

# Formación docente en la Normal de Cuautitlán Izcalli Indagaciones y reflexiones

Paulina Giovanna González Hernández  
Alberto Sebastián Barragán  
Coordinadores

ENSAYO





Formación docente en la  
Normal de Cuautitlán Izcalli.  
Indagaciones y reflexiones



Formación docente en la  
Normal de Cuautitlán Izcalli.  
Indagaciones y reflexiones

Paulina Giovanna González Hernández,  
Alberto Sebastián Barragán  
(coordinadores)



Textos Normalistas Mexiquenses



Delfina Gómez Álvarez  
Gobernadora Constitucional

Miguel Ángel Hernández Espejel  
Secretario de Educación, Ciencia,  
Tecnología e Innovación

Víctor Sánchez González  
Subsecretario de Educación  
Superior y Normal

Raymundo Sánchez Zavala  
Director General de Educación Normal

Alfonso L. Soto Camacho  
Director de Fortalecimiento Profesional

Leticia Gómez Alemán  
Subdirectora de Escuelas Normales

Héctor Alejandro Lozada Calvillo  
Director de la Escuela Normal  
de Cuautitlán Izcalli

*Formación docente en la Normal de Cuautitlán Izcalli. Indagaciones y reflexiones*

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México  
Secretaría de Educación del Estado de México  
Lerdo poniente núm. 300,  
colonia Centro, C.P. 50000,  
Toluca de Lerdo, Estado de México



[doi.org/10.52501/BN.022](https://doi.org/10.52501/BN.022)



© Paulina Giovanna González Hernández y Alberto Sebastián Barragán, por coordinación  
© Gema Isabel Chávez Arreola, Erick Iván Alemán Plata, Alma Rocío Rodríguez Soto,  
Isabel González López, Rosa Icela Juárez Pérez, Areli Lozano Flores, Juana Jazmín  
Hernández de la Cruz, Teresa Andrea Flores Campos, Sarahi Lozano Quintana, Alberto  
Sebastián Barragán, Brenda Arleth Reyes Barreto, Azucena Hernández Arredondo,  
Xatzibe Yareli Valencia Palacios y Paulina Giovanna González Hernández, por textos

ISBN: 978-607-495-705-1

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal  
CE: 210/01/48/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

## Contenido

<b>Construcciones axiológicas del docente: relación entre el currículum y la práctica</b>	11
GEMA ISABEL CHÁVEZ ARREOLA Y ERICK IVÁN ALEMÁN PLATA	
<b>El regreso al preescolar. Trabajo docente en las aulas tras dos años de pandemia por COVID-19</b>	29
ALMA ROCÍO RODRÍGUEZ SOTO	
<b>La literacidad como proceso formativo de la Licenciatura en Educación Preescolar</b>	47
ISABEL GONZÁLEZ LÓPEZ	
<b>Mirada conceptual a la formación en literatura infantil, de los futuros docentes de preescolar y primaria</b>	65
ROSA ICELA JUÁREZ PÉREZ	
<b>Desarrollo de la resiliencia en estudiantes normalistas con extraedad de la Licenciatura en Educación Primaria</b>	85
ARELI LOZANO FLORES, JUANA JAZMÍN HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, TERESA ANDREA FLORES CAMPOS Y SARAHÍ LOZANO QUINTANA	
<b>No hay edad para estudiar. Una ejemplar historia de vida</b>	109
ALBERTO SEBASTIÁN BARRAGÁN, BRENDA ARLETH REYES BARRETO, AZUCENA HERNÁNDEZ ARREDONDO Y XATZIBE YARELI VALENCIA PALACIOS	

**Sistematización electrónica de la práctica docente:  
fortalecimiento de procesos formativos**

127

PAULINA GIOVANNA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

*Los autores de este libro  
atesoran los momentos compartidos,  
y dedican sus huellas escritas para  
delinear el sentido humano y académico  
de la comunidad normalista izcalliense*



# **Construcciones axiológicas del docente: relación entre el currículum y la práctica**

GEMA ISABEL CHÁVEZ ARREOLA  
ERICK IVÁN ALEMÁN PLATA

## **Introducción**

La labor docente radica desde la antigua Grecia en el acompañamiento y la formación de los sujetos. “Sócrates indicó que la enseñanza es en realidad la práctica de la toxicología psíquica: el maestro ha de hacer preguntas, estimular al alumno para que ordene sus ideas de manera que produzca el resultado apetecido” (Bowen, 2014, p. 43).

