entre 2005 y 2015, para analizarlo y entender la ruta de investigación.

De igual manera, se implementaron ejercicios de escritura relacionados con las diferentes partes de un artículo de investigación como: la formulación de la pregunta de investigación, el desarrollo de la justificación, la formulación de objetivos generales y específicos, y la relación entre objetivos y diseño experimental. Dentro de los principales hallazgos se encuentran que el análisis de textos científicos, en el ámbito educativo, es un reto significativo para los lectores, puesto que involucra la implementación de los diversos niveles de lectura, como lo son literal, inferencial y crítico, así como la capacidad en todos los sentidos del lector para percibir los bloques que componen un texto y la jerarquía que los une conceptualmente.

Marín Zavala (2019) realizó una investigación sobre la enseñanza de la literacidad en secundaria, desde la percepción de los estudiantes, cuya premisa era que éstos, en la actualidad, se basan en que los estudiantes en la actualidad se basan en responder a diversos fines, por lo cual las prácticas de lectura y escritura se llevan a cabo en diversos contextos y sobre todo en diversos formatos y plataformas. Por lo cual, se llevó a cabo un estudio bajo el enfoque cualitativo de corte etnográfico, desarrollado en tres escuelas secundarias, unificadas bajo diversos criterios, esto para homogeneizar su análisis, por lo cual se consideraron los siguientes criterios: el nivel de logro obtenidos en el área de Lenguaje y Comunicación de la última edición de la Prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el grado de marginación, categorización de la escuela (urbana o rural) y sistema (federal o estatal).

El estudio se basó principalmente en dos objetivos, el primero está enfocado en conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los modos y los medios con los que se les enseña español en las aulas; y el segundo en identificar aquellas aplicaciones, programas, recursos digitales y dispositivos electrónicos que utilizan y que reconocen como potencialmente útiles para el desarrollo curricular en las aulas. El estudio constó de tres fases; en primera instancia se llevaron a efecto visitas exploratorias a las tres instituciones, con la finalidad de dar a conocer los propósitos del estudio. En la segunda se desarrolló un proceso de 12 observaciones en el aula de español, cuya finalidad fue identificar elementos consistentes durante los eventos de literacidad representados por la clase de español. La última fase consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 12 estudiantes, cuatro de cada escuela. A fin de indagar, desde la mirada de los destinatarios de las acciones educativas, los modos, los medios y los artefactos culturales que se utilizan predominantemente durante los eventos de literacidad.

Por lo cual se identificó que la mayor parte de los estudiantes entrevistados afirman que, independientemente de que saben leer y escribir (refiriéndose a la lectoescritura), saben utilizar otros lenguajes, principalmente icónicos, con los que participan en eventos comunicativos. De igual manera afirman que fuera de la escuela escriben más que dentro de ella, y que el texto impreso tiene una utilidad inmediata en la escuela, mientras que una imagen perdura mucho más tiempo.

Asimismo, el estudio planteó que el uso de Facebook, WhatsApp, Drive, Google, Blogs, Instagram, puede darse gracias a la existencia de una red de Internet adecuada y la falta de ella provocó que en la escuela se abandonara el uso de este tipo de recursos con los alumnos, por lo cual el uso de tecnología en el aula se reduce a la utilización del equipo tecnológico como el proyector y la compu-

tadora. Por ello es indispensable considerar que la enseñanza de la literacidad es una actividad compleja, que va más allá de la enseñanza de la lingüística, ya que emplea diversos códigos, entendiéndose como el conjunto de signos de la misma naturaleza regidos por reglas que permiten formarlos y combinarlos.

Existe una gran necesidad de incorporar un nuevo enfoque sobre lo que significa enseñar lenguaje en las aulas, entendiendo que el aprendizaje debe ser el resultado de que los estudiantes participen en actividades y prácticas socioculturales, ya que el lenguaje está presente en todas las dimensiones del ser humano. Esta investigación, bajo el enfoque cualitativo, se relaciona directamente con las diversas modalidades de la literacidad, específicamente con la multi literacidad, la cual hace referencia al uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en el aprendizaje, además se especifica cómo las prácticas tradicionales pueden llegar a intervenir de manera negativa en el proceso de aprendizaje, sobre todo en la práctica de la escritura; área que se incorpora a las habilidades comunicativas, siendo esta área un foco de atención para el desarrollo de esta investigación.

La tecnología forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes, es por eso que el análisis de este estudio cualitativo, se relaciona directamente con el tema de estudio de la presente investigación como una alternativa, para comprender como el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la literacidad, no deben ser únicamente prácticas tradicionales, sino altamente funcionales y extrapolables a diversos contextos que impacten directamente con la era tecnológica que se vive día con día y sobre todo con los intereses y gustos de los estudiantes. Propiciando así, una manera atractiva de presentar los conocimientos a los estudiantes a través de las nuevas tecnologías.

El caso de estudio PoETICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la universidad de Sevilla-España. Es una propuesta de taller, la cual surge en el año 2020 a cargo de Guichot-Muñoz, dentro del Proyecto de Innovación Docente. Se plantea como una nueva metodología para la adquisición del conocimiento en la formación inicial del profesorado, y del proyecto de investigación, para analizar el impacto de la revolución digital, y de la cultura popular en los procesos de alfabetización. El método de acopio de la información se da a través de la observación de la práctica docente, la documentación de lo observado, entrevistas con los estudiantes analizados, el diseño y aplicación del taller PoETICs, así como la documentación del mismo a través de diarios y videos del proceso y por último el análisis e interpretación de los resultados.

El contexto de estudio se dio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en España, en concreto las prácticas de cinco grupos

de estudiantes de educación primaria teniendo un total de 275 alumnos. La metodología consistió en un acercamiento etnográfico a través de la observación de la intervención didáctica en el aula en conjunto de prácticas letradas, el análisis de 275 diarios de aprendizaje y de los productos generados por el alumnado. Los datos se analizan desde una perspectiva artística y colaborativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos fases: 1) descripción de la intervención didáctica y 2) evaluación de la intervención por parte del alumnado; en la primera de ellas se presenta PoETICs como un taller, conformado por dos fases: la primera, se trabaja en un día normal, colocando poemas, de interés en la pared. Posteriormente los alumnos hacen un recorrido por el aula, dando lectura a los poemas, seleccionado uno, sin quitarlo de la pared. Consecutivamente cada uno seleccionara a un compañero, le pedirá que cierre los ojos y lo guiara, hacia el poema que selecciono para que su compañero de lectura y viceversa.

Los hallazgos que se derivan de esta investigación son: los alumnos, casi en su totalidad, contemplan la riqueza de la vivencia subrayando el encuentro con los materiales artísticos y la convivencia entre los compañeros, están implícitas múltiples potencialidades favoreciendo no solo las prácticas educativas, sino propiciando el desarrollo de las habilidades comunicativas y la convivencia entre pares. Las TIC y las redes sociales no son simplemente lugares de intercambio de información, sino son aliados fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se trabajen de manera adecuada.

El enfoque etnográfico de esta investigación postula este artículo como uno de los más importantes del marco de antecedentes, debido a que al unificar los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa posibilita, en primera instancia tener un sustento teórico y aterrizado al contexto real del medio de ejecución de un taller que posibilite el desarrollo de la literacidad dentro del contexto educativo. Por lo cual puede tomarse como base, para el desarrollo de una propuesta de innovación si así se desea, en el cual se emplee de manera adecuada los resultados que arroje la investigación cuantitativa.

Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, a cargo de García, et al. (2018), la población que se consideró son estudiantes que cursan el primer semestre en dicha facultad, de los cuales el 53% proviene de comunidades rurales. La muestra estuvo constituida por 77 estudiantes (grupo experimental) y 63 estudiantes (grupo control). La metodología implementada fue un estudio cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y longitudinal, la cual conlleva al levantamiento de información, seminario investigativo y monografía para mejorar habilidades comunicativas e inves-

tigativas en estudiantes universitarios, a través de 24 sesiones, las cuales fueron guiadas por docentes con un perfil de promotores de investigación.

Los hallazgos que surgen a partir de dicha investigación son: en cuanto a las habilidades comunicativas, existe una mejora notable en el uso de estrategias verbales y no verbales que permitan que los estudiantes logren los objetivos comunicativos, evidenciando que pueden escuchar, hablar, leer y escribir mejor en diversas situaciones, siendo las habilidades productivas las que más desarrollaron, es decir, la investigación formativa ayuda a que los estudiantes hablen y escriban mejor; lo cual es satisfactorio. La educación superior es imprescindible para fortalecer la competencia comunicativa, a través de innovaciones didácticas, por lo cual, se puede inferir que las estrategias de investigación formativa son una alternativa para desarrollar, desde la educación básica, habilidades comunicativas que son útiles en todo proceso académico y de socialización.

Los docentes se enfrentan a una era de estudiantes los cuales, en su mayoría, a pesar de poseer la capacidad de leer y escribir, al llevarlo a la práctica presentan notables dificultades para desarrollar la comprensión lectora. Lo mismo sucede con la expresión oral, a pesar de que el ser humano es por naturaleza un ser social que con el paso del tiempo adquiere la habilidad para comunicarse y manifestar sus sentimientos e inquietudes, parece ser esta habilidad es inexistente cuando tratan de expresarse frente a un público, como ha sucedido dentro del salón de clases. Otro factor que se ha presentado en el desarrollo de estas habilidades dentro del entorno escolar son las prácticas didácticas que se llevan cabo en el aula, pues en ocasiones, ya sea por la carga excesiva de trabajo por parte del docente, la apatía o desinterés de los estudiantes, o simplemente la elección de las estrategias, propician que se revisen los contenidos de una manera superficial lo cual provoca que no se profundice a los contextos reales en los que se desenvuelven los adolescentes, en consecuencia no le ven utilidad y, en la mayoría de las ocasiones los olvidan.

Situando la realidad a este contexto en el que se llevó a cabo la presente investigación, es importante especificar, de acuerdo con las características de la población que atiende la Escuela Secundaria, el 51% proviene de comunidades rurales aledañas al plantel, en las cuales cursaron el nivel de primaria en instituciones rurales multigrado, dichos alumnos presentan dificultades en el proceso de escritura y lectura, además evidenciándolo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Ante esta perspectiva emerge la necesidad de indagar y analizar el ámbito escolar, en el que se desenvuelven, presentando interés a las prácticas educativas, prestando atención especialmente a las estrategias y el desarrollo de actividades que involucren la lectura y la escritura, especialmente en la asignatu-

ra de español, en secundaria, con el objetivo de determinar los factores que posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos y la adquisición de los mismos, sin dejar de lado la consideración de aquellas que contribuyan al desarrollo de las habilidades comunicativas, como lo son las de recepción, emisión y las no verbales para comunicarse de manera efectiva. Por lo tanto, se plantea la interrogante de investigación: ¿Qué relación existe entre existe en el proceso de lectoescritura y el desarrollo de la literacidad para la potencialización de las habilidades comunicativas en los estudiantes de nivel secundaria?

El objetivo central de la presente investigación consistió en determinar aquellos componentes que influyen y la relación que existe en el proceso de lectoescritura y el desarrollo de la literacidad, así como determinar la repercusión que tienen en la potencialización de las habilidades comunicativas, a través de las prácticas educativas, en los estudiantes de nivel secundaria. La hipótesis de la presente investigación se planteó de la siguiente manera: Ho - Existe una estrecha relación entre la literacidad y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de secundaria. Hi - No existe relación entre la literacidad y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de secundaria.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de tipo cuantitativo, el cual parte del enfoque descriptivo, cuyo objetivo fue medir y recoger información real en el ámbito educativo. La importancia de este enfoque toma como referencia a Hernández, et al. (2010), quienes establecen que a través de los estudios descriptivos se busca enfatizar las características y propiedades de las personas, procesos o cualquier objeto de estudio, a través de la medición y recolección de la información y establecer cómo estas se relacionan entre sí, valiéndose de la aplicación de instrumentos y el análisis de estos a través de programas estadísticos para la organización e interpretación de los resultados.

La duración de la investigación es transversal, debido a que se realiza en un determinado tiempo y a través de un solo momento. A fin de medir el nivel de profundidad que tiene una investigación, se establece un nivel de alcance, por lo en esta ocasión se trata de un alcance descriptivo debido a que el objetivo principal es identificar el nivel de desarrollo que existe entre los ejes y de las variables que incluye cada uno de estos.

En cuanto al tipo de variables que se implementaron en el instrumento, son cuantitativas las cuales se miden por escalas de razón, ya que su cualidad adicional es que el cero indica ausencia del atributo, en consecuencia, la razón entre dos números de la escala es igual a la existente entre las cantidades del atributo medido, además de nominales como lo son el sexo y la edad de la muestra seleccionada. En cuanto al instrumento tiene como propósito identificar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de secundaria, el cual se estructuró a partir de dos ejes, de los cuales se desprenden cuatro variables complejas cuya organización queda distribuida como lo muestra la Tabla 1, además cada variable compleja se conformó de 20 variables simples, representadas en el instrumento a través de 80 ítems, el cual se sometió a la prueba de confiabilidad obteniéndose un valor de Alfa de Cronbach de 0.92, 0.93, 0.92 y 0.91 por cada dimensiones, por lo cual se acerca al estándar de confiabilidad de acuerdo con De Vellos (2003), quien establece que un alfa entre 0.80 y 0.90 es muy bueno.

Tabla 1. Ejes y variables de investigación

EJE 1	LITERACIDAD	EJE 2	HABILIDADES COMUNICATIVAS
Variable compleja 1	Comprensión lectora	Variable compleja 1	Habilidades verbales de representación
Variable compleja 2	Producción de textos	Variable compleja 2	Habilidades verbales de emisión y habilidades no verbales

Nota: Elaboración propia.

La medición de las variables se aplica en una escala de valor que comprende del 0 al 10, donde el cero representa la ausencia del atributo y 10 el máximo valor. Las variables de ambos ejes, fueron descritas con el objetivo de detectar el nivel de logro de las habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir), a su vez aspectos como: conocimiento de las características y estructuras de los diversos tipos de texto, hábitos de estudio, niveles y etapas de lectura, empleo de recursos prosódicos, esferas sociales de comunicación, aspectos de la producción de textos y habilidades del lenguaje.

La población seleccionada para la aplicación del instrumento constó de 75 sujetos estudiantes de nivel secundaria, en una institución ubicada en el municipio de Jiménez, Coahuila, la cual brinda sus servicios a adolescentes provenientes

del contexto rural. Como muestra seleccionada fue determinística de estudiantes en edades comprendidas de 12 a 15 años que cursaban en educación secundaria, los cuales tenían acceso a internet y a un dispositivo móvil o computadora. Cabe mencionar que debido a la pandemia causada por COVID-19, la aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera virtual a través de la plataforma de Google Forms; los resultados obtenidos quedaron organizados en una base de datos del programa *Excel*.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se empleó el software estadístico Statistica versión 7, con el cual se dio lectura a los estadígrafos de tendencia central como: frecuencia y porcentaje del género y la edad de la muestra, media, desviación estándar, sesgo, curtosis y coeficiente de variación. Con base en ello se calcularon el análisis de media de medias, para obtener el límite superior e inferior.

Por lo que respecta al Eje 1 (ver Tabla 2), está enfocada a que el estudiante reconozca su habilidad para comprender textos, hábitos de estudio, beneficios de la lectura y diferenciación de algunos tipos de texto.

Tabla 2. Eje 1. Literacidad y el análisis de la Variable compleja 1: Comprensión lectora.

Por encima del límite superior (LS) 7.55	Mejora del vocabulario a través de la lectura, utilidad y adquisición de conocimientos a través de la lectura, consulta de fuentes complementarias, además consideran que la explicación del docente no es indispensable para la adquisición de los conocimientos. Asimismo, se encuentra que el estudiante en la mayoría de las ocasiones lee por necesidad u obligación.
Por debajo del límite inferior (LI) 7.0	Se encuentran la comprensión de textos argumentativos, así como textos de divulgación científica, leen con poca frecuencia, y les cuesta concentrarse, releer un texto para comprenderlo y el no contar con suficientes libros en casa.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis estadístico de los resultados obtenidos.

De lo anterior se infiere que el alumno considera que la mayor parte del tiempo lee por necesidad u obligación, sin embargo, encuentra utilidad a aquellos textos que da lectura, asimismo reconoce que a partir de la lectura puede adquirir

conocimientos y ampliar su vocabulario. Por otra parte, reconoce que presenta dificultad para concentrarse cuando lee y por tal motivo es necesario releer un texto varias veces hasta entender su contenido.

El análisis estadístico de la variable compleja 2: *Producción de textos* (ver Tabla 3) proyecta que las variables que se encuentran por encima del límite superior e inferior se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Eje 1: Literacidad y el análisis de la Variable compleja 2: Producción de textos.

Por encima del límite superior (LS)	La planificación de un texto antes de escribir la versión final, elaboración de borradores, la revisión y corrección de un texto antes de presentarlo a evaluar, los textos que más escriben son apuntes escolares, la redacción de textos y mantener el propósito del mismo.
6.77	
Por debajo del límite inferior (LI)	El reconocimiento de los elementos que se emplean al redactar textos dramáticos, a su vez la escritura por placer se encuentra dentro de este rango, se considera que escribir un texto para postear en redes sociales no representa ninguna dificultad. Por último, considerar y mantener los siguientes elementos al producir textos representan una dificultad: ortografía, coherencia, cohesión, estructura sintáctica, uso de nexos, conectores y signos de puntuación.
6.29	

Nota: Elaboración propia a partir del análisis estadístico de los resultados obtenidos.

De lo anterior, se infiere que en general el estudiante se auto percibe como un sujeto que posee el hábito para planificar y elaborar borradores de un texto antes de presentarlo a evaluar, así mismo reconoce que posee un amplio vocabulario y produce textos que respetan el propósito comunicativo del mismo, sin embargo, reconoce que un área de oportunidad es redactar textos sintácticamente correctos, y dificultad en el uso adecuado de nexos y signos de puntuación.

De acuerdo al análisis de los estadígrafos (ver Tabla 4) del Eje 2. Habilidades comunicativas y la variable compleja uno se encontró lo siguiente:

Tabla 4. Eje 2: Habilidades comunicativas y Variable Compleja 1: Habilidades verbales de representación.

Por encima del límite superior (LS)	Escucha atenta, facilidad para reconocer cuando es mejor guardar silencio, al estar en clase es complicado guardar silencio, entablar una conversación con adultos les representa una dificultad, asimismo el mantener buena ortografía al enviar mensajes de texto y leer en voz alta.
7.45	
Por debajo del límite inferior (LI)	Entender indicaciones solo al leer sin necesidad de apoyo del docente, escritura adecuada empleando los recursos necesarios, dificultad para escribir textos escolares a diferencia de redes sociales y por último concentrarse al escuchar a una persona durante un largo tiempo.
6.99	

Nota: Elaboración propia a partir del análisis estadístico de los resultados obtenidos.

De lo anterior, se infiere que el estudiante posee la capacidad para identificar y permanecer en silencio cuando es necesario y escuchar atentamente, posee alta capacidad para conversar con desconocidos. Además, reconoce que se expresa mejor cuando lo hace de manera escrita que oral. El análisis estadístico de *habilidades comunicativas de emisión y habilidades no verbales* (ver Tabla 5), que las variables que se encuentran por encima del límite superior e inferior se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Eje 2: Habilidades comunicativas y Variable Compleja 2. Habilidades comunicativas de emisión y habilidades no verbales.

Por encima del límite superior (LS)	Hablar de manera correcta y oportuna, emplear un vocabulario variado, evitando el uso de muletillas, desahogarse a través del diálogo, identifica con facilidad cuando es momento de guardar silencio y dejar hablar a los demás, además mantener una buena postura y una dicción.
-------------------------------------	--

6.44

Por debajo del límite inferior (LI)	Dificultad para hacer uso de gesticulación al dirigirse a un público, entablar una conversación con desconocidos, ser impudente y emplear un vocabulario inadecuado constantemente.
-------------------------------------	---

5.79

Nota: Elaboración propia a partir del análisis estadístico de los resultados obtenidos.

De lo anterior, se infiere que el alumno se percibe con la capacidad de comunicarse, empleando de manera adecuada la dicción y la postura principalmente, siendo una actividad que prefieren emplear para desahogarse, en ocasiones carece de autocontrol y presenta dificultad para mantener interacción con quienes no conoce, al igual que para demostrar sus sentimientos. Por lo cual es necesario propiciar, en el aula espacios en los que los alumnos puedan poner en práctica los recursos prosódicos a través de diversas estrategias.

En conclusión:

-
- Existe una estrecha relación entre la literacidad y el desarrollo de las habilidades, pues una no se puede dar sin la otra. La adquisición de los conocimientos no se da únicamente a través de la lectura, la escritura o el habla, de manera aislada sino una contribuye y complementa a la otra. Lo cual permite validar la hipótesis nula planteada en la investigación.

- El alumno no redacta textos personales de manera frecuente, sin embargo, reconoce que escribir mensajes de texto o para postear en redes sociales le resulta más sencillo, tanto para mantener contacto con sus amistades y como una manera de desahogarse.
- Los textos que constantemente se leen y se producen son académicos, en los cuales el estudiante reconoce que no siempre es necesaria la presencia del docente, sino que ellos mismos pueden interpretar y analizar lo que se les solicita a través de la lectura.
- De igual manera el estudiante se auto percibe como un ser social con facilidad para comunicarse con otras personas, en su mayoría se define con la capacidad de identificar cuando es mejor permanecer en silencio incluso cuando no está de acuerdo con lo que se dice, además tiene la capacidad de poner en práctica la escucha activa, mostrando una actitud de respeto y siendo empático con los demás.
- Reconoce de manera general las características y propósito de los diversos tipos de texto y así mismo tiene en cuenta cuales son los elementos que se requieren para una buena escritura de los mismos, siendo aspectos que considera y emplea al escribirlos, como lo son la separación correcta de las palabras, el trazo de las grafías, respetar los espacios y los márgenes.
- Al hablar frente un público reconoce la importancia del empleo de los recursos prosódicos como los son la entonación, la postura, el uso de modulaciones en el tono de voz, contacto visual y dicción.

DISCUSIÓN

Es bien sabido que hoy en día el ser humano se desenvuelve en un mundo cambiante, aunado al uso de nuevas tecnologías, por lo cual la sociedad demanda a seres pensantes, que desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera adecuada, dando respuesta casi inmediata a diversas situaciones que se le presenta, así como a potencializar la habilidad de comunicarse de manera asertiva en cualquier contexto; por ello dentro del ámbito educativo sucede lo mismo, y los planes y programas se ven en constante evolución a fin de garantizar que dicho fin se logre.

Para ello el plan y los programas vigentes sobre Aprendizajes Clave (Secretaría de Educación Pública, 2017), plantean que hoy en día, la función de la escuela no

se delimita solo a enseñar aquello que los alumnos no saben, sino más bien, tiene como propósito colaborar para desarrollar su capacidad de aprender a aprender, el pensamiento crítico y mantener el interés por seguir aprendiendo a lo largo de su vida. En este contexto la literacidad adquiere mayor importancia debido a que esta implica que se desarrolle en un entorno social en el que la lectura y la escritura sean los medios para adquirir conocimientos y que propicien, en primera instancia, la interacción entre los estudiantes y posteriormente con otros individuos.

Es importante mencionar que Fang (en Montes Silva y López Bonilla, 2017) afirma que la literacidad “se refiere a la capacidad de un individuo para involucrarse y participar de manera activa en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquellas que llevan a cabo los expertos en la disciplina” (pp.19-20), en este sentido se puede afirmar que, para que el desarrollo de la literacidad se dé, de manera satisfactoria, es necesario la participación activa de los estudiantes, principalmente, en el reconocimiento del código escrito y la comprensión lectora.

Con ello resulta sumamente importante tener en cuenta las aportaciones de Guichot-Muñoz quien en el año 2020 diseña e implementa un proyecto de intervención titulado PoeTICs en el que, en primera instancia, oferta un acercamiento a la lectura y la comprensión de los textos, posteriormente analiza el impacto de la evolución tecnología y las redes sociales en el aula y por último recalca la importancia de la motivación de los alumnos para participar en estas prácticas. Por lo cual, se puede afirmar que el diseño de una propuesta innovadora de intervención contribuye directamente a desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora, la producción de textos y el desarrollo de las habilidades comunicativas, de igual manera se propiciara el interés y la motivación de los estudiantes por seguir aprendiendo y el gusto por la lectura, cumpliendo así con uno de los principales objetivos de la literacidad.

De los resultados obtenidos de la investigación se puede asegurar que el uso de las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyen notoriamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que posibilitan el desarrollo de habilidades digitales y se relacionan directamente con los intereses actuales de los adolescentes. Es por ello que de acuerdo con Aguilar Trejo, et al. (2014), quien realizó un estudio en el que demuestra que el 80% de los estudiantes tienen acceso a un Smartphone o acceso a internet, por lo cual, se puede inferir que para que las prácticas docentes adquieren mayor importancia puesto que de estas dependerá que la literacidad digital se desarrolle dentro del aula de una manera responsable, y en consecuencia se dé un proceso de comu-

nicación social a través de la tecnología que evidencie el nivel cognitivo de los alumnos.

Diseñar estrategias que posibiliten el desarrollo de la literacidad y sus diversas modalidades en el ámbito educativo trae consigo notables beneficios. En primera instancia al diseñar ambientes áulicos que requieran el uso de las TIC con las que se tiene alcance garantizan, casi en su totalidad, el interés y la motivación de los estudiantes en las estrategias y actividades propuestas por el docente, en consecuencia, los contenidos adquirirán importancia y se verá una utilidad para el alumno, que podrá ponerlo en práctica más adelante.

Asimismo, a través de recursos digitales se puede tener acceso a diversa bibliografía que se de interés para los estudiantes y de esta manera contribuir al desarrollo del gusto por la lectura, la comprensión lectora y la potencialización de habilidades lectoras, como lo son la velocidad, dicción y fluidez, repercutiendo también de manera directa con el lenguaje escrito. En la presente investigación se lograron identificar los elementos que interfieren para que se lleve a cabo la literacidad en el aula, así mismo se identificaron las modalidades de esta; se describe aquellas piezas fundamentales como lo son la comprensión lectora y la sintaxis, en cuanto a producción de textos, y como estos con los responsables de que exista o no la literacidad. Por otra parte, se determina el uso de las habilidades de emisión, recepción y no verbales y su estrecha relación con el desarrollo de la comunicación asertiva.

Otro aspecto importante es que esta investigación ofrece un panorama amplio en cuanto a los elementos que se tienen que trabajar dentro del aula para que el estudiante tenga la capacidad de reconocer, identificar y adquirir los conocimientos necesarios que le permitan su inserción satisfactoria en la sociedad, y que conlleve a un proceso de adquisición de conocimientos de manera autónoma, en cualquier tiempo, espacio y a través de cualquier medio de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguilar Trejo, J. L. et al. (2014). La literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (11), 123-146. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/literacidad_reid.pdf
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Paidós.

- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development*. Sage Publications
- Fang, Z. (2012). *Language correlates of disciplinary literacy*. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>
- García, N. et al. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20 (1).
<http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Guichot-Muñoz, E. et al. (2020). Caso de estudio, PoeTICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la Universidad de Sevilla-España. *Formación Universitaria*, 13(5), 203-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500203>
- Hernández, R. et. al. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta ed.). McGraw-Hill.
- Marín Zavala, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa* (28).
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Revista Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es
- Moreno Mosquera, E. y Mateus Ferro, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1),16–33.
<https://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programa de estudio educación básica.
http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

FACILIDAD Y PREFERENCIA EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LENGUA EXTRANJERA

Iraís Ramírez Balderas
Patricia María Guillén Cuamatzi
Yamina Flores Meneses

RESUMEN

En el área de la enseñanza de lenguas, el vocabulario es un tema inevitable debido a su importancia y al interés de los docentes y estudiantes en encontrar las estrategias que faciliten su aprendizaje. La complejidad propia de la enseñanza de vocabulario debido a la multitud de factores relacionados con la naturaleza lingüística del léxico (semántica, sintaxis, morfología) más las condiciones contextuales (nivel de dominio de la lengua, cantidad y tipo de vocabulario, enfoque de enseñanza, etc.), provoca que los estudios del tema no sean concluyentes por lo que aún es necesario indagar más desde los diferentes puntos de vista de los actores del proceso de aprendizaje. Es así como en este capítulo se exploran las perspectivas de los estudiantes acerca de la dificultad, facilidad y preferencia de las estrategias de aprendizaje de vocabulario implementadas durante un curso impartido en tres grupos del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de una universidad pública mexicana. El estudio, de corte cualitativo, es parte de un estudio más amplio sobre estrategias para la enseñanza de vocabulario académico en lengua extranjera. En este caso se habla de la implementación de seis estrategias tomadas del inventario de Oxford (1990); después de la ejecución de cada estrategia se aplicaron cuestionarios a los estudiantes

Correos electrónicos: irais.ramirezbalderas@uatx.mx
mariapatricia.guillencuamatzi@uatx.mx
floresyamina@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Tlaxcala

quienes calificaron las estrategias en términos de dificultad y preferencia. Los resultados fueron consistentes en los tres grupos y en ellos se aprecia una relación directa entre las preferencias y el nivel percibido de dificultad de las diversas estrategias implementadas.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, vocabulario, preferencias, dificultad, lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas es un área de interés global ya que se considera que es una manera de mejorar el acceso a la información de vanguardia y unirse a la conversación mundial en los diferentes temas tanto educativos, tecnológicos y de negocios entre otros. En este contexto, se considera necesario coadyuvar en la enseñanza de lenguas mediante el uso de estrategias que permitan un aprendizaje más eficiente. Dentro de los aspectos esenciales en dicho aprendizaje se encuentran el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Sin embargo, muchos docentes e investigadores coinciden con Wilkins (1972, p.111 citado en O’Keeffe, 2012) en su postura de que “sin la gramática muy poco se puede comunicar, pero sin vocabulario, nada se puede transmitir”. Esta postura ha originado numerosos estudios acerca del vocabulario, su enseñanza y su aprendizaje. El interés en este plano de la lengua no es sorprendente cuando se toma en cuenta que la gran mayoría del tiempo dedicado a la enseñanza de una lengua se centra en el vocabulario.

En el caso de los estudiantes de lenguas que se forman como futuros docentes de lenguas, deben aprender no sólo el vocabulario propio de la lengua en uso cotidiano, sino también el disciplinar relativo a la enseñanza de lenguas, es decir, de corte académico ya que deberán manejarlo para poder ingresar a la comunidad de práctica docente correspondiente. El vocabulario académico está inmerso en los materiales y textos; por lo tanto, conocer estas palabras puede conducir a los estudiantes al desarrollo de la lectura y escritura de este tipo de textos (Khani y Tazic, 2013). Actualmente, existen varias herramientas que pretenden facilitar su enseñanza y aprendizaje, entre ellas se encuentran las estrategias planteadas por Oxford (1990) las cuales han sido ampliamente reconocidas y aplicadas en las aulas de lengua extranjera.

La aplicación de las estrategias para el aprendizaje de vocabulario académico en lengua extranjera ha sido poco estudiada especialmente en el contexto mexicano. Es importante indagar no sólo si las estrategias son efectivas sino también qué tanto se dificultan facilitan a estudiantes de primer semestre y cuáles prefieren ya que esta información da cuenta de la posible motivación que se genere para la continuidad en la aplicación de dichas estrategias; es decir, lograr que el estudiante se motive a utilizar las estrategias ya no como parte de un curso sino a partir de un convencimiento basado en sus preferencias y experiencia.

Estrategias para el aprendizaje de vocabulario

El vocabulario es no sólo un indicador de la competencia lingüística sino también del posible aprovechamiento escolar que un estudiante puede alcanzar (Masrai y Milton, 2017) ya que un mayor léxico facilita la comprensión de lectura, la expresión oral y la escritura de textos. Para enseñarlo de manera eficiente, Nation (2013) sugiere el uso de materiales idóneos al nivel de dominio de lengua de los estudiantes, la exposición frecuente al vocabulario en contexto y la aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario adecuadas.

Las estrategias de vocabulario son los procedimientos y/o conductas que el aprendiz realiza para facilitar su comprensión, aprendizaje o mantenimiento de información nueva (O'Malley y Chamot, 1990) en este caso, del vocabulario. El aprendizaje de vocabulario en una lengua implica no solamente el conocimiento de la palabra y su significado sino también, su pronunciación, su ortografía, su morfología, sus características gramaticales, su uso en relación con otras palabras, y por supuesto su connotación. Es por esto que las estrategias son esenciales para el aprendizaje de vocabulario tanto dentro como fuera del aula. Esto significa que las estrategias contribuyen a la independencia del estudiante ya que, si las conoce y las aplica, puede utilizarlas en cualquier ocasión que las necesite sin requerir el apoyo del docente. Sin embargo, para llegar a este estadio de desarrollo del aprendiz, es necesario que los docentes instruyan a los estudiantes en el uso de las estrategias como bien lo menciona Kayi-Aydar (2018). Docentes e investigadores han trabajado desde la década de los 70s en este tema con resultados alentadores, aunque no concluyentes. A la complejidad del tema se suma uno de los agentes del proceso enseñanza/aprendizaje, nos referimos al estudiante, quien a pesar de la utilidad que han demostrado las estrategias, puede desear aplicarlas o no, dependiendo de sus preferencias o del grado de dificultad percibido. Es por ello que es importante considerar estas variables en el estudio de las estrategias.

Ahora bien, hay varios modelos que se han encargado de catalogar las estrategias de vocabulario desde su aparición en la década de los 70s. Por ejemplo, el modelo presentado por las autoras mencionadas en el párrafo anterior, además de Rubin (1975); Wenden (1991); Cohen (1998), y Oxford (1990). Ésta última desarrolló un modelo que las cataloga en directas e indirectas las cuales se subdividen en seis categorías: cognitiva, metacognitiva, mnemónica, compensatoria, afectiva y social. Cada categoría incluye las estrategias que se exponen a continuación.

Tabla 1. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje de Oxford (1990)

Estrategias de Aprendizaje		
Directas	Mnemónicas	Crear enlaces mentales; Aplicar imágenes y sonidos; Revisar bien; y Emplear acción.
	Cognitivas	Practicar; Recibir y enviar mensajes; Analizar y razonar; y Crear estructuras de recepción y producción.
	De compensación	Adivinar inteligentemente; Superar limitaciones en la producción oral y escrita.
Indirectas	Metacognitiva	Centrar la atención; Organizar y planear; y evaluar el aprendizaje
	Afectiva	Bajar la ansiedad; Motivarse; y Tomar la temperatura emocional
	Social	Hacer preguntas; Cooperar con otros; y Empatizar con otros.

Este modelo ha sido ampliamente estudiado y utilizado en el área de enseñanza de lenguas y en esta investigación se adoptó como el modelo con el cual se llevó a cabo el curso de estrategias para el desarrollo de vocabulario y la elaboración de materiales para enseñarlas de manera explícita. Nation (2013) sugiere que se enseñen las estrategias de manera explícita dedicando aproximadamente 4 horas por estrategia ya que no es suficiente con que el docente explique y demuestre la estrategia, sino que es importante que los estudiantes experimenten el uso de la estrategia misma. Esto les permite verificar si la estrategia se les facilita y les motiva, lo que es básico para que el estudiante continúe utilizándolas.

Dificultad Facilidad de las estrategias

A partir de esta última reflexión, se considera necesario tomar en cuenta la opinión de los estudiantes ya que, al practicar las estrategias, pueden proporcionar la información necesaria para evaluar su grado de dificultad y en razón de esa apreciación y valoración, decidir cuáles utilizar y obtener un mejor beneficio. Diversos estudios se han enfocado en analizar las dificultades que enfrentan maestros y estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario respectivamente, sin embargo, la dificultad que puede presentar la implementación de las diversas estrategias de aprendizaje ha sido poco estudiada, razón por la cual este estudio resulta pertinente.