A lo largo de la historia esta mirada de la docencia se ha reconstruido dependiendo de la situación histórica y el lugar donde se desarrolle el acto educativo, pero resulta pertinente enmarcarla a fin del modelo educativo y pedagógico que prevalece en una situación y lugar determinado.

En el caso de la presente investigación se parte de un cambio a nivel curricular en educación básica, la entrada del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, que bien enuncia dentro de sus principios fundamentales el fomento de la identidad nacional, la responsabilidad ciudadana, la honestidad como comportamiento fundamental, la participación en la transformación de la sociedad y, además, se menciona de forma explícita sobre la revalorización del magisterio a nivel nacional.

Por tanto, resulta preponderante la reconstrucción del perfil del docente en función de los principios que se desean lograr a nivel educativo en México. La función docente es uno de los pilares fundamentales en la reconstrucción social.

Las escuelas normales públicas surgen en México a finales del siglo XIX, derivan de la necesidad del país de crear instituciones públicas que brindaran herramientas para el trabajo del magisterio. Los primeros estados de la República Mexicana donde se crearon de forma paulatina Escuelas Normales fueron: Veracruz, Guadalajara, Oaxaca, Zacatecas, Chiapas, Yucatán y Colima.

La creación de las normales mexiquenses se inicia a partir de la instrucción del entonces diputado Carlos Riveroll, quien propone que se establezca la ley de la carrera del maestro en 1849, este acontecimiento representa un aliciente para la creación de escuelas normales públicas en el Estado de México y ante la necesidad de cobertura crece de forma exponencial, hoy en día se cuenta con 36 Escuelas en dicho estado.

Las escuelas normales tienen la tarea de formar futuros docentes que sirvan la función de brindar educación formal a los estudiantes de educación básica. El currículum de las escuelas normales se encuentra alineado a los intereses nacionales, ya que el modelo, plan y programas de estudios están constituidos a partir de las necesidades sociales que se demandan y poseen una lógica articuladora con la educación básica. De esta forma, la presente investigación se desarrolla en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, misma que se funda el 1 de septiembre de 1974.

Para Yurén (1999) “entender la docencia como praxis significa concebirla como una actividad consistente conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad” (p. 11). La importancia de estudiar las construcciones axiológicas del docente radica en la valoración de su formación, tanto inicial y permanente desde una perspectiva ética enfocada en valores, que lo sitúa como un agente de cambio a nivel social. Y es fundamental la comprensión de dicha construcción, si se parte del currículum o se da de forma automática con las prácticas sociales en el proceso inicial y/o en el proceso de servicio titular, es decir, en la práctica.

Existen innumerables investigaciones cuyos ejes son los elementos éticos en la docencia, que representan una guía y aliciente para la comprensión de dicho objeto de estudio. En la presente investigación se parte de las siguientes inquietudes: ¿Cuáles son los referentes que tiene un docente para la construcción de su marco axiológico;

respecto a dichos referentes, ¿se ubican en su mayoría en las prácticas formales reflejadas en el currículum?, o bien ¿se ubican en las prácticas sociales implícitas en los escenarios donde se desarrolla el docente? Si se ubican en ambas, ¿cuál es su punto de intersección?

Los puntos de partida mencionados anteriormente se abordarán desde la metodología cualitativa, empleando la investigación acción que tiene como ejes fundamentales que: la participación del investigador en el proceso o fenómeno que se investiga, así como su orientación a generar propuestas de cambio y transformación. Dicho aspecto sitúa a los investigadores participantes como sujetos que pretenden realizar la autorreflexión.

Por tanto, el propósito radica en generar un acercamiento a la comprensión de los elementos que generan la construcción axiológica del docente a partir del currículum y de las prácticas sociales en el ejercicio docente.