Preferencia de las estrategias

Como ya se mencionó, además de estudiar la utilidad o efectividad de las estrategias, otro factor importante y determinante en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, es el nivel de agrado y de preferencia experimentado por los estudiantes al utilizarlas. Laffey (2020) menciona que considerar factores como estos, puede mejorar el uso y la efectividad de estrategias, y al mismo tiempo, hacer que la adquisición del vocabulario sea percibida como más fácil para los aprendices. En su estudio sobre las estrategias de vocabulario preferidas por estudiantes universitarios coreanos, basado en la propuesta de Schmitt (1997), reporta una lista de las seis más preferidas, cualidad que se correlaciona con su utilidad.

Siguiendo la línea de Schmitt (1997), Al-Bidawi (2018) estudió la preferencia en función de la frecuencia de uso en aprendices árabes de inglés, donde encontró a las estrategias sociales como las más preferidas, seguidas de las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de determinación. Concluye con la idea de reforzar el uso de estrategias de vocabulario en el contexto del inglés como lengua extranjera.

Regresando al presente estudio, éste tiene como uno de sus objetivos, describir la evaluación que hicieron los sujetos participantes con respecto al nivel de agrado o preferencia de las estrategias aplicadas durante su curso de estrategias para el desarrollo de vocabulario, para lo cual se consideró la clasificación de Estrategias de Aprendizaje de Oxford (1990).

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, en esta etapa, los objetivos planteados son, en primer lugar, identificar cuáles son las estrategias más

preferidas por los aprendices, cuáles son las percibidas como más fáciles y, verificar si existe alguna relación entre ambas variables: facilidad y preferencia. En segundo lugar, analizar las razones que los participantes exponen como soporte para dicha evaluación. Finalmente, verificar hasta qué punto existe coincidencia en los grupos observados.

METODOLOGÍA

En este apartado se da a conocer el tipo de estudio, la intervención pedagógica realizada, los participantes, los materiales e instrumentos para la recolección de recabar los datos y los procedimientos para el su análisis de datos.

Tipo de estudio

Este estudio es de métodos mixtos corte cualitativo ya que el su objetivo del mismo era fue conocer las percepciones de los participantes acerca del nivel de dificultad y el grado de preferencia que les causaron las diferentes estrategias que se implementaron durante el curso impartido en el primer semestre de un programa de formación de docentes de lenguas de una universidad pública mexicana. Para determinar los niveles de dificultad y preferencia En consecuencia, se utilizaron puntajes numéricos y para conocer los motivos que sustentaban dichos puntajes se solicitaron comentarios de los participantes. Es así como, aunque se recabó información numérica, el énfasis del estudio es cualitativo ya que el objetivo era conocer los puntos de vista de los aprendices. Tal como lo establece Maxwell (2010) basado en autores como Becker (1970) y Hammersley (1992), los números utilizados en la investigación cualitativa puede tiene como objetivo de dar mayor claridad a los patrones encontrados. No toda investigación que utiliza números es investigación mixta sino el objetivo con el cual se utilizan. En la investigación mixta, se utilizan los números para indagar aspectos que requieren de un análisis estadístico. y textual como se requiere en los estudios de métodos mixtos.

Intervención

Se mencionó anteriormente que durante el curso de estrategias para el desarrollo de vocabulario que se imparte durante el primer semestre de un programa de

formación de docentes de lenguas se elaboró un manual basado en el modelo de estrategias de Oxford (1990). El manual consta de 12 estrategias, sin embargo, en este estudio se reportan las percepciones de los estudiantes de las primeras 6 estrategias ya que al considerarse 3 grupos (2 de inglés y 1 de francés), cada grupo logró ver en clase un número diferente de estrategias. Las aptitudes, el nivel de lengua y las diversas condiciones como son la (suspensión de clases, y la participación en actividades institucionales) propias de la práctica docente, causaron que algunos grupos avanzaran más que otros en la implementación de las estrategias, y otros menos. Las 6 estrategias que se reportan en este estudio son las siguientes:

1. Estrategia cognitiva: Utilización de recursos- Habilidades en el uso del diccionario
2. Estrategia Mnemónica: Creación de enlaces mentales- Agrupación por categoría gramatical
3. Estrategia Mnemónica: Creación de enlaces mentales- Asociación
4. Estrategia Mnemónica: Creación de enlaces mentales- Colocación de palabras nuevas en un contexto
5. Estrategia Mnemónica: Aplicación de imágenes y sonidos- Utilización de imágenes mentales
6. Estrategia Mnemónica: Aplicación de imágenes y sonidos- Uso de mapas mentales

Durante el curso, se exponía a los estudiantes a un texto en lengua extranjera el cual versaba sobre las estrategias de aprendizaje y de ahí se extrajeron aquellas palabras que con base en el nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera de los estudiantes y la experiencia de las docentes-investigadoras en el contexto, serían desconocidas para los estudiantes. Además, al tratarse de un texto de tipo académico, el vocabulario disciplinar era evidentemente desconocido para los estudiantes de primer semestre.

Cabe mencionar que los materiales utilizados durante el período de enseñanza además del manual incluyen el uso de un diccionario gratuito en línea, tarjetas didácticas, una libreta de vocabulario, un cubo didáctico fabricado *ad hoc*, etc. Además, se brindaron diferentes recompensas como parte de las actividades en las que se incluía un sesgo afectivo de acuerdo con el modelo ya mencionado. Una vez implementada la estrategia, los estudiantes llenaban los instrumentos de recolección de datos de los cuales se hablará en la sección de instrumentos. A continuación, se describen los estudiantes con quienes se aplicaron las estrategias.

Participantes

Los estudiantes del programa educativo ya mencionado tienen la opción de elegir formarse como docentes de inglés o francés. Los estudiantes tenían entre los 17 y 19 años de edad en su mayoría del sexo femenino. En este estudio se contemplaron 2 grupos de inglés, 1A y 1C con 32 y 28 estudiantes respectivamente además de un grupo de francés (1B) con 29 estudiantes, es así que como el total de fue de 89 participantes estudiantes. Los estudiantes de inglés poseen un nivel A1 de lengua de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (2020), el cual es requisito de ingreso para los estudiantes de este idioma. En cuanto a los estudiantes de francés, éstos ingresan con nulo conocimiento de la lengua, es decir, son completamente principiantes. Al inicio del semestre se explicó a los estudiantes el proyecto de investigación y se les solicitó firmar una carta de consentimiento en la cual dieron cuenta de que su participación sería voluntaria, anónima, no tendría ningún efecto en sus calificaciones (por lo que el análisis se hizo una vez terminado el semestre) y podrían retirar su información en cualquier momento de la investigación.

Materiales, Instrumentos y recolección de datos

El texto diferencias individuales de Brown (2014), en el cual se habla entre otras cosas del modelo de estrategias de aprendizaje de Oxford, se dividió en secciones; cada sección se empató con una estrategia que se utilizó para trabajar la comprensión del texto y el aprendizaje de vocabulario académico. En el caso del estudio que aquí se reporta, se trabajó por estrategia, al finalizar la aplicación de la estrategia, los estudiantes llenaban un formato de diario en el cual ellos manifestaban sus percepciones acerca de la efectividad de las estrategias en términos de utilidad, grado de dificultad y preferencia. En este escrito sólo se habla de los aspectos de dificultad y preferencia debido a que el estudio de utilidad ya ha sido presentado en otra instancia. En el diario, los estudiantes ranquearon las estrategias en una escala del 0 al 10 donde 0 era la más difícil y 10 la más fácil; y en lo referente a preferencia, el 0 era la menos favorita y 10 la de mayor predilección. Después de clasificar las estrategias en cuanto a preferencia y dificultad, los estudiantes debían expresar los motivos que respaldaban el puntaje asignado a cada una de las estrategias.

Análisis de datos

Los datos numéricos se vaciaron estrategia por estrategia y se sacó la media de cada grupo con respecto a cada estrategia. Posteriormente se sacó la media de los tres grupos ya que, al vaciar los datos iniciales, se vio consistencia en la clasificación de las estrategias por parte de los 3 grupos. Una vez establecida la clasificación se identificaron las causas expuestas por los estudiantes en las cuales también se observó consistencia lo cual abona a la validez y fiabilidad de los datos. En la siguiente sección se muestran los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Los resultados de los tres grupos fueron comparados para encontrar coincidencias y/o diferencias en la apreciación de los estudiantes en cuanto a dos rasgos de cada estrategia, i.e., dificultad facilidad y preferencia. Los resultados obtenidos fueron de dos tipos, el promedio de la calificación otorgada (1-10) de ambos rasgos y la razón que la sustentaba. por la cual los estudiantes eligieron esa calificación. La tabla 2 muestra los resultados de los tres grupos juntos por cada estrategia de ambos rasgos de dificultad.

Tabla 2. Promedio del grado de dificultad facilidad y preferencia de los tres grupos

ESTRATEGIAS	DIFICULTAD FACILIDAD PROMEDIO	PREFERENCIA PROMEDIO
Estrategia 1. Uso del diccionario	6.6	7.8
Estrategia 2. Categoría gramatical	6.3	7.4
Estrategia 3. Asociación	6.4	7.7
Estrategia 4. Palabras en contexto	6.4	7.4
Estrategia 5. Imágenes mentales	6.8	8.8
Estrategia 6. Mapas mentales	7.1	8.1

El promedio de los tres grupos muestra una consistencia en cuanto a no considerar las estrategias muy difíciles ya que todas fueron evaluadas arriba de 6 donde 10 era el valor para “la más fácil”. Sin embargo, es importante mencionar que el grupo de francés promedió un valor de 7.8 que sugiere que consideraron todas las estrategias muy cerca de ser muy fáciles de aplicar y entender. Como se puede

observar, la estrategia más fácil fue la número 6 con un promedio de 7.1 que es una estrategia de memoria y el uso de mapas semánticos específicamente. Es posible que dicha facilidad se explica porque la estrategia les era familiar que ya la habían usado antes o por su estilo de aprendizaje visual. Por otro lado, la estrategia más difícil resultó ser la número 2 que también es una estrategia de memoria y es el agrupamiento por la categoría gramatical. La dificultad principalmente fue porque los estudiantes la consideraron un tanto abstracta y en consecuencia, confusa que requería más práctica; además, para algunos fue aburrido analizar cada palabra.

La estrategia 1 se refiere al uso del diccionario bilingüe o monolingüe, en el caso de inglés se modeló y recomendó el uso del diccionario monolingüe para que los estudiantes se familiarizaran con diferentes elementos de las palabras como la definición, pronunciación, categoría gramatical, colocación, entre otros. Sin embargo, en el caso de francés el diccionario fue bilingüe porque los estudiantes ingresan sin conocimientos de esta lengua extranjera. a diferencia de inglés donde se les pide un nivel KET (Key English Test) equivalente al nivel A1 para ingresar. El uso del diccionario ha sido ampliamente promovido en el aprendizaje de lenguas, sin embargo, algunas veces no se invierte tiempo de clase para enseñar su uso lo cual puede derivar en que los estudiantes prefieran utilizar traductores digitales. En este caso, se enseñó su uso durante la clase como lo marca la estrategia y se dejó a los estudiantes la decisión de utilizar diccionarios impresos o digitales ya que en múltiples investigaciones se ha comprobado que no hay una diferencia significativa en la eficiencia de uno sobre otro (Tulgar, 2017). El mismo autor menciona que no encontró estudios que indaguen las opiniones de los estudiantes con respecto a sus preferencias en el uso del diccionario.

Para los estudiantes esta estrategia fue fácil o sencilla porque hacen “algo similar cuando leo”, “el diccionario que uso tiene buena información”, “siempre he usado un diccionario”, “el diccionario es efectivo para recordar palabras”, es decir, en algún otro momento de su trayectoria educativa ya habían tenido la experiencia de usar un (buen) diccionario. En contraste, los estudiantes expresaron que “fue difícil saber todas las categorías (gramaticales) de las palabras”, “aprenderse el significado” o “encontrar el significado apropiado” porque “tienen diferentes significados” y “no puedes encontrar todas las partes (colocación)”, lo que resalta el hecho de que el texto y vocabulario que se trabajó fue de índole académico y por eso la dificultad lo cual pudo implicar una dificultad mayor ya que los estudiantes de inglés tenían un conocimiento de vocabulario cotidiano más no disciplinar; también se refirieron a lo complicado de “usar un diccionario monolingüe” dado que “no se entienden muy bien”. En el estudio de Tulgar con

estudiantes de licenciatura, los participantes consideraron que los beneficios de utilizar el diccionario eran el adquirir conocimiento lingüístico (pronunciación, gramática, vocabulario especializado, colocaciones, registro y el poder cotejar los significados) y el aprender de forma más individual satisfaciendo sus necesidades personales. Estos resultados son similares a los obtenidos en nuestro estudio.

La segunda estrategia fue el agrupamiento de las palabras por su categoría gramatical que, como ya se mencionó, fue la que los estudiantes evaluaron como la más difícil primordialmente porque es un conocimiento no consolidado en la mayoría a pesar de que se estudia desde niveles básicos y en la lengua materna y escasas veces en la lengua extranjera. En consecuencia, los estudiantes mencionaron que “fue muy difícil porque no recuerdo haber aprendido esto en la escuela, ni en español” o “no conocía bien la categoría en español”, “a veces no sé diferenciar a qué categoría pertenecen algunas palabras”, “me cuesta identificar si la palabra es un adjetivo, artículo, etc.”; también hicieron referencia a la falta de práctica y tiempo para hacerse de este conocimiento cuando mencionaron “me falta aprendérmelo bien”, “necesito estar repasando, leer más veces el texto en el que se encuentran”, “necesito practicar más y más”, “a veces no me acordaba” y “aún no me aprendo bien las categorías”.

Las siguientes dos estrategias, la 3 y la 4, asociación y palabras en contexto respectivamente, resultaron con un promedio de 6.4, para los tres grupos les fueron igualmente difíciles y los rasgos que se identificaron fueron porque les fue confusa, “fue confuso para mí”, “no sabía cómo interpretar algunas palabras”, “a veces me confundo con las palabras”; por la falta de práctica también, “un poco pero tengo que repasar más, mucho más”, “es difícil conocer y entender todas las palabras pero también practico”, “porque no hice muchos ejercicios” y “porque necesito estudiar más”; también por la dificultad del texto y por ende, del vocabulario que tuvo nutridos comentarios como “fue un poco difícil porque no entendí muy claramente algunos textos”, “porque los textos eran difíciles de entender”, “no entendí algunas palabras, de hecho fue difícil entender los textos del manual”, “había vocabulario que no sabía” y “necesito más conocimiento de vocabulario”. Incluso, con la estrategia anterior que fue la más difícil, hicieron mención: “en algunas palabras aún se me dificulta identificar la categoría”.

Asimismo, la estrategia 5 que fue el uso de imágenes tuvo un promedio de 6.8 que se ubica más en la recta hacia la facilidad en el uso de las estrategias. La tendencia predominante en las razones dadas por los estudiantes fue la que explica su sencillez en términos de poder memorizar sin dificultad por el uso de imágenes y su relación con la palabra: “no fue difícil porque las imágenes eran claras y se entendían bien”, “casi no es difícil ya que es fácil reconocer dibujos”, “Se me

hace fácil esta estrategia pues así puedo identificar más fácil las palabras y poder relacionarlas con la imagen”. Sin embargo, resaltó la dificultad por la naturaleza del vocabulario (académico) que confundió a los estudiantes porque en muchos casos eran palabras que nunca antes habían visto en su trayectoria estudiantil previa como lo comentó uno de los estudiantes “fue difícil porque hay mucho vocabulario nuevo” y “a veces había vocabulario difícil, entonces si no entiendes una palabra estarás perdido”.

Finalmente, el uso de mapas semánticos que fue la estrategia 6 resultó con un promedio de 7.1 que la ubica como la más fácil de usar según los estudiantes. Entre las razones que dieron para explicar su decisión encontramos una relación con las otras estrategias, es decir, los estudiantes aplicaron el conocimiento adquirido de las estrategias anteriores para aplicarlas en esta última: “no fue muy difícil, sólo me guiaba con la categoría gramatical de la palabra” o “fue fácil aplicando el conocimiento previamente adquirido”. En contraste, hubo comentarios que también resaltaron la parte difícil de esta estrategia que, nuevamente, tuvo que ver con la complejidad del vocabulario: “hubo vocabulario que fue difícil de reconocer”, “debes entender todas o la mayor parte de las palabras”, “algunas palabras son difíciles de memorizar, “difícil comprender algunos usos de las palabras”, “difícil por algunas palabras que tienen diferentes significados”. Además, el tema de las lecturas fue mencionado ya que “no conocía mucho de estos temas y se me dificultó un poquito”.

En cuanto al otro rasgo evaluado que fue la preferencia por usar las estrategias, tenemos los resultados en la Tabla 3 que se presenta a continuación.

Tabla 3. Promedio de la preferencia de uso de los tres grupos.

PREFERENCIA	PROMEDIO
Estrategia 1	7.8
Estrategia 2	7.4
Estrategia 3	7.7
Estrategia 4	7.4
Estrategia 5	8.8
Estrategia 6	8.1

En cuanto al rasgo de preferencia Como podemos observar, la estrategia que los estudiantes evaluaron como la de mayor preferencia con el mayor porcentaje fue la número 5 que fue la de uso de imágenes para relacionarlas con las palabras,

básicamente porque les resultó entretenida y sencilla, por un lado, y por el otro, porque la encontraron efectiva por el input la exposición visual y para comprender el significado de las palabras. En cuanto a la estrategia menos elegida tenemos dos con el mismo porcentaje, las estrategias 2 y 4, la categoría gramatical y las palabras en contexto, respectivamente. Interesantemente, hubo una coincidencia con la estrategia 2 en ambos rasgos ya que fue la más difícil y la que menos les gustó a los estudiantes.

Más específicamente, la estrategia 1 que fue el uso del diccionario tuvo un promedio de 7.8 que la direcciona hacia lo que les gustó a los estudiantes, recordemos que el 0 significaba lo menos preferido y el 10 lo que más les agradó. Las razones que los estudiantes dieron fueron con respecto a se relacionaron con tres aspectos; el primero se refiere al vocabulario ya que era desconocido para los chicos estudiantes y eso los hizo usar y aprovechar el diccionario no sólo para saber el significado de las palabras sino para explorar otros aspectos que las conforman, comentando que “me gustó buscar lo que no entendía”, “la disfruté porque me gusta saber más vocabulario y buscar sus sinónimos y antónimos son geniales para eso; además, algunas palabras tienen diferentes significados y siempre es bueno tenerlas presentes”, es fácil buscar las palabras en el diccionario, se encuentran las palabras muy fácilmente y todo lo que las conforman definiciones, significados, sinónimos”, “me ayudó mucho para mi pronunciación”, “disfruté aprender de gramática, pronunciación, sinónimos, antónimos y significados”. El segundo aspecto fue en relación a con los beneficios a futuro de incrementar o aprender nuevo vocabulario y el reto que esto implica, “me obliga a ser mejor que antes y como dije, es un reto para mí, es difícil al principio, pero con práctica es más rápido y fácil”, “es una parte que voy a necesitar y a utilizar el resto de mi carrera y desde ahora necesito aprender a identificar palabras, significados y cómo van a estar estructuradas”.

Finalmente, el tercer aspecto identificado estuvo relacionado con las bondades de esta estrategia y más específicamente a que “la manera dinámica en la que practicamos sí logró que nos familiarizáramos con lo que se estaba enseñando”, “es entretenido, te enseña cómo son las palabras que no conocía y a usar correctamente el diccionario”. Sin embargo, hubo también aspectos negativos sobre el uso de esta estrategia ya que la calificaron como estresante, cansada y difícil como lo ilustran los siguientes comentarios, “a veces fue estresante” o “fue un poco agotador porque teníamos que escribir todas las definiciones” y “es un poco complicado escoger sólo un significado de cinco. Me quebré la cabeza para tratar de entender el contexto”.

En cuanto a la estrategia 2 y 4, es decir, las categorías gramaticales y las palabras en contexto, fueron las menos preferidas por los estudiantes. En el caso de

las categorías gramaticales la dificultad radicó en lo complicado de saber a qué categoría pertenecían las palabras, “aún se me dificulta ubicarlas (el vocabulario) en cada grupo”, “no la disfruté tanto porque me resultó bastante complicado identificar la categoría gramatical”; al tiempo que debieron invertir en los ejercicios diseñados para practicar esta estrategia, “toma mucho tiempo”; y lo poco atractivo que fue categorizar las palabras, “se me hace algo aburrido”. En contraste, hubo varios comentarios que indicaron aspectos positivos en relación a los beneficios en el aprendizaje como “pude identificar algunas palabras y porque voy aprendiendo a reconocer el significado que tiene un sustantivo, verbo, etc.”, “puedo aprender a diferenciar las palabras de cada texto u oración aunque se me dificulta un poco”, “me ayudó a ser más cuidadoso cuando analizo una palabra”, “pude aprender más palabras y conocer sinónimos”; incluso expresaron entusiasmo a pesar de las complicaciones porque “estuvo padre identificar las partes de la oración y saber su significado”; y finalmente, significó un desafío para otros ya que “esta estrategia me funciona porque me hace sentir la necesidad de buscar más y mejorar” o “porque quiero mejorar mi memoria, aprender las categorías gramaticales y sus significados”. Asimismo, para las palabras en contexto también se identificaron varios comentarios positivos a pesar de haber sido evaluado como la otra estrategia menos preferida. Los estudiantes mencionaron que esta estrategia fue buena para consolidar el conocimiento, “está bien para reforzar y eso está muy padre”; que tuvo varias ventajas porque “fue muy interesante y entretenida”, “tenía varias actividades, fue dinámica”, “fueron interesantes las actividades”; y porque fue una forma de ganar conocimientos dado que “puedo aprender más palabras”, “aprendí nuevas estrategias y nuevas palabras” y también porque “es bueno saber y usar esta estrategia y aprender nuevas cosas con métodos muy cómodos”.

La estrategia 3, asociación, fue evaluada con un promedio de 7.7 y con razones que resaltaron las bondades de esta forma de aprender vocabulario, “fue divertida y perfecta para aprender más”, “me gustó porque fue clara y útil”, “es interesante y ayuda mucho a la memoria”. También mencionaron que las actividades realizadas para practicar esta estrategia fueron de grandes beneficios, “me gusta jugar con las palabras”, “me gustan todas las actividades que usamos para aprender”, “pienso que fue didáctico y divertido”. Otra ventaja que los estudiantes dijeron fue el aprendizaje que les dejó usar esta estrategia como “aprendí nuevas cosas”, “todo lo que me ayude a aprender nuevas cosas del lenguaje es realmente bueno y trato de disfrutarlo” y “porque pude aprender mejor y creo que mejoré”.

El porcentaje de la estrategia 5 fue de 8.8 y fue la más preferida por los estudiantes por el uso de imágenes y visuales para relacionarlas con las palabras lo

que encontraron muy fácil de hacer e incluso se divirtieron divertido porque ya que “la disfruté porque es entretenido ver representadas las palabras de manera colorida y visual”, “me gustó porque usamos nuestra imaginación para crear imágenes”, “porque busco imágenes, comparaciones y relaciones con las palabras” y “la disfruto mucho porque es muy divertida ver la imagen para adivinar la palabra, ya que soy más visual y se me facilita más”. Para otros, fue una oportunidad de activar los conocimientos o experiencias previas “porque cuando usaba mi imaginación recordaba muchas cosas pasadas”; el único inconveniente mencionado fue la falta de habilidad para dibujar, “la disfruté mucho y fue un nueve porque la dibujada no se me da mucho”.

Finalmente, tenemos la estrategia 6 con un porcentaje de 8.1 que la posiciona como la segunda estrategia más elegida por los estudiantes. El uso de mapas semánticos para aprender vocabulario les pareció didáctico, creativo y fácil, “pones tu creatividad en la creación de mapas”, “me gustó utilizarlos porque eran coloridos”, “puedo memorizar y recordar”, “no fue tan difícil como otras estrategias”. De igual manera, encontraron en esta estrategia una forma de saber más, de ganar en aprendizaje ya que “fue ampliando mi vocabulario”, “porque se me hizo fácil poder identificar verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios”, “me ayudó a aprender nuevos sonidos”, “nos ayuda a repasar los sufijos”. El único inconveniente que mencionaron fue “necesito más tiempo y más ejercicios”. A continuación se discuten algunas implicaciones de los resultados mostrados en esta sección.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio muestran la percepción de los estudiantes en cuanto a las estrategias de vocabulario aplicadas durante el curso en relación con dos aspectos específicos: la facilidad y preferencia de su uso. La característica distintiva del vocabulario usado para la práctica de las estrategias fue su naturaleza académica y dentro de la disciplina de la enseñanza de lenguas, que tuvo como fin principal habilitar a los estudiantes con los recursos requeridos para acceder a la comunidad de práctica docente. Es por eso por lo que se expuso a los estudiantes a dicho vocabulario en contexto con materiales auténticos y a través de las estrategias de aprendizaje. En términos generales, parece ser que los estudiantes perciben a las estrategias con un grado medio de dificultad y con una preferencia positiva muy probablemente porque fueron en su mayoría estrategias

de memoria y una cognitiva dado que los estudiantes eran de primer semestre y a pesar de tener un nivel básico del idioma extranjero (en el caso de inglés), no se esperaba que contaran con conocimientos de vocabulario académico.

Se pudo comprobar una relación en la evaluación de la dificultad del grado de dificultad/facilidad y preferencia en la estrategia 2 que fue la agrupación por categoría gramatical, resultando la más difícil y la menos preferida para los estudiantes resaltando el hecho que no era un conocimiento consolidado adquirido a pesar de que se aborda desde niveles básicos de educación en la lengua materna. Sin embargo, los estudiantes expresaron que se requería de mayor práctica y tiempo para consolidar el aprendizaje. A pesar del grado de dificultad, los estudiantes comprendieron que ciertas estrategias como el uso de diccionario son esenciales lo que implica que es necesario promover el uso del diccionario en las clases de lengua de una manera sistemática ya que entre sus beneficios se encuentran el desarrollo de una mayor autonomía por parte de los estudiantes para resolver las dudas de vocabulario que puedan encontrar, así como el hecho de que un vocabulario amplio implica un mejor desempeño en las habilidades lingüísticas, especialmente en la lectura y escritura como lo sostiene Campoy-Cubillo (2015).

De igual manera, es generalmente aceptado que las categorías gramaticales son parte integral de aprendizaje de una lengua y para algunos autores como Khairani (2019) su dominio es deseable especialmente en el caso de los futuros docentes de lenguas. Sin embargo, no se trata sólo de su identificación sino también de su uso lo cual se hizo a través de la estrategia 4. Estas habilidades permiten que los estudiantes de lenguas puedan formar sus propias estructuras y patrones discursivos como lo menciona Lukianets (2021). Es así como el uso de estrategias para el desarrollo de vocabulario abona tanto al aprendizaje de la lengua como a la competencia docente de los futuros profesores quienes, al utilizar las estrategias, serán capaces de modelarlas con sus futuros estudiantes.

Asimismo, fue posible comprobar que los estudiantes encontraron en todas las estrategias un medio para ganar conocimientos y ampliar su vocabulario para desarrollar su competencia en la lengua extranjera no solo mientras cursaban el primer semestre sino a largo plazo como futuros profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ciertamente, resaltaron los aspectos que no les resultaron tan fáciles de manejar, pero también los beneficios que les daría aprender vocabulario sistemáticamente a través de las estrategias propuestas.

Como era de esperarse, muchas de las dificultades identificadas fueron propias del uso y naturaleza del idioma, i.e., el contexto del vocabulario, los diferentes significados, las colocaciones, entre otros. Aspecto del cual se tenía consciencia por el tipo de material y vocabulario disciplinar que, para la mayoría de los estudiantes,

fue la primera vez que se encontraban con palabras relacionadas al área del conocimiento en cuestión.

Por otro lado, los estudiantes también externaron que ya conocían las estrategias porque ya las habían practicado, . la La diferencia fue que el tipo de vocabulario con el cual que se diseñaron las actividades y ejercicios el cual fue otro aspecto que también lo cual fue de su agrado.

Finalmente, destaca el hecho de la incipiente investigación con relación los rasgos aquí incluidos, más específicamente sobre la el grado de dificultad/facilidad en el uso de estrategias de vocabulario en inglés lo que abre la oportunidad de llevar a cabo más estudios que den cuenta de este aspecto en el contexto nacional y en el área disciplinar. Los hallazgos mostrados en este estudio abonan al diálogo entre docentes y estudiantes que se da a partir de un seguimiento cercano de las experiencias áulicas. La docencia como una actividad empática debe basarse en dicho diálogo para satisfacer más ampliamente las necesidades de los estudiantes y motivarlos mediante prácticas de su preferencia con el fin de que el conocimiento realmente se adquiera y se mantenga. En este estudio se da voz a los estudiantes en cuanto a su experiencia durante la implementación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y da a conocer sus percepciones y las razones que las respaldan, esto es especialmente significativo cuando se trata de estudiantes que serán docentes de lengua y que se encuentran en el primer semestre de licenciatura lo cual, posiblemente habla de la discrepancia entre sus expectativas, las primeras experiencias y dificultades a las que se enfrentan al iniciar su formación.

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue conocer las perspectivas de los estudiantes en torno a la al grado de dificultad/facilidad que les presentó el uso de las estrategias de aprendizaje implementadas para la adquisición de vocabulario disciplinar y las preferencias que se dieron al experimentarlas, considerando que ambas impactan en el mantenimiento y aprovechamiento del uso de las mismas. Es importante que las estrategias no sólo se apliquen como parte de un curso, sino que los estudiantes se apropien de ellas para que continúen con su exploración, mantenimiento y uso. Esto implica que la práctica explícita de las estrategias no sea exclusiva de un curso, sino que se implemente en forma horizontal en el currí-

culum de manera que los estudiantes no caractericen a este conocimiento como algo aislado o ajeno al resto de las materias.

En este caso, pudimos comprobar que el grado de dificultad/facilidad que el estudiante experimenta al utilizar la estrategia influye sobre la preferencia manifestada lo cual puede a su vez contribuir a la motivación de los estudiantes fomentando de esta manera el uso de las estrategias. Por otro lado, el descubrir las percepciones de los estudiantes permite que se abra el diálogo entre estudiantes y docentes para hacer conscientes a los estudiantes de que las dificultades encontradas se deben no sólo a la estrategia en sí misma, sino también a diversos factores como la dificultad propia del vocabulario disciplinar, que en muchos casos es abstracto lo cual lo distingue del vocabulario, generalmente tangible, propio de la lengua cotidiana. Esto permite que los estudiantes comprendan que es necesario seguir utilizando las estrategias, incluso aquellas que se perciben como difíciles, en diferentes momentos de sus estudios ya que a medida que avancen en su nivel de lengua probablemente algunas estrategias como las cognitivas les serán más fáciles de emplear.

En general, el estudio mostró que los estudiantes tuvieron una actitud positiva hacia el uso de las estrategias enfatizando más las ventajas que las desventajas en el proceso. Además, el instrumento de recolección de datos posibilitó la reflexión de los estudiantes y también de las docentes-investigadoras para hacer ajustes tanto a los materiales como al número de estrategias implementadas ya que consideramos más importante su uso cabal en vocabulario en contexto, en lugar de una mayor cobertura y menor profundidad en su aplicación.

Este estudio crea espacio para mayor investigación en torno al uso de estrategias de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, sin duda, el agente más importante del proceso enseñanza/aprendizaje. Conocer las perspectivas de los estudiantes nutre a los docentes ya que los retroalimenta y puede producir cambios que eleven la calidad de las prácticas docentes, de los materiales utilizados y del currículo en beneficio de los programas y de los agentes educativos.

REFERENCIAS

- Al-Bidawi, S. A. (2018). Vocabulary Learning Strategies (VLSs) Preferred by Saudi EFL Students. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p211>

- Becker, H. S. (1970). Field work evidence. En H. Becker , *Sociological work: Method and substance* (pp. 39-62). Transaction Books.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching. A course in Second Language Acquisition*. Pearson.
- Campoy-Cubillo, M.C. (2015). Assessing Dictionary Skills. *Lexicography ASIA-LEX*. [https:// doi.org/10.1007/s40607-015-0019-2](https://doi.org/10.1007/s40607-015-0019-2)
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Hammersley, M. (1992). Reconstructing the qualitative-quantitative divide. En M. Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*, 159-173. outledge.
- Kayi-Aydar, H. (2018). Scaffolding vocabulary development. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0733>.
- Khairani, M. (2019). Effective Teaching the Parts of Speech in a Simple Sentence. *IJIERM*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.47006/ijierm.v1i1.6>
- Khani, R., & Tazik, K. (2013). Towards the development of an academic word list for applied linguistics research articles. *RELC Journal*, 44(2), 209–232. <https://doi.org/10.1177/0033688213488432>
- Laffey, D. (2020). Vocabulary learning strategies preferred by Korean university students. *English Teaching*, 75(4), 81-100.
- Lukianets, Y. (2021). Communicative-Oriented Approach to the Study of Parts of Speech by Students of Professional College. https://doi.org/10.32370/IA_2021_12_17
- Masrai, A., & Milton, J. (2017). Recognition vocabulary knowledge and intelligence as predictors of academic achievement in EFL context. *TESOL International Journal*, 12(1), 128–142.
- Maxwell, J.A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- O’Keeffe, A. (2012). Vocabulary instruction. En A. Burns y J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 236-245. Cambridge.
- O’Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. Cambridge University Press.
- Tulgar, A. T. (2017). Dictionary Use of Undergraduate Students in Foreign Language Departments in Turkey at Present. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 51-57. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051406>
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.

HACIA UNA CULTURA DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

Raymundo Murrieta Ortega
Norma Nava Ramírez
Mónica Gutiérrez Damián

RESUMEN

La investigación aborda la historia de vida de una estudiante durante su trayecto escolar en una escuela normal, describiendo una serie de obstáculos que superó para lograr su formación académica. Se profundiza en su vida familiar, escolar y contextual para conocer todas las circunstancias que enfrentó para ingresar y permanecer en la Educación Superior. El objetivo de la investigación es identificar las causas que dificultaron la formación docente de una estudiante normalista en condiciones de pobreza. El estudio tiene un enfoque cualitativo, enmarcando en el método narrativo biográfico, pretendiendo responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las causas que dificultaron la formación docente de una estudiante normalista en una Institución de Educación Superior? El instrumento para recabar la información fue la entrevista en profundidad. El estudio se analiza a partir de la teoría de la justicia y equidad de John Rawls (1971), mediante códigos directos y axiales. Los hallazgos de la investigación describen que los aspectos determinantes que dificultaron la formación académica de la estudiante fueron: la desigualdad social (pobreza) y de género (mujer); destacándose cinco unidades de

Correos electrónicos: murrietaortega.r@bine.mx
norma_nava15@hotmail.com
monicagutierrezbine@gmail.com

Institución: Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

análisis: familia, dinero, padre, trabajo y estudio, aspectos que la entrevistada afirma recurrentemente para describir una vida familiar y estudiantil llena de privaciones, pero eso no fue impedimento para obtener la preparación académica que ha repercutido en sus posibilidades de ascenso social.

Palabras clave: Desigualdad social, educación superior, equidad educativa, investigación cualitativa, teorías de justicia.