## **Apartado teórico**

Etimológicamente, la palabra ética proviene del término *ethos* que significa costumbre o bien, lugar donde mora el ser humano. La ética estudia la conducta humana; el estudio de la ética implica los aspectos prácticos-morales que se encaminan a la toma de decisiones y a los problemas teóricos-éticos que se sitúan en la consideración adecuada del deber ser:

La ética es teoría, investigación o explicación, de un tipo de experiencia humana o forma de comportamiento de los hombres (...) el valor de la ética como teoría está en lo que explica, y no en prescribir o recomendar con vistas a la acción en situaciones concretas. (Sánchez, 1969, p. 10).

Mientras que la axiología se concentra en el estudio de los valores éticos; Monge (2013) define el término como “la disciplina que estudia los valores conocida como Axiología, vocablo de origen griego compuesto por dos términos “Axio”, que significa, lo “valioso”, “estimable” o “digno” y “logía” que significa “conocimiento”, “teoría”, “estudio” (p. 107).

En la presente investigación se abordarán aspectos axiológicos porque, como el propósito establece, es importante generar en primer momento la comprensión de qué elementos constituyen la construcción de valores éticos que posee el docente, por ello es indispensable enfatizar que: “las profesiones en su sustrato fundamental deben llenar necesidades sociales, por ende, tender hacia el bien de la comunidad, sin dejar de lado la realización personal” (Rojas, 2011, p.2).

En este sentido se espera que el ser humano en el ejercicio profesional brinde un servicio a la sociedad, procurando de forma general el bien común; en el caso del docente las implicaciones de este impacto social son innumerables, pues la docencia es uno de los primeros sectores que brinda atención especializada para contribuir en el ejercicio formativo de los seres humanos.

Un docente se construye a partir de innumerables elementos, en un primer momento se encuentran los formales, que son los determinados por el currículum, es decir, los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que se producen a partir de los planes y programas, además de la consideración de posturas teóricas, mismos que se dan desde su formación inicial.

Existen otros elementos que, más allá de ser explícitos, se encuentran en los diversos escenarios sociales, los espacios destinados a realizar la práctica profesional como lo son las instituciones y la articulación con algunas organizaciones o sectores sociales.

Pero si se habla o refiere a un trabajo articulador es indispensable abordar la relación que existe entre la teoría y la práctica, la reflexión que el docente hace de la misma, para Oviedo (2014) “el aprendizaje en la práctica debe ser acompañado de un trabajo sistemático de reflexión, lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico” (p. 25).

De esta forma Oviedo refiere a la importancia del análisis y el diálogo como elementos formativos en la docencia. Hoy en día las demandas de la profesión son muy ambiciosas, cuando se piensa en un docente se espera que la labor que desempeñe y realice impacte de forma considerable.

Se precisa que en la Educación formal se gesten una serie de microevoluciones en los diferentes escenarios formativos de la docencia, con miras a preparar integralmente a los docentes en formación para que en un futuro próximo se conviertan en expertos adaptables y aprendices que actúen sobre su propio conocimiento, aplicando lo que han aprendido a través de la resolución práctica de problemas actuales y futuros (Carreño, 2019, p. 3).

Desde dicha perspectiva resulta muy importante que, en el perfil del docente, además de responder a necesidades actuales, se espera que su aprendizaje ocurra de forma permanente, sería imposible comprender al docente como un sujeto que no está en constante aprendizaje, por tal razón en esta investigación se comprende que las construcciones axiológicas son producto de diversos escenarios, tanto en el proceso inicial como en el permanente:

En el caso concreto de la docencia, el compromiso profesional incluye la calidad de la enseñanza y lo que esta implica, a saber, la creatividad, el amor a la profesión, la franca oposición a la desidia mental y la mediocridad, esas son líneas fundamentales e ineludibles para un ejercicio profesional serio, responsable y humanista. El humanismo transforma en un servidor público a quien lo profesa; en una persona consciente de sus derechos, pero también de sus deberes para con el todo social" (Rojas, 2011, p. 3).

Hasta este punto en el apartado teórico se han realizado precisiones puntuales sobre la conceptualización de los términos: ética y axiología, enfatizando en la diferencia, además de establecer las implicaciones del trabajo docente.

De esta forma es prudente realizar una reflexión sobre la lógica curricular de los planes de estudio 2018 y 2022 de las Licenciaturas en Educación Primaria, en Educación Preescolar, y Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria, que atienden las Escuelas Normales, con la intención de especificar los cursos que están relacionados de forma explícita en su contenido con elementos éticos o, bien, axiológicos.