INTRODUCCIÓN

En México, los jóvenes en condiciones socioeconómicas desfavorecidas enfrentan dificultades para ingresar a la Educación Superior; los inconvenientes generalmente se presentan en los ámbitos económico y cultural, específicamente cuando se suma la pobreza y la desigualdad de género, existiendo el muro cultural por el hecho de ser mujer y proponerse estudiar en un contexto adverso

En este sentido, dialogar sobre equidad educativa, desigualdad social y derecho a la educación es una necesidad hoy en día, sobre todo porque se observa que a los jóvenes en condiciones de pobreza en México se les dificulta lograr una formación profesional. Por tanto, es necesario reflexionar sobre los conceptos de acceso y permanencia a la Educación Superior, profundizando en el análisis de la equidad educativa, que bien puede contribuir a una equidad social.

El factor económico en muchas ocasiones orilla a los jóvenes a desistir en sus deseos de seguir estudiando. La pobreza en algunas familias genera que se observe al estudio como una carga que sobrepasa el presupuesto, restándole importancia a la formación profesional de los hijos, quienes deben trabajar desde edades muy tempranas para contribuir en el sustento familiar y como consecuencia abandonan los estudios. Ante este panorama, se hace más notoria la inequidad educativa, destacándose las dificultades para ingresar y permanecer en la Educación Superior, contribuyendo con ello a una equidad social y de justicia.

Desde esta perspectiva, la prioridad en igualdad de oportunidades en el terreno educativo en México no se cubre en su totalidad, evidentemente por razones económicas, culturales y de capacidad de acceso a la Educación Superior. Por lo tanto, se propone transitar hacia una cultura de la equidad educativa e igualdad de oportunidades que garantice el ingreso de la mayoría de los jóvenes a las Instituciones de Educación Superior en México. Pero, la problemática se hace

más grande cuando aparecen factores culturales y de género arraigados en ciertas comunidades, permeando la idea de que la mujer no requiere preparación académica, porque atenderá funciones inherentes al hogar. Por todo lo anterior, se establecen la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las causas que dificultaron la formación docente de una estudiante normalista en condiciones de pobreza?

Al mismo tiempo, el objetivo general es identificar las causas que dificultaron la formación docente de una estudiante normalista en condiciones de pobreza. Por su parte, los objetivos específicos son describir las dificultades económicas desde la desigualdad social presentadas por la estudiante normalista y su relación con el ingreso y permanencia a la Educación Superior; y analizar las dificultades de género que vivió la estudiante normalista y su relación con los obstáculos familiares y contextuales para ingresar y permanecer en la Educación Superior.

La equidad educativa y el derecho a la educación

La equidad está ausente en una sociedad donde hay desposeídos y acaudalados; por ende, las oportunidades dejan de ser iguales para todos. Por tanto, la igualdad de oportunidades educativas es una política proyectada en y para las instituciones escolares, que ha sido sugerida incluso por organismos internacionales; sin embargo, todavía parece un sueño inalcanzable (Monzón (2015).

En esta línea de análisis, el acceso a la escuela no significa igualdad de oportunidades, sino la ocasión de acceder a un nivel educativo y, si las condiciones lo permiten, permanecer en él y concluirlo (Monzón, 2015).

En el Diagnóstico Nacional de Educación realizado en 2000 se encontró que los jóvenes provenientes de grupos marginados enfrentan serios obstáculos de acceso, permanencia y graduación en las instituciones de educación superior, destacándose “que asisten a este nivel únicamente 11 y 3% de quienes habitan en sectores urbanos y rurales pobres, respectivamente; y apenas 1% de quienes pertenecen a grupos indígenas” (Alcántara y Navarrete, 2014, p. 224).

Por lo tanto, apoyar a jóvenes en condiciones de pobreza para que continúen sus estudios ha sido posible mediante la creación de programas de ayuda estudiantil para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en el nivel superior (Alcántara y Navarrete, 2014) como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), creado en 2001, con el objetivo de propiciar que estudiantes con una situación socioeconómica difícil y con deseos de superación pudieran continuar su formación en alguna institución de educación superior.

Si bien en su planteamiento no se le menciona, es evidente que estas becas sirven para cubrir el costo, parcial, de “oportunidad de aquellos quienes, por cursar sus estudios, se ven impedidos de obtener un ingreso para apoyar a sus familias, es decir, se trata de compensar el ingreso que ellos pudieran tener si, en lugar de estudiar, estuviesen laborando”. (Alcántara y Navarrete, 2014, p. 224).

Si bien este tipo de programas han impulsado la permanencia de los jóvenes en condiciones de pobreza, pero generalmente, lo que ocurre es que los estudiantes desisten en sus aspiraciones antes de ingresar a la Educación Superior. En este sentido, la equidad se asocia generalmente con la igualdad de oportunidades, pero se suele entender esta última de manera muy restringida: habría igualdad de oportunidades cuando la disponibilidad de recursos económicos no constituye un factor de exclusión de la educación superior (Lemaitre, 2005).

En este sentido, la equidad educativa en la educación superior está vinculada con todos aquellos factores que inciden en el acceso de la población estudiantil a los estudios superiores; es decir, esta equidad parte desde la educación inicial e implica igualdad proporcionada de oportunidades, al mismo tiempo tiene que ver con la atención a la diversidad; en conclusión, debe ofrecer condiciones para el ingreso, permanencia y conclusión de los estudios profesionales. (Garbanzo, 2005)

En este tenor, las familias en condiciones económicas poco favorecidas presentan una serie de dificultades para apoyar a los estudiantes en su proceso formativo a nivel licenciatura. Al respecto, Monzón (2015) afirma que la desigualdad erige obstáculos para la movilidad y el ascenso social. Por ello, el autor considera que la posibilidad de igualar las oportunidades entre la población ha sido desde épocas remotas una imperiosa, pero inalcanzable necesidad, por lo cual concluye que la inequidad limita el desarrollo potencial de un pueblo y, asimismo, impide el ejercicio de una ciudadanía social incluyente (Monzón, 2015).

Sobre el tema, describen la importancia de la equidad educativa para el ascenso social, al afirmar que la educación superior se convierte en “un bastión para el combate a la pobreza. Sin educación, los grupos vulnerables se ven impedidos de incorporarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, y con ello entran en una espiral de reproducción de la pobreza” (Alcántara y Navarrete, 2014, p. 228).

Fundamentación teórica

El estudio se fundamenta en la teoría de la justicia de John Rawls, ésta describe la equitativa distribución de la educación (en Bolívar, 2005), es decir, cada persona tiene el mismo derecho a la educación, considerando que las desigualdades

sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

Rawls (citado por Bolívar, 2005) establece que el principio de diferencia obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. De ahí que una justa igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal, exige también tomar medidas activas en favor de los desaventajados, justamente para impedir que continúen siéndolo. El origen social, por tanto, no debe afectar a las posibilidades de acceso.

Por tanto, Rawls (2002, citado por Bolívar 2005) sostiene que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia. Es decir, dos personas dotadas de una “voluntad y talentos iguales” debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar.

METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa, porque de acuerdo con Hernández, *et. al.* (2014) ésta se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Al mismo tiempo se enmarca en el método narrativo biográfico, utilizando entrevistas en profundidad y el diario de campo.

En los diseños narrativos se “involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de vivencias contadas por quienes las experimentaron” (Hernández, *et. al.* 2014, p. 487). Al mismo tiempo se destaca que “las narrativas pueden tomar diversas formas, a veces son más literales y en ocasiones pueden ser más figuradas, más o menos anecdóticas, seguir una secuencia más bien lineal o, por el contrario, circular” (Hernández, *et. al.* 2014, p. 488).

La elección de la informante se presenta porque llamó la atención de los investigadores desde su ingreso a la Licenciatura, en donde demostró tener características peculiares con respecto a su perseverancia para lograr una formación profesional; pero evidentemente, la condición social y el entorno familiar, influían en su actuar estudiantil. Posterior a su formación docente inicial, cursa la maestría y es este nivel es en donde alcanza un sorprendente 10 en todos sus cursos.

Para lograr una participación más completa por parte de la estudiante se utilizaron las sugerencias de Taylor y Bogdan (1987) con relación al establecimiento del *rapport*, al uso de la entrevista y para la construcción de la historia de vida.

Con el propósito de recabar la información, se diseñó un guion de entrevista aplicado a la informante, mediante el siguiente proceso: a) se realizaron tres sesiones de entrevista en profundidad, b) la entrevistada autorizó grabar en audio sus respuestas, c) se transcribió toda la información, d) se procedió a su análisis mediante la identificación de conceptos clave.

Por lo tanto, para el realizar el análisis de los datos, se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir “cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (Strauss y Corbin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2006, p. 188) y códigos axiales, que se refieren a los conceptos clave del estudio. Para el diseño del informe de las conclusiones se revisó la propuesta de Sandoval (2002) que establece una serie de pasos para identificar la selección de la audiencia y la descripción de los principales hallazgos.

RESULTADOS

La estudiante entrevistada se formó como docente en una Escuela Normal del centro del país; ella es originaria de Coronango, Puebla, comunidad rural ubicada a 22 kilómetros de la ciudad de Puebla. El estudio abarca el fragmento de vida de 2009 a 2018, tiempo que le llevó obtener la Licenciatura en Educación Física y la Maestría en Docencia de la Educación Física, alcanzando los mejores promedios de su generación, 9.8 en licenciatura y 10 en maestría.

Las entrevistas a profundidad se realizaron en tres sesiones, de mayo de 2018 a enero de 2019, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación. Por tanto, siguiendo el método que proponen Strauss y Corbin (como se citó en Álvarez-Gayou, 2006) el análisis de la información se realiza mediante códigos abiertos y axiales; identificando, desde éstos últimos, cinco palabras clave (familia, dinero, padre, trabajo y estudio) que se convierten en las unidades de análisis, las cuales se describen a continuación:

a) Familia

Para la entrevistada el núcleo familiar es el principal elemento en donde se le inculcaron valores para su desarrollo como persona y como profesional. Nace

en una familia nuclear en 1991 en la comunidad de Coronango, Puebla, es la quinta de seis hermanas, cuyos padres son campesinos. Acerca de su familia, la estudiante de maestría nos comparte lo siguiente:

Todas mis hermanas estudiaron hasta bachillerato, mi papá siempre nos decía terminas bachillerato y ya si quieres estudiar será por tus medios. A mí se me hacía muy difícil estudiar y trabajar a la vez, incluso dos de mis hermanas intentaron entrar una a la normal, no pudo porque no alcanzó el puntaje, eso la desmotivó a seguir estudiando y otra intentó estudiar gastronomía, pero era muy cara la carrera y ya tampoco terminó. (Diario de campo).

De las seis hermanas solo ella logró culminar la formación de licenciatura, debido a su perseverancia, actitud primordial para lograr su formación académica. Las condiciones económicas de la familia eran precarias, así como las aspiraciones de los mismos padres, como se puede apreciar en el siguiente planteamiento: Cuéntanos de tus padres ¿Tienen formación académica? “*Mis papás solo estudiaron la primaria, ambos saben leer y escribir, pero continuamente nos decían nada más con que sepas leer y escribir es suficiente, y yo decía no, tenemos que seguir*” (Diario de campo).

b) Dinero

La escasez económica es un elemento central que la estudiante entrevistada destaca desde su ingreso a la licenciatura hasta la conclusión de los estudios de posgrado. Con respecto la experiencia vivida para ingresar a la licenciatura ¿Cómo fue ese proceso importante de tu vida? La entrevistada nos comparte lo siguiente:

Para ingresar a la Licenciatura en Educación Física realicé todos los trámites por cuenta propia, pero con ayuda de una amiga. Aun teniendo la idea de que mis papás sólo me iban a dar estudios hasta bachillerato, metí mis papeles e hice todo a escondidas. Me acuerdo, que ese día le dije a mi mamá y me respondió ¡No hija! tú sabes que no se te van a dar los estudios, pero no me rendí, pedí prestado dinero y metí mis papeles.

Mi examen fue un domingo, ese día le tuve que mentir a mis papás para poder salir, terminando el examen dije bueno a ver qué pasa. Me acuerdo de la fecha en que darían los resultados, sería un 17 de agosto de 2009, vi mis resultados: ¡me encontré en el lugar 26 de los 50 que en-

traban! tuve muchas emociones encontradas de felicidad y tristeza. La felicidad porque pasé y es una institución muy demandada, no todos entran. Lloré de felicidad y tristeza porque sabía que no existiría apoyo de mis padres para estudiar la licenciatura.

Entonces llego a casa y le cuento todo a mi mamá, ella me dice, dile a tu papá, pero platicar con él era muy difícil, nada más con verlo a los ojos ya te estaba diciendo todo con la mirada, pero me acuerdo bien cuando le dije: ¡papá quiero hablar con usted! Le dije sabe que papá pasó esto: ¡hice mi examen, lo pasé! es tanto dinero de inscripción, primero se quedó callado, pero ya después me dijo ¿por qué haces eso sin mi consentimiento, si soy tú padre? me tienes que informar todo lo que haces.

Me acuerdo, que un viernes a las 5 de la mañana me paró y me dijo ven ya hablé con tus hermanas, ya hablé con tu mamá y si te vamos a apoyar, dice: no tengo dinero, pero ya pedí prestado, ¡aprovéchalo porque imagínate de aquí a cuatro años que es de licenciatura, me voy a estar dando de topes! Fuimos con el señor que nos prestó el dinero, pagamos la inscripción y todo y me dijo: ¡pero eso sí, yo te voy a dar estudio, pero lo único que te pido es que no me digas a media licenciatura me voy a casar, porque a mí sí me dolería mucho! El sacrificio que estamos haciendo es mucho.

c) Padre

La figura paterna representa para la entrevistada un pilar en todos los sentidos, desde el que provee al hogar, así como el que establece las reglas de la casa. En ésta, domina el patriarcado debido a la ideología cultural del contexto. Por tanto, el padre aparece siempre en sus respuestas, convirtiéndose en un elemento crucial para que la entrevistada lograra sobresalir, ya fuera por desafiarlo o por atender sus mandatos “*me consideraban una persona responsable, me gustaba cumplir con todo y aparte porque sólo me dedicaba al estudio y como era de la más pequeñas de la familia, nunca me forzaron al trabajo*”.

En esta parte nuestra informante da una lección de determinación, voluntad y persistencia por alcanzar una meta que parecía imposible para ella. Posteriormente, como estudiante se distinguió por ser de las mejores, cumpliendo con tareas, trabajos y participaciones sobresalientes que llamaban la atención.

Sobre este hecho, se profundiza en el tema con la siguiente pregunta ¿Por qué crees que fue difícil tu ingreso a la Educación Superior, principalmente a ti como mujer? La entrevistada contesta “*te preguntas y como mujer ¿que soy?, ¿qué hacemos las mujeres? ¿para qué nacemos? sólo para tener hijos, pues no, tenemos*

que ver por nuestro futuro. Considero que es lo principal, ver más allá de las ideologías de género” (Diario de campo).

d) Trabajo

La entrevistada logra describir que la preparación académica le dará las posibilidades de obtener un trabajo mejor remunerado, además del reconocimiento de la figura de una mujer que se ha ganado el respeto y reconocimiento como una profesionista.

El apoyo económico de los padres de la estudiante no era suficiente para todos los gastos, por ello nuestra entrevistada comparte un pasaje describiendo los motivos que la llevaron a buscarse un empleo: *“entrando a la licenciatura, yo veía que con el dinero que mi papá me daba no me iba alcanzar y pensé ¡tengo que trabajar! y pues los fines de semana trabajaba; fue un factor importante el arbitraje. Cuando me invitaron, me preguntaron: ¿quieres arbitrar? pero dije es que soy mujer y los árbitros son hombres, pero me decían ándale, es con niños” (Diario de campo).*

Más adelante, ya como árbitro de fútbol se enfrenta a la barrera de ideología de género al escuchar de los aficionados:

La gente te ve con cara de ¿qué haces ahí? Cuando ya estaba con adultos en fútbol los hombres de esa comunidad tienen un criterio, tal vez ignorante y me decían: ¡regresa-te a tu casa, tú no estás aquí para este trabajo, mejor ve a cuidar a tus hijos! Te bajan la moral, tanto que yo decía no ya no quería seguir, pero platicando con personas me decían: no amiga ¡tú eres fuerte, tienes que luchar, continúa! y yo seguí pensando: ¡todo sea por mis estudios, por ser alguien! (Diario de campo).

Otro momento difícil de nuestra entrevistada se presenta cuando tiene que presentar el examen para ingresar al Servicio Profesional Docente y por situaciones que aún no se comprenden, le costó demasiado aprobarlo. Lo anterior, considerando que era de los mejores promedios de su generación. Más adelante se le pregunta: *¿Por favor comparte el momento en el que participas en la convocatoria para la obtención de plaza, aplicas el examen y te dan a conocer que la obtienes? La entrevistada comparte lo siguiente:*

Salí de la licenciatura en julio de 2014, aplique examen y no lo pasé. Volví a presentar el examen, siempre pensé yo tengo que entrar y el segundo examen tampoco lo pasé y en el tercer año dije: ¡ya es la vencida si no a ver ya a que me dedico! yo decía de nada sirve estudiar una licenciatura si no lo voy a poner en práctica. Presento el examen y si quedé en el lugar 96 y entonces voy a la SEP y me dicen: ¡no, hasta que te llamen!

Después de cubrir dos interinatos, me llaman para darme mi plaza, cuando llegué a la SEP me dijeron te vamos a dar 14 horas, es tanto al mes y te toca en la región de Ciudad Serdán. En realidad, nos dieron muchas facilidades, todavía nos dieron a escoger en que comunidad trabajar y solo nos hacíamos hora y media de camino y el transporte es por el programa que nos dan y se llama “SEP te da el aventón”, son autobuses que llevan a los maestros a las comunidades. (Diario de campo).

e) Estudio

La perseverancia hacia el estudio es una constante en la entrevistada, por eso se identifica una idea de seguir preparándose, ya en el ámbito profesional con la idea de contribuir con su trabajo con una formación integral en sus alumnos y generar conocimiento a través de la investigación en pro de la niñez mexicana.

Existe el convencimiento que una formación profesional representa la única oportunidad para tener una mejor calidad de vida, por los efectos que la educación aporta para obtener empleos mejores pagados y así escalar en la esfera social, logrando una vida digna y con bienestar.

Es importante destacar que la entrevistada logra obtener becas que permitieron que continuara con sus estudios. Sobre este tema se realiza la siguiente pregunta: ¿Cuántas becas tuviste en la licenciatura? La entrevistada responde: *“Tuve dos becas, la primera fue una que nos daban dinero mensualmente y esa la tuve por 2 años, porque ya en el último año de licenciatura nos daban otra beca”* (Diario de campo).

Con respecto al planteamiento: ¿Desde tu experiencia, estudiar una maestría, influye en la posibilidad de mejora laboral? *“Tienes ingreso extra por tener maestría, incluso te ayuda para ser algún día supervisor o asesor técnico pedagógico, pero ahorita me tendría que esperar dos años en la comunidad y tener ese proceso de evaluación docente, para ver si puedo aumentar horas”.* (Diario de campo).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La equidad educativa es un tema pendiente en la agenda educativa nacional, por lo tanto, es importante impulsar la implementación de políticas públicas que generen una cobertura universal para los jóvenes interesados en una formación

profesional. La realidad en México indica que no todos los estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorecidas logran acceder a una formación profesional, porque los jóvenes en situación de pobreza difícilmente tienen acceso a las Instituciones de Educación Superior. La problemática es más intensa en las mujeres debido a la ideología de género en las zonas rurales o semiurbanas, donde se cree que la mujer debe permanecer en el hogar.

La familia a pesar de ser el núcleo central para el desarrollo integral de los jóvenes, en ocasiones son también obstáculo para el ingreso a la educación superior como es el caso de la informante del estudio, debido a la condición adversa por ser mujer y vivir en un ambiente de carencias, que muchas veces la amenazaba incluso en la satisfacción de sus necesidades básicas.

La figura machista del padre en algunos casos influye para obstaculizar el interés de las hijas por obtener una formación profesional o en ocasiones en menospreciada este logro por el hecho de ser mujer. Dado que en ciertos contextos aún se tiene arraigada la idea de que la mujer debe depender económicamente del hombre.

Sobre este tema Schüssler (2007, como se citó en Macías-Ordoñez, 2019) afirma que la educación, “la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles que sobre lo que supuestamente debe desempeñar cada género, de manera socialmente impuesta. Sin embargo, las representaciones sobre el género varían de una cultura a otra” (p. 272).

Desde esta perspectiva (Macías-Ordoñez, 2019) se argumenta que en un principio, el proceso de educación social inicia con la familia y después se reproduce en la escuela. Dicha reproducción está basada en la (s) conducta (s) y estereotipos que continúan promoviendo la desigualdad de condiciones para la mujer y afectan su desarrollo integral. Al mismo tiempo se enfatiza que no solamente la escuela, sino también la familia y la sociedad, reproducen y fortalecen estas conductas y estereotipos que producen una serie de condicionantes que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres; estas condiciones la educación puede mejorarla para el desarrollo de la mujer pues es de todos conocido que el sistema educativo es una agencia fundamental en la formación de estructuras mentales que contribuyen al mantenimiento de las relaciones de poder (Macías-Ordoñez, 2019).

En este sentido, en estudios recientes se ha demostrado mediante estudios comparativos entre diferentes países que la desigualdad social y económica se asocia con la calidad de vida de las personas, así a mayor desigualdad existen menores niveles de confianza, esperanza de vida, desempeño educativo, respeto hacia la mujer, movilidad social (Macías-Ordoñez, 2019, p. 374).

Por lo que la desigualdad nos lesiona a todos y a múltiples ámbitos del desarrollo social e individual, reproduciendo ciclos de marginación, exclusión y pobreza. Se ha podido observar que las desigualdades se heredan y se transfieren de una generación a otra, pues no solo se heredan los recursos económicos sino también se transfieren conocimientos y bienes culturales. Así aquellos que gozan de mayores recursos económicos y culturales, utilizan mejor los servicios sociales y educativos. (De la Cruz Flores 2017, como se citó en Macías-Ordoñez, 2019 pp. 374-375).

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Logroño (2017) la desigualdad de género en la educación superior es una categoría analítica que acoge a todas aquellas metodologías y mecanismos destinados al estudio de las construcciones culturales y sociales propias para los hombres y las mujeres, lo que identifica lo femenino y lo masculino; en donde se determina que la equidad de género significa que mujeres y hombres, independientemente de sus diferencias biológicas, tienen derecho a acceder con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los mismos bienes y servicios de la sociedad, así como a la toma de decisiones en los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar.

Sobre este tema, Macías-Ordoñez (2019) concluye que es necesario el cambio o la transformación de los patrones culturales que han estado vigentes desde tiempos remotos y que el propio desarrollo social impone en cuanto a la forma que se comparte y se socializa entre hombres y mujeres, en relación, al igual acceso a los recursos y los servicios, como la educación, la salud, a la cultura y el empleo, las responsabilidades y niveles de participación en el seno de la familia, la comunidad y la sociedad.

En este orden de ideas, en la investigación realizada por Ordorika (2015) se afirma que uno de los retos más importantes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, y las de casi todo el mundo, es el de erradicar la desigualdad de género que todavía se manifiesta y reproduce a su interior. Afirmando que “desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo” (Ordorika, 2015, p. 7).

En las conclusiones de su estudio, Ordorika (2015) establece una serie de recomendaciones para disminuir la desigualdad de género en las Instituciones de Educación Superior. A continuación, se registran las más representativas:

- Incorporar la perspectiva de género en las legislaciones universitarias.
- Generar una política institucional que, en el mediano y largo plazos, asegure la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios.

- Promover medidas, como centros de desarrollo infantil, que disminuyan la tensión entre los tiempos que hombres y mujeres dedican a los ámbitos laboral y familiar.
- Generar diagnósticos sobre la condición que guarda la igualdad entre hombres y mujeres en cada institución.
- Fomentar un lenguaje institucional no sexista que privilegie el uso de términos neutros siempre que sea posible e incorpore la forma “las/los” para visibilizar a las mujeres.

Por otra parte, a pesar de los apoyos con becas de los programas federales, la cantidad emitida apenas es mínima. No se piensa en gastos de traslado de las comunidades a la ciudad, la estadía de los estudiantes, los gastos de las necesidades básicas, así como los que son generados de la educación superior, como las prácticas docentes que incluyen materiales didácticos, recursos e incluso ropa formal para la presentación en eventos importantes (Ordorika, 2015).

CONCLUSIONES

Los hallazgos más importantes del estudio fueron descubrir que existieron dificultades que la pudo superar, en primer lugar, tuvo que vencer la ideología de género del contexto, que se manifiesta como la formación académica preferente al género masculino, como quien lleva el sustento al hogar; también venció a la condición económica, dado que la pobreza no fue obstáculo suficiente para no optar por una formación profesional.

Además, se encontró que la estudiante tenía una férrea voluntad y perseverancia por alcanzar una meta, primero al ingresar a la Educación Superior, posteriormente buscando las opciones para continuar estudiando por medio de trabajo y obtención de becas. La entrevistada experimentó una formación académica llena de limitaciones, pero ello no le impidió obtener muy buenos resultados en licenciatura y maestría.

La influencia del contexto dónde vive, no fue factor para impedir su formación como docente, porque la ideología de la comunidad es que a la mujer sólo se le debe apoyar para cursar como máximo nivel educativo de bachillerato. La mayoría se casa aproximadamente entre los 15 y 20 años, debiéndose dedicar a las labores del hogar y a cuidar a los hijos. Ejemplo que han vivido las propias hermanas y madre de la informante.

Por lo tanto, se concluye con la reflexión acerca de lo encontrado en el estudio: familia, padre, dinero, trabajo y estudio, unidades de análisis que describen la personalidad de la estudiante normalista entrevistada, que además permitieron reconocer la desigualdad social y de género en la vida familiar, escolar y contextual de la informante. Pero al mismo tiempo, considerando la teoría de la justicia y equidad de Rawls (voluntad y talentos iguales), la estudiante entrevistada mostró rasgos como la voluntad, la perseverancia y la disciplina para alcanzar una preparación profesional óptima, que ha repercutido en su ascenso social.

Finalmente, se establece la importancia de la investigación destacándose los hallazgos que pueden ser material de análisis para la toma de decisiones. Al mismo tiempo, se registran a continuación una serie de recomendaciones para impulsar una cultura de la equidad en la educación superior:

- Fomentar el uso de un vocabulario no sexista desde el nivel de educación básica a educación superior. Esto es posible, porque los estudiantes de las escuelas normales tienen vínculo con los alumnos de educación básica.
- En las Instituciones de Educación Superior deben implementarse reglamentos sobre equidad educativa y de género elaborados con la participación de estudiantes, logrando con ello, un mayor nivel de compromiso.
- Generar programa de apoyos financieros a estudiantes al interior de las Instituciones de Educación Superior que garantice la permanencia de los alumnos de escasos recursos.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de Educación Superior en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 60, pp. 213-239.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2006), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión, México, Editorial Paidós Educador.
- Bolívar, A. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 2. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>
- Hernández, R., Fernández, R., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

- Garbanzo, G. (2007). *Calidad y equidad de la Educación Superior Pública*. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31 (2), 11-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031202>
- Silva, M. (2014). *Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente*. Universidades [Internet]. 2014;(59):23-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547004>
- Lemaitre, M. (2005). *Equidad en la educación superior: un concepto complejo*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 70-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103206>
- Logroño M. (2017). *Género y educación superior desde las voces de las académicas. Caso Universidad Central del Ecuador* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=12972>
- Macias-Ordoñez, L.M. (2019) Equidad de género en la educación superior. *Revista Polo del Conocimiento*. Edición número 31. Vol. 4, núm. 3. Marzo 2019, pp. 369-381. Recuperado de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/980/pdf>
- Monzón, M. (2015). *Una política educativa: la equidad*. RIDE *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5 (10). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150318012_2
- Odrizola, S. (2013). *Una propuesta alternativa a la concepción del llamado capital humano*. Textos & Contextos, vol. 12, núm. 2. Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321529409005>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de Educación Superior*. Vol. xl iv (2); No. 174, abril-junio del 2015. ISSN electrónico: 2395 9037. (p. 7-17) <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá Colombia. En http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Taylor, S.J y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Ed, Paidós. España.
- Villalobos, G., y Pedroza, R. (2009). *Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico*. *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 20. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>

**SEMBLANZA
DE LOS
AUTORES**

ARTÍCULO 1. CUERPO ACADÉMICO “INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES”

El Cuerpo Académico en consolidación tiene ese reconocimiento por parte de PRODEP desde diciembre de 2021. Cultiva la LGAC: Procesos de formación de docentes y prácticas curriculares. El CA está integrado por tres profesores titulares, cinco estudiantes de licenciatura y uno de maestría. Cuentan con publicaciones en colaboración en diferentes espacios de difusión estatal, nacional e internacional, orientadas al análisis de experiencias reales y significativas para la innovación educativa en la formación de docentes.

Ma. Lourdes Santana Salgado

Doctora en Didáctica y Conciencia Histórica por el Instituto de Pensamiento de América Latina, A.C. (IPECAL). Doctorado terminado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco y Didáctica. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones relacionadas con la práctica profesional y los saberes docentes en la formación inicial de los docentes.

Gerardo Gabriel García Castrejón

Doctor en Ciencias de la Educación. Centro Universitario México. Trabaja la línea: Práctica Profesional en la formación de Docentes y Habilidades de Pensamiento en Matemáticas en los entornos tecnosociales con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).

Bismark Villanueva Fajardo

Doctor en Ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado Celaya Guanajuato. Trabaja la línea: Expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos vinculadas a las prácticas profesionales de la formación de docentes.

Todos son profesores del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco y miembros del Cuerpo Académico en consolidación con registro CAMA-CA-2 “Investigación para la Innovación en la Formación de Docentes”. Miembros de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

ARTÍCULO 2. CUERPO ACADÉMICO “DOCENCIA, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO SOCIAL”

El ENEJMBM-CA-1 Docencia, prácticas educativas y su impacto social es un cuerpo académico en formación que fue aprobado para su conformación en el año 2009. La línea única de investigación es “Formación docente, procesos educativos e impacto social”. El equipo original de docentes que lo integraban en el año que se creó ya es personal jubilado. Los miembros activos actuales se fueron integrando desde el año 2013. Actualmente los titulares del CA son cuatro docentes de tiempo completo, de los cuales tres cuentan con el grado de doctor y uno con doctorado en curso, además de tres colaboradores con grado de maestría. El CA cuenta con una amplia producción académica que incluye capítulos de libro, artículos indexados y arbitrados, trabajos presentados en diferentes congresos nacionales e internacionales de reconocido prestigio, además ha participado en la actualización de los programas educativos del Plan de Estudios 2012 y 2018 de las EN. Todos los integrantes participan como directores de tesis en distintos niveles educativos (licenciatura, maestría y doctorado). El CA formó parte de las Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza -Aprendizaje en Educación Superior de la Región Noroeste (RECREA-RNO) promovido por la DGESPE en su momento y actualmente pertenece a la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) y colabora en investigaciones colaborativas independientes con distintas Instituciones de Educación Superior del país.

Blanca Julia Silva Ballesteros

Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sonora; maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora; doctora en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, perfil PRODEP con vigencia hasta el 2023. Se ha desempeñado como docente en Educación Media Superior y Superior, actualmente Catedrática de Tiempo Completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES). Ha impartido cursos y diplomados a docentes de distintos niveles educativos, director de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en diversas Instituciones de Educación Superior del país. Forma parte de la Red de Investigación del Norte de México (REDINM), de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA), participa en investigaciones con el CRETAM y varios Cuerpos Académicos de la Institución y del país. Trabaja con las líneas de investigación de Formación docen-

te, procesos educativos e impacto social, formación docente, teorías implícitas y educación socioemocional. Ha participado como ponente en distintos congresos nacionales e internacionales y ha realizado colaboraciones en capítulos de libro, artículos de revista, además de que ha participado como dictaminadora en distintos espacios como PRODEP, COMIE, CONISEN y distintas ediciones de libro que se han publicado en el país y a nivel internacional. Actualmente es líder del Cuerpo Académico: Docencia, Prácticas Educativas y su Impacto Social a través del cual se realiza un trabajo colegiado que busca impactar en el mejor desarrollo formativo de los futuros docentes.

Luis Fernando Castelo Villaescusa

Graduado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) como licenciado en Educación Primaria en 1998. Inició su desarrollo profesional docente de Educación Primaria en agosto de 1998 en la Costa de Hermosillo, para continuar su carrera docente por 18 años en diferentes escuelas primarias de Hermosillo y atendiendo básicamente grupos de primero, quinto y sexto grado de primaria. En 1999 ingresa a la Escuela Normal Superior de Hermosillo a estudiar la Licenciatura en Educación Media Superior con Especialidad en Ciencias Sociales, egresando en el año 2003. Ante su inquietud profesional en agosto 2005 se da la oportunidad de iniciar labores como académico en la ByCENES, escuela que lo formó como docente; esta nueva situación profesional amplía el espectro de opciones de desarrollo profesional y formativo en la docencia; cursa la maestría en Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora egresando en 2009 y posteriormente el doctorado en Educación en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales, culminando los estudios en 2021. En 2016 se integra de tiempo completo a la planta docente de la ByCENES, lo que permite formar parte de uno de los Cuerpos Académicos institucionales, además de incrementar su producción académica con ponencias presentadas en diversos congresos, artículos en revistas educativas y capítulos de libros. Todas estas actividades descritas se han realizado a la par de la impartición de clases en escuelas primarias y en la formación de docentes en la escuela normal, lo que ha permitido tener insumos para el desarrollo de investigaciones ampliando el panorama profesional en la búsqueda de la calidad de la educación en el estado y el país.

Alba Esther Romero Pérez

Es egresada de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

(ByCENES) en el 2005, posteriormente realizó sus estudios de maestría en Ciencias Sociales en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, actualmente en la misma institución cursa el doctorado en Educación. Ha participado en diversos congresos, como el Congreso Nacional de Investigación de Educación Normal (CONISEN), en el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Las aportaciones en estos congresos han sido en torno a la práctica profesional y la generación de ambientes de aprendizaje. Actualmente labora en la ByCENES; se ha desempeñado en diferentes cursos, por lo general los cursos que se desarrollan son los que corresponde al trayecto formativo de Práctica Profesional en la Licenciatura en Educación Primaria; es colaboradora del CA-1 ENEJMBM Docencia, prácticas educativas y su impacto social, director de tesis de licenciatura y apoya en el proceso de codiseño de los Planes y Programas de Estudio de Educación Normal 2022.

ARTÍCULO 3. CUERPO ACADÉMICO “APRENDIZAJE Y DESARROLLO”

El cuerpo académico de la Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles (ENRGPEC) inició sus actividades formales como grupo de investigación a partir de enero 2015, con tres integrantes, año en el que la líder obtuvo el reconocimiento a perfil PRODEP. Las integrantes del grupo desde un inicio fueron las maestras Irma Cecilia Yocupicio Zazueta, Beatriz Elena Gómez Corral y la líder del ahora Cuerpo Académico reconocido por PRODEP, Griselda Márquez Higuera.

Sus integrantes son docentes de la ENRGPEC con formación de origen en diversas disciplinas, como Español, Matemáticas y Psicología, lo que ha enriquecido la diversidad de reflexiones y temas que han abordado a lo largo de su trabajo en equipo. Asimismo, todas realizan dentro de la escuela normal actividades de docencia, tutoría, asesoras de trabajos de titulación y son responsables de distintas áreas y coordinaciones sustantivas de la ENRGPEC.

Como cuerpo académico son miembros de la Red Temática de Investigación de Educación Rural-RIER y de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos-RENAFCA.

Gracias al trabajo conjunto en reciente fecha obtuvieron su registro y grado dictaminado como Cuerpo Académico en Formación ante el PRODEP. La LGAC que cultiva su CA es Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo. En esta línea se espera realizar estudios acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la influencia de las nociones del desarrollo que los docentes tienen para explicar los cambios en la conducta de sus estudiantes de contextos escolares diversos; estudios que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo y cómo estos influyen en el desempeño escolar.

Griselda Márquez Higuera

Es licenciada en Psicología con acentuación clínica y maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora campus Obregón. Obtuvo su grado doctoral por la Escuela Abraham Fischler of Education de la Nova Southeastern University de La Florida, E.U., con acentuación en Educación Superior y Liderazgo en el currículo y la Instrucción. Fue acreedora en 2017 al premio Charles L. Fairer Dissertation of Distinction Award, otorgado por Abraham S. Fischler College of Education. Cursó el diplomado de Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Competencias Informáticas por el Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas de ILCE, obteniendo su certificación. Es líder del Cuerpo Académico reconocido por PRODEP denominado “Aprendizaje y desarrollo” en

la Escuela Normal donde labora en el período 2019- 2022. Ha tenido el grado de perfil PRODEP en el periodo de 2015-2018 y 2018-2021.

Es miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural-RIER y de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos-RENAFCA. Ha participado como dictaminadora del COMIE desde 2011 y de CONISEN en 2021.

Actualmente trabaja en la escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles “El Quinto”, ubicado en Etchojoa, Sonora, donde se desempeña como docente y responsable del Departamento de Investigación y Desarrollo Académico, docente y asesora de trabajos de titulación.

Beatriz Elena Gómez Corral

Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español, desde el 2004; maestra en Educación campo formación docentes de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Es doctora en Educación por el Instituto Profesional Docente desde el 2019. Cuenta con experiencia laboral como docente del nivel primaria, secundaria, media superior y superior. Actualmente labora como profesora de tiempo completo en la escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles “El Quinto”, ubicado en Etchojoa, Sonora, donde se desempeña como docente y auxiliar del Departamento de Investigación y Desarrollo Académico, auxiliar del Área de Evaluación y Seguimiento, docente frente a grupo y asesora de trabajos de titulación. Es miembro del Cuerpo Académico reconocido por PRODEP denominado “Aprendizaje y desarrollo” en la Escuela Normal, donde labora en el periodo 2019- 2022. Ha participado como dictaminadora del CONISEN en 2021. Es miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural-RIER y de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos-RENAFCA..

ARTÍCULO 4. CUERPO ACADÉMICO “TRAYECTORIA ESCOLAR Y PROFESIONAL” Y CUERPO ACADÉMICO “FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN”

El cuerpo académico (CA) “Trayectoria escolar y profesional” logró su reconocimiento ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el año 2017, siendo parte del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. Es uno de los CA que coordinan la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Actualmente, existe transición en sus miembros e institución, por lo que se ha conformado con el mismo nombre dentro de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, y tres de sus miembros originales aún son parte de este equipo de investigación. El trabajo realizado ha logrado generar convenios de trabajo con otros CA del país, aunado a lo anterior, tienen una participación en eventos nacionales de investigación buscando la difusión de las investigaciones generadas, además de diversas publicaciones en libros y memorias con registro a nivel nacional, la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento que atienden es Formación inicial y desempeño profesional.

El CA “Formación Docente y su Impacto en la Educación” es un grupo de investigación integrado por docentes de la licenciatura en Educación Inicial y Pre-escolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, que asumen la labor docente desde diversas formaciones y trayectorias, característica que les ha brindado la posibilidad de coconstruir y coproducir desde una visión heterogénea con un objetivo común, así como asumir un abordaje en la comprensión o explicación de modelos, metodologías y prácticas innovadoras en la formación de docentes. De esa manera, este colectivo ha venido trabajando la articulación entre investigación-innovación, principalmente desde una mirada sociocrítica bajo la premisa de que los cambios se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones educativas escolares y no escolares (Coll, 2108).

Se desarrollan proyectos de investigación con la RED Ambiente y Aprendizaje, una de sus principales tareas hoy en día versa en la coordinación de la RENAFC. Actualmente cuatro integrantes del CA cuentan con perfil PRODEP, y la producción académica que da cuenta del trabajo realizado se encuentra en congresos nacionales e internacionales, capítulos de libros y revistas de divulgación académica.

Sandra Edith Tovar Calzada

Cuenta con el perfil deseable PRODEP. Tiene estudios de licenciatura en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de maestría en Educación, campo: práctica docente, por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 011 y doctorado en Educación por la Universidad de Durango, campus Aguascalientes. Actualmente es docente en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”; participó en el equipo de diseño curricular de la maestría en Innovación Didáctica para el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) y actualmente es parte del equipo de diseño de la maestría en Gestión Institucional y Liderazgo Pedagógico de la ENSFA. Fungió como evaluadora disciplinar por parte de los CIEES. Fue coordinadora de la licenciatura en preescolar en el CRENA y coordinadora de posgrados en la misma institución. Actualmente es una de las coordinadoras de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Entre los cargos desempeñados a nivel institucional fue coordinadora del Plan de Desarrollo Institucional del CRENA; cocoordinadora del ProfEN desde 2009 a 2018, coordinadora del proceso de evaluación externa de los CIEES de programas educativos y de la Administración y Gestión Institucional; asesora de documentos de titulación en licenciatura desde 2003 a la fecha; asesora de tesis de maestría; sinodal de examen de licenciatura; sinodal de examen de grado de doctorado de la Universidad de Durango campus Aguascalientes; así como ha tenido diversas publicaciones con registro ISBN.

Edgar Omar Gutiérrez

Fungió como director del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. Integrante del Cuerpo Académico “Trayectoria escolar y profesional”; integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos” (RENAFCA). Subdirector Académico de la Licenciatura en Educación Primaria del CRENA; responsable de programas en la Subdirección de Educación Normal del Instituto de Educación de Aguascalientes; diseñador curricular en DGESE; evaluador disciplinar de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES; integrante de la Mesa Técnica de Educación Básica para la implementación de la Reforma Curricular; miembro del Grupo Académico Nacional para la implementación de la Reforma en Educación Básica; integrante del Equipo de diseño de la Maestría en Innovación didáctica del CRENA; integrante del equipo de actualización del posgrado Gestión Institucional y Liderazgo Pedagógico; asesor de documentos de titulación y sinodal del nivel de licenciatura desde 2004 a la fecha. Asesor de titulación de maestría en el CRENA y ENSFA. Coordinador de ProfEN;

Integrante del equipo para la Autoevaluación CIEES en el CRENA. Tiene diversas publicaciones con registro ISBN.

Hadi Santillana Romero

Cuenta con estudios de licenciatura en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Educación Preescolar, Especialidad en Estrategias Psicopedagógicas por la Universidad La Salle. Es doctora en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Formadora de docentes en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” en la licenciatura en Educación Preescolar, principalmente en el área de práctica profesional, innovación e intervención socioeducativa, experiencia que ha permitido participar como diseñador curricular en el rediseño del plan de estudios 2018 en DGESE. Es responsable del Cuerpo Académico Formación Docente y su impacto en la Educación BINEJCB 02 y cocoordinadora de la RENAFCA. Ha desempeñado funciones como coordinadora académica estatal del PE-FEN 3.0 y subdirectora General Académica del BINE, tutor y asesora de titulación. Actualmente cuenta con el reconocimiento de perfil deseable ante PRODEP. 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 5. CUERPO ACADÉMICO “FORMACIÓN INICIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL”

El Cuerpo Académico “Formación Inicial y Práctica Profesional”, perteneciente al Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, está orientado por el trabajo colaborativo, las políticas institucionales y el rigor académico realizando interdisciplinariamente la investigación, docencia, difusión, gestión y tutoría para posibilitar una práctica profesional con calidad académica de los alumnos normalistas para favorecer su formación docente inicial. Así mismo, se pretende contribuir a la formación inicial de licenciados en Educación Primaria mediante la reflexión, indagación e innovación de los procesos de la práctica profesional con objeto de incidir en la formación de los niños de educación primaria para posibilitar mejores condiciones de vida en el país.

El objetivo fundamental del Cuerpo Académico está enfocado en la generación del conocimiento que favorezca la relación entre los procesos de titulación, lectura y evaluación para fortalecer la formación inicial de docentes; de igual manera se busca potenciar las actividades de práctica profesional mediante la conveniente planeación de estas actividades, su seguimiento, evaluación y replanteamiento.

Diana Esmeralda López De La Rosa

Docente de Educación Primaria, Educación Media Superior y Superior. Egresada del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”; maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); doctora en Gestión Educativa. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S.L.P., con reconocimiento del Perfil Deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y Líder del Cuerpo Académico “Formación Inicial y Práctica Profesional”.

Miriam Córdova Ruiz

Licenciada en Educación Primaria; maestra en Administración Educativa; doctora en Gestión Educativa. Actualmente trabaja en el C.R.E.N. “Profra. Amina Madera Lauterio”, de Cedral, S.L.P. atendiendo cursos de acercamiento a la práctica. Formó parte del GAN de la RIEB 2009. Es profesora con reconocimiento Perfil Deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y Miembro del Cuerpo Académico “Formación Inicial y Práctica Profesional”.

Alberto Salinas Pérez

Docente en educación primaria, bachillerato y la UPN unidad 241. Egresado del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Profra. Amina Madera Lauterio”, en donde se desempeña desde hace 30 años como profesor; en el lapso de 2010 a 2018 fungió como director. Actualmente es Perfil Deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y miembro del Cuerpo Académico “Formación Inicial y Práctica Profesional”.

ARTÍCULO 6. CUERPO ACADÉMICO “PRÁCTICA PROFESIONAL REFLEXIVA”

El cuerpo académico se conformó en el año de 2018 con cuatro perfiles deseables, lo que permitió ingresar de inicio como cuerpo académico en consolidación. Se cuenta con amplia experiencia en la formación de docentes en educación de diversas licenciaturas en educación. Participa continuamente en congresos nacionales e internacionales (Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala, Grecia y Polonia). Se han publicado diversos artículos en revistas indexadas, capítulos de libro con registro ISBN. Se colabora como dictaminadores de proyectos del periodo sabático, de proyectos de investigación, diplomados y ponencias, así como evaluadores de expedientes del perfil PRODEP. Se tiene vinculación con otras instituciones de educación superior: Normal de Capulhuac, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Universidad Autónoma de Sinaloa. Se participa en tres redes: Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos, Red de Estudios Latinoamericanos de Educación Normal y la Red Nacional de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales. Dos de sus integrantes han sido condecorados con la Presea de Honor Estado de México.

Rosa Fidela Fragoso Galbray

Profesora de Educación Primaria; licenciada en Pedagogía; maestra y doctora en Ciencias de la Educación. Ha laborado en el nivel de primaria como profesora frente a grupo; en secundaria, como orientadora técnica y secretaria escolar; en preparatoria, impartiendo cursos y asesora de grupo; en el nivel de licenciatura, se ha desempeñado como coordinadora administrativa de la licenciatura en Educación Preescolar, coordinadora de tutorías, formación inicial, asesora de dirección de tesis de licenciatura. Integrante del CAEC. ENECAT-CA-1 “Práctica profesional reflexiva” cultivando la LGAC. Práctica reflexiva: eje transversal en la formación e innovación de docentes, actualmente se tiene perfil PRODEP. Ha laborado por más de 30 años en la Escuela Normal de Ecatepec como investigadora educativa por 10 años, responsable del programa SAPPE. Imparte cursos del trayecto de prácticas profesionales y del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tutora y asesora de tesis. Ha participado como ponente en foros y congresos, a nivel nacional e internacional, donde ha publicado varios artículos en libros y revistas con registro en Sinaloa, Monterrey, Coahuila, Tabasco, Nayarit, Pachuca Hidalgo, Estado de México, Cuba, Bolivia, Polonia, Atenas, Uruguay. En el 2014 obtuvo la Presea Honor Estado de México, y ha tenido reconocimientos a nivel estatal.

Cosme Esparza Flores

Se ha desempeñado como docente de educación primaria; profesor de secundaria en las asignaturas de matemáticas; catedrático de preparatoria; docente de educación superior en la Normal de Ecatepec de los cursos de acercamiento a las prácticas profesionales de diversas licenciaturas; ponente en diversos congresos nacionales e internacionales con temáticas afines a la educación en Guadalajara, Guanajuato, Mérida, San Luis Potosí, Zacatecas, Puebla, Hidalgo, Chiapas, Ciudad de México, Nayarit, Sinaloa, Guanajuato, Estado de México, Cuba, Uruguay, Bolivia, Argentina, Colombia, Grecia y Polonia. Perfil deseable del programa PRODEP; líder del cuerpo académico ENECAT-CA-1. En el 2015 se le condecora con la presea de honor Estado de México, reconocimiento por desempeño profesional en el 2021.

Maribel Sánchez Villaseñor

Licenciada en Educación Preescolar; maestra en Administración y Desarrollo de la Educación por el Instituto Politécnico Nacional y Maestría en Competencias Educativas por la Universidad de Valle de México. Desde su ingreso al sistema de Educación Normal ha participado activamente en la implementación de diferentes propuestas curriculares de Educación Normal, especializándose en el área de prácticas profesionales y procesos de vinculación con educación básica como actividades sustantivas en el proceso de formación inicial de docentes. Se desempeña como dictaminador de proyectos de investigación de aspirantes a Período Sabático. Como integrante del Cuerpo Académico de la Escuela Normal de Ecatepec con Reconocimiento al Perfil Deseable ante PRODEP ha impulsado la productividad académica, siendo autora de capítulos de libros y ponente en Congresos Nacionales e Internacionales con temas educativos orientados a la mejora de la formación inicial y continua de docentes. Ha participado en equipos de diseño curricular de programas de posgrado, como coordinadora de Talleres Académicos Estatales para fortalecer la aplicación de Planes de Estudios para la formación de docentes. Así mismo, ha sido conductora de diplomados y talleres dirigidos a docentes y estudiantes de diferentes Escuelas Normales.

ARTÍCULO 7. CUERPO ACADÉMICO “FORMACIÓN DE DOCENTES Y COTIDIANIDAD”

El Cuerpo Académico “Formación de docentes y cotidianidad” inicia como grupo de investigación en agosto de 2014. En 2016 obtiene el registro como cuerpo académico en formación. Realiza de manera conjunta acciones de producción académica, apoyo en la asesoría y gestión académicas. Su línea de generación y aplicación del conocimiento es el proceso de formación de docentes en el marco de la cotidianidad. Forma parte de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

En 2019 se integró un miembro más y cuatro estudiantes colaboradoras. Se transita a cuerpo académico en consolidación. Los integrantes cuentan con perfil PRODEP. Han sido ponentes en congresos en el Estado de México (Chalco, Toluca y dos virtuales); congresos nacionales en Mérida, Aguascalientes y Sonora; internacionales en la Habana (Cuba), Segovia (España), Celaya, Ciudad de México y Tlaxcala; latinoamericanos en la Ciudad de México (UNAM) y uno virtual (RELEN). Han realizado trabajos de investigación sobre evaluación formativa consolidados en el libro *Evaluación y aprendizaje, caminos entre tejidos*. Cuentan con tres artículos publicados y una ponencia de creación individual; 22 producciones colectivas: el libro, dos capítulos de libro, 19 ponencias (dos elaboradas con estudiantes colaboradoras del CA) con registro ISSN o ISBN. Los trabajos versan sobre la evaluación del aprendizaje y la práctica docente cotidiana.

Martha Yolanda Monzón Troncoso

Docente de Educación Preescolar; licenciada en Psicología Educativa (Universidad Pedagógica Nacional), con maestría y doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Cuenta con diplomados en Computación, Programación Neurolingüística, Evaluación Cualitativa y Formación Docente (CREFAL). Labora en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal como investigadora educativa. Forma parte de la Comisión de Titulación y del Comité Editorial de la Institución. Es Líder del Cuerpo Académico de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal “Formación de Docentes y Cotidianidad”. Cuenta con perfil PRODEP. Ha asesorado trabajos de titulación en modalidades de ensayo, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales. Ha impartido diferentes cursos y talleres a docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal y de otras instituciones como la Normal de Sultepec, Tenancingo y la Escuela Normal Superior, a nivel estatal sobre la elaboración de proyectos de investigación. Ha revisado artículos para la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH)

de la que forma parte. Participó en la elaboración de un programa para cursar el doctorado en escuelas normales del Estado de México. Actualmente forma parte del Comité Científico de Investigación de las Escuelas Normales del Estado de México. En la producción académica se destacan tres artículos publicados en revistas indexadas y tres para la revista *Magisterio del Estado de México* (uno en colaborativo), ponencias en Congresos Nacionales, Estatales, Internacionales y Latinoamericano en colaborativo con el Cuerpo académico, así como dos capítulos de libro y un libro. Es integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

Carina María García Ortiz

Licenciada en Educación Preescolar; maestra en Ciencias de la Educación (ETAC) y doctora en Educación (Universidad Abierta). Labora en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal como subdirectora académica. En esta institución forma parte del consejo académico, de la comisión de titulación, del comité editorial, del comité de calidad y del equipo de diseño curricular de la licenciatura en Educación Preescolar para los planes de estudio 2022, así como de la academia estatal de subdirectores académicos. Es integrante del cuerpo académico de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal “Formación de docentes y cotidianidad”. Cuenta con perfil PRODEP. Docente en la licenciatura en educación preescolar, asesora trabajos de titulación en las modalidades de ensayo, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales. Ha impartido cursos y talleres a docentes y alumnos de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal y de otras escuelas normales. En la producción académica destacan ponencias en congresos a nivel estatal, nacional, latinoamericano e internacional en colaborativo con el cuerpo académico, un artículo colaborativo para la *Revista Magisterio del Estado de México* y uno para la Red de Estudios Latinoamericanos sobre Educación Normal (RELEN), un artículo para la *Revista Acta educativa*; así como un libro de la colección Ediciones Normalismo Extraordinario. Es integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

María Del Socorro Garibay Delgado

Profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal de Coatepec Harinas. Licenciada en Educación Media en el área de Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado de México. Maestra en Administración de la Educación por la Escuela Normal Superior del Estado de México y doctora en Educación por el Instituto Ejecutivo Mexicano y Especialización en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México. Diplo-

mado en Computación, Evaluación Cualitativa y Formación Docente (CREFAL). Labora en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal como investigadora educativa, asesora académica de sexto y octavo semestres. Es integrante del cuerpo académico de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal “Formación de Docentes y Cotidianidad”. Cuenta con perfil PRODEP. Ha asesorado trabajos de titulación en las modalidades de ensayo, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias. Ha participado en el Comité de Pares Académicos para la revisión de trabajos de investigación de las escuelas normales del Estado de México dependientes de la Dirección General de Educación Normal. En la producción académica destacan dos capítulos de libro y un libro de la Colección Normalismo extraordinario, ponencias en congresos estatales, nacionales, internacionales y uno latinoamericano, en colaborativo con el cuerpo académico. Es integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

ARTÍCULO 8. CUERPO ACADÉMICO “PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE INTERCULTURAL”

El día 20 de diciembre de 2017 se formó nuestro cuerpo académico “Procesos Formativos del Docente Intercultural” con clave ENRM-CA-1. El primer artículo publicado fue: “Las competencias metalingüísticas en primera y segunda lengua, hacia un bilingüismo didáctico en estudiantes de la Escuela Normal Regional de la Montaña”. También se participó en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), realizado en San Luis Potosí, México, en el año 2017, con el trabajo “Los oficios: una estrategia activa en ambientes de aprendizaje reales y su influencia en el aprendizaje en el desarrollo de competencias nahuas y vulnerables del estado de Guerrero”. Se participó en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación docente (CONIIEF) 2017 realizado en el puerto de Acapulco, México, con el trabajo: “Metodología colaborativa, propuesta para el fortalecimiento de competencias profesionales y docentes interculturales bilingües”. También se participó en el 2do. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), realizado en la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes, México, con el trabajo: “La función del docente tutor: Impacto en la profesionalización del licenciado intercultural bilingüe”. En ese mismo año se participó en el Primer Congreso Mundial sobre transformación educativa en Nápoles, Italia, con dos trabajos: “Ambientes de aprendizaje reales, una estrategia activa en la construcción de competencias en niños nahuas” y “La participación de padres de familia en la formación en valores de niños Me´phaa” en el 2019. También se ha participado en foros y eventos académicos.

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 26 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.

C. Carmen León Rodríguez

Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, ubicada en la Cd. de Tlapa de Comonfort, Guerrero. Actualmente imparte el curso: “Álgebra en tercer semestre y geometría en cuarto semestre” de la licenciatura en Educación Primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, plan de estudios 2018. 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 21 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 CA en Formación “Procesos Formativos del Docente Intercultural”. Miembro de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA).

ARTÍCULO 9. CUERPO ACADÉMICO “LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo

Licenciada de Educación Secundaria con especialidad en Biología por la Escuela Normal Superior de México; maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Enseñanza de Ciencias por la Universidad Pedagógica Nacional y maestra en Psicodidáctica en la línea de Enseñanza de las Ciencias y Autoconcepto por la Universidad del País Vasco en España. Actualmente cursa el doctorado en Educación. Colaboradora del Cuerpo Académico “La interculturalidad en la Formación docente”. Ha impartido clases de Ciencias, Pedagogía, Desarrollo Humano, Psicología educativa y Educación, en nivel secundaria y superior. Tuvo una jefatura en la Subdirección de Planeación y Seguimiento de proyectos de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica. Participó como evaluadora de materiales impresos sobre Ciencia y Tecnología I Biología. Colaboró en editorial Ek editores como autora de guías docentes de Ciencia y Tecnología I Biología, de libros de Ciencia y Tecnología para nivel secundaria así como revisora técnico-pedagógica. Actualmente es maestra en la Escuela Normal Superior de México en licenciatura y posgrado y participa en la construcción de la malla curricular 2022 para la educación normal en colaboración con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGEsuM.

Roxana Ramírez Flores

Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Psicología Educativa, cursada en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) durante los años 2004- 2008. Maestra en Ciencias de la Educación cursada en el Instituto de Estudios Superiores en Puebla durante el 2009 al 2012. Actualmente es candidata a doctora en Educación por la ENSM, en la generación 2019-2022. Docente de educación básica desde el 2008. Coautora de la investigación: “Escuela para la diferencia. Aportes hacia la configuración de una escuela incluyente”. Presentada en el 1er. Congreso Nacional a Distancia “Formación Docente para la Nueva Escuela Mexicana”, en junio del 2021.

Odete Serna Huesca

Profesora investigadora de Educación Superior en Escuela Normal Superior de México. Doctorado en Pedagogía y doctorado en Socioformación y sociedad del conocimiento. Responsable del Cuerpo Académico “La interculturalidad en la Formación docente”, cuyas líneas de investigación están relacionadas con Forma-

ción Docente para la atención de la diversidad en contextos interculturales, relaciones interpersonales y violencia escolar. Fue docente en educación primaria, secundaria y actualmente en educación superior, tanto en licenciatura como en posgrado. Autora y coautora de libros para primaria y educación normal. Evaluadora de libros de texto para Biología de educación secundaria. Integrante del equipo nacional para la reestructuración del plan de estudios 1999 de Educación Normal y participante del equipo coordinador para la elaboración de los planes de estudio 2018 y 2022. Integrante de los equipos para los diseños curriculares de especialidad, maestría y doctorado de Educación Normal vigentes en las escuelas normales de la Ciudad de México. Autora y coautora de artículos en revistas indexadas, ponente en congresos nacionales e internacionales. Perfil PRODEP.

ARTÍCULO 10. CUERPO ACADÉMICO “LA TECNOLOGÍA APLICADA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

El cuerpo académico inició como grupo de investigación en 2009; posteriormente, en 2014 alcanzó el estatus “En formación” por PRODEP con el nombre “La tecnología aplicada en los procesos de enseñanza aprendizaje”, inscrito en la Línea General de Aplicación de Conocimiento: “Formación de Docentes en la Transformación de la Sociedad del Conocimiento”, alcanzando el grado “Dictaminado en consolidación” en el año 2020. Lo coordina la doctora Nancy Miriam Salmerón Mosso y está integrado por siete docentes, que se han acompañado en el proceso tanto para capacitarse y actualizarse, como para realizar investigaciones con la finalidad de proponer mejoras en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”; ante ello se han establecido líneas de acción que impactan en el Plan Estratégico Institucional con proyectos de actualización, infraestructura, investigación y publicación, lo que ha impactado en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Rosa Iris Soberanis Serrano

Licenciada en Educación Primaria; maestra en Ciencias de la Educación; doctora en Ciencias de la Educación; profesora investigadora de enseñanza superior de tiempo completo en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”; Jefa del Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa desde el 2015; docente frente a grupo en el Trayecto formativo de Práctica profesional en la misma institución; integrante del Cuerpo Académico en Formación “La Tecnología aplicada al proceso de enseñanza aprendizaje”; codiseñadora del Curso Inclusión Educativa, Enseñanza de la Química, Enseñanza de la Física, correspondientes al plan de estudios 2018 de la DGESÚM, Perfil PRODEP desde 2016, con 25 años de servicio en la educación.

Mauricio Córdova Portillo

Ingeniero civil. Es profesor investigador de enseñanza superior de tiempo completo en la Escuela Normal Urbana Federa “Profr. Rafael Ramírez”, con estudios de maestría en las áreas de educación y sistemas computacionales; doctor en Ciencias de la Educación; integrante del cuerpo académico en consolidación “La tecnología aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Coordina la asignatura de Conectivismo y aprendizaje en redes. También es docente del Instituto Tecnológico de Chilpancingo, coordina asignaturas de programación web,

graficación, ingeniería de *software* y taller de investigación; ha realizado investigaciones para el desarrollo de sistemas en ambiente web como estrategias para procesos de enseñanza y aprendizaje; además, participó como diseñador curricular de los cursos de física, química y educación inclusiva de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, planes 2018.

María Dolores Adame Villa

Fue docente de telesecundaria de 1996 a 2009, en Petatlán Montaña, Hueytlalpan, Mpio. Martir de Cuilapan, y en la Col. El Polvorín de la ciudad de Chilpancingo. Participó como ATP en la Zona Escolar 034 y diseñó el proyecto para la obtención de la sala de medios de UNETE en la última escuela. Desde 2006 y hasta la fecha es docente investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” en la ciudad de Chilpancingo, Gro. Forma parte del cuerpo académico en consolidación de la institución y perfil PRODEP a partir de 2012; integrante del Colegiado de Cuarto Año en la misma escuela y del Área de Investigación. Participó como subdirectora académica coordinando los trabajos académicos, organizativos y de gestión que permitieron alcanzar la certificación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) e ISO 9001-2008; ante esa experiencia se integró al equipo de evaluadores disciplinares de los CIEES en diferentes escuelas normales del país. En colaboración con otros docentes coordinó el diseño de la Asignatura Opcional II “El trabajo del docente en la telesecundaria”, autorizado y aplicado en la institución en sexto semestre de la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Actualmente se encuentra inscrita al padrón estatal de investigadores en el estado de Guerrero; ha colaborado en la coordinación estatal e interinstitucional en la elaboración de los programas de fortalecimiento de la calidad de las escuelas normales (PEFEN y ProFEN) del mismo estado, como evaluadora de dichos proyectos en la DGESPE. También fue parte de los diseñadores de los cursos de Educación Inclusiva, Didáctica de la Física, Didáctica de la Química de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria Plan 2018; además, ha elaborado diversos artículos sobre la aplicación de tecnología en la educación.

ARTÍCULO II. CUERPO ACADÉMICO “FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA ENSEC- CA-1”

En el año 2010 se inicia como equipo de investigación. Es el primer Cuerpo Académico en 77 años de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila que logra su registro ante PRODEP, esto en 2018. Centra su trabajo de investigación en la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC): “Currículum, Evaluación y Didáctica”, integrada por profesores de tiempo completo. Se ha colaborado en los procesos de certificación de CIEES, del sistema de Gestión de Calidad ISO9001:2015 de los procesos académicos, así como en el Sistema de Gestión de Calidad de las Escuelas Normales. Se ha trabajado en el diseño de los programas educativos de Educación Normal convocados por DGEsuM. Además, se ha publicado con resultados de investigación en congresos, foros nacionales e internacionales reconocidos en la Investigación Educativa, como CONISEN desde 2017 y COMIE desde 2013 a la fecha. Se colabora en la organización del 1er Encuentro Nacional Interinstitucional de Investigación Educativa ENIIE en modalidad virtual con cuerpos académicos de escuelas normales y de educación superior en Coahuila.

Ingrid Anel Álvarez Delgado

Nacida en Saltillo, Coahuila, en 1995. Egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE) en el año 2016, con el título de licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Ha desarrollado su experiencia laboral en el ámbito escolar en los niveles de secundaria en la Escuela Secundaria Técnica No. 52 “Sergio Macías Salazar”, ubicada en el municipio de Jiménez, Coahuila y en nivel medio superior en EMSaD No. 23 “Mártires de Río Blanco”, principalmente en el área de lenguaje y comunicación desde el año 2016 a la fecha. Recientemente egresó del posgrado en la Escuela Normal Superior del Estado en la maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, en la generación 2019-2021. Ponente en Congreso de la Sección 5ª en el año 2021. Colaboró en el Cuerpo Académico de ENSE “Formación para la Docencia” en 2021.

Lorena Aleida Flores Bazaldúa

Desde 1994 es docente en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila en las licenciaturas en Educación Secundaria en las modalidades escolarizada y mixta, impartiendo materias generales y de especialidad. Ha colaborado en el equipo de docentes en diseño curricular de la maestría en Educación de la División de Estudios de Posgrado ENSE. Tiene estudios de maestría en Educación por la Universi-

dad Autónoma del Noreste y estudios de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Trabajó en apoyo en la conformación de equipos de investigación educativa en la ENSE Cuerpos Académicos, desde ciclo escolar 2010-2018. Ha participado como ponente en diversos congresos de investigación educativa como en el Consejo Mexicano en Investigación Educativa (COMIE), en 2013, 2019 y 2021. En Congreso Nacional de Investigación en el Sistema de Educación Normal (CONISEN) organizado por DGE SuM en 2017, 2019, 2020 y 2021. Asesora en trabajos de titulación de Licenciatura en Educación Secundaria desde 2005 a 2019, así como en Posgrado. Trabajó en el rediseño curricular del Programa de Maestría en Educación Obligatoria, 2020 a 2021. Colaboradora en equipo nacional DGE SuM en el diseño curricular del Plan de Estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés 2020. Colaboradora en el Proceso de Certificación de Gestión de Calidad ISO9001:2015, proceso de Investigación ciclo escolar 2017-2018 a la fecha. Obtención del primer “Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable” en ENSE, por PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior), presentada en el marco de la Convocatoria 2018. Líder del primer Cuerpo Académico en Formación de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, ENSEC-CA-1 Formación para la docencia. Coordinadora General del Comité Organizador del Primer Encuentro Interinstitucional en Investigación Educativa Modalidad Virtual (ENIIE) febrero-marzo 2021 y 2022.

ARTÍCULO 12. CUERPO ACADÉMICO “ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS”

El CA en Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas está formado por dos doctoras en Lingüística Aplicada egresadas de la Universidad de Macquarie, Australia, y una maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Las Américas Puebla. El cuerpo recibió su registro en el año 2015 y se encuentra en formación. Durante este tiempo el cuerpo cuenta con diversas publicaciones en revistas indizadas y libros arbitrados. Asimismo, ha contribuido en los procesos de renovación del programa educativo al que pertenece, el cual es la licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Su línea de generación de conocimiento es Las comunidades de práctica, que se dedica a estudiar la producción de conocimiento a partir de la formación de comunidades de aprendizaje eficientes y efectivas, mismas que incluyen a docentes y estudiantes como partes esenciales del proceso de aprendizaje. En años recientes el cuerpo ha trabajado en proyectos relacionados con el desarrollo de la literacidad en lengua extranjera específicamente en inglés y francés.

Iraís Ramírez Balderas

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Macquarie, Australia, y docente de tiempo completo en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Dedicada a la formación de docentes de lenguas por más de 30 años, actualmente imparte seminarios de investigación, escritura académica, interculturalidad, y estrategias de vocabulario, entre otras asignaturas. Fungió como coordinadora de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas y como responsable de su Centro de Autoacceso. Es líder del Cuerpo Académico en Enseñanza Aprendizaje de Lenguas y cuenta con artículos, capítulos de libros y manuales publicados. Sus intereses de investigación incluyen las comunidades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, la literacidad académica en inglés y la interculturalidad en la enseñanza del inglés.

Patricia María Guillén Cuamatzi

Se especializó en Lingüística Aplicada. Obtuvo su doctorado de la Universidad de Macquarie, Australia. Es profesora de tiempo completo en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Además, ha investigado sobre la enseñanza explícita de estrategias de lectura, escritura académica y estrategias de vocabulario. Sus publicaciones están relacionadas con las comunidades de práctica, la co/autoevaluación en redacción académica y estrategias para vocabulario académico. Es miembro del Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas. Sus intereses de

investigación incluyen comunidades de práctica, enseñanza y aprendizaje de lenguas y literacidad académica.

Yamina Flores Meneses

Cuenta con licenciatura en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, especialidad en Francés Moderno por la Universidad de Neuchâtel, Suiza, y maestría en Lingüística Aplicada por la Universidad de las Américas, Puebla. Tiene formación en el área de competencias. Es examinadora y evaluadora de Exámenes DELF por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Francia y participa en la línea de investigación comunidades de práctica en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del francés. Sus principales intereses académicos son enseñanza/aprendizaje de lenguas, formación de docentes de lenguas extranjeras, enfoque por competencias, comunidades de práctica y desarrollo de la escritura académica.

ARTÍCULO 13. CUERPO ACADÉMICO “TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL PEDAGÓGICA”

El Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” está integrado por Norma Nava Ramírez, Mónica Gutiérrez Damián y Raymundo Murrieta Ortega, quienes laboran en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, institución educativa ubicada en la ciudad de Puebla, México. La línea de generación y aplicación del conocimiento es “Práctica profesional pedagógica”. El Cuerpo Académico fue reconocido “en formación” por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en septiembre de 2016 y “en consolidación” en agosto de 2020. Entre las producciones más recientes se encuentran las siguientes: “Proyecto de enseñanza: experiencia de innovación metodológica para transformar la práctica docente”, investigación presentada en el 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, realizado en 2018 en la ciudad de Aguascalientes, México; “Modelo pedagógico para la enseñanza del deporte escolar mediante juegos modificados”, investigación presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE realizado en 2019 en Acapulco, Guerrero; “Competencias docentes, medio para la transformación de la práctica educativa”, capítulo introductorio del libro titulado *Los saberes en las prácticas efectivas: competencias de formadores de formadores*, publicado en 2021, y “Profesores de educación física y evaluación docente: construcción de significados mediante el interaccionismo simbólico”, artículo científico publicado en 2022 en la *Revista Pasajes de la UNAM*.

Raymundo Murrieta Ortega

Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Docente de la licenciatura en Educación Inicial y docente invitado al Centro de Posgrado del BINE. Líder del Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

Norma Nava Ramírez

Candidata a doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad de Puebla; licenciada en Educación Física por la Escuela Semiescolarizada “Celerino Cano Palacios”. Docente del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Integrante del Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Mónica Gutiérrez Damián

Doctora en Excelencia Docente por la Universidad de Los Ángeles; maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Docente del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Integrante del Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Actualmente, desempeña el puesto de subdirectora académica en el Centro de Posgrado del BINE. Perfil deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



IEA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
DE AGUASCALIENTES
Contigo al 100



www.pierojoediciones.com