## Para el plan de estudios 2018

La malla curricular establece una lógica horizontal determinada por trayectos formativos que abarcan el contenido del primero al octavo semestre; en el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, en el trayecto de Bases teórico metodológicas para la enseñanza, el curso de El sujeto y su formación profesional, en primer semestre, Atención a la diversidad, en cuarto, y Educación inclusiva, en quinto, pretenden generar en el estudiante normalista una reflexión y sensibilización ante problemáticas sociales, pero no existe como tal un apartado específico de ética o axiología a nivel conceptual.

Respecto a la Licenciatura en Educación Preescolar en este trayecto se comparte el curso de El sujeto y su formación profesional, en primer semestre y Atención a la diversidad, en cuarto semestre; en el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria en el mismo trayecto se ubican los siguientes cursos: Problemas socioeconómicos y políticos de México, en primer semestre, Educación Inclusiva, en quinto, y Fundamentos de la educación en sexto semestre.

Respecto al trayecto formativo Formación para la enseñanza y aprendizaje, el contenido que se abarca es disciplinar respecto a los conocimientos teóricos que requieren dominar en el nivel en el que se desenvolverán, por tanto, el único programa educativo que se ve beneficiado es el de Licenciatura en Educación Primaria, ya que en sexto semestre se revisa el curso de Formación cívica y ética.

En el trayecto de práctica profesional se examina de forma específica en Estrategias de trabajo para el desempeño de la función docente; en los tres casos de los programas analizados los elementos éticos y axiológicos no aparecen de forma explícita, pero las prácticas sociales desarrolladas requieren de ejes axiológicos fundamentales en su actuar, como la honestidad, la veracidad, la proactividad, etc.

Respecto a los cursos optativos en el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria es complejo ubicar algún contenido ético o axiológico, porque el área disciplinar requiere de otros conocimientos más acercados a las ciencias exactas. Para la Licenciatura en Educación Preescolar ambos cursos se relacionan con contenido de corte ético: Conocimiento de

la entidad: contextos e indicadores educativos y Filosofía de la educación. Para el programa de la Licenciatura en Educación Primaria son Educación ambiental para la sustentabilidad, Conocimiento de la entidad y Prevención de la violencia en la escuela. En el caso de los tres se implica la dimensión ética y axiológica.

A pesar de no contar con un curso enfocado a la ética profesional o axiología, como se analizó anteriormente, existe de manera transversal la relación de contenido.

Para el plan de estudios 2022 se realiza la acotación sobre el tiempo de implementación de dichos programas, por lo tanto, más que realizar la reflexión por trayecto es pertinente realizarla por semestre, únicamente con un alcance de los primeros dos semestres, es decir, el primer año de formación, para la Licenciatura en Educación Preescolar: en primer semestre, el sujeto y su formación profesional docente, Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, y Familia, escuela comunidad y territorio, correspondientes al primer semestre; en el segundo semestre, Filosofía y Sociología de la Educación, Análisis de práctica y contextos escolares.

En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria en el primer semestre, El sujeto y su formación profesional docente, y Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias; en segundo semestre, Filosofía y sociología de la educación y Análisis de prácticas y contextos escolares.

Para el programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria, en primer semestre, Acercamiento a Prácticas educativas y comunitarias, Problemas políticos y socioeconómicos de México, y en segundo semestre, Análisis de prácticas y contextos escolares.

Los cursos mencionados anteriormente se encuentran en las últimas dos propuestas curriculares en el caso de Educación Normal. Es importante mencionar que a nivel curricular existen elementos en la formación de los docentes normalistas que determinan de forma implícita aspectos relacionados con ética y axiología.

También cabe destacar que es fundamental el trabajo metodológico sugerido en cada programa y la relación que debe existir con la práctica profesional o de lo contrario se convierte el programa

en un documento más, sin proyección, es por eso la importancia de la relación que debe hacer el estudiante normalista entre teoría y práctica a partir de la reflexión.

Hasta este punto resulta conveniente realizar una nota aclaratoria, ya que al hacer un trabajo reflexivo sobre los planes y programas de estudio se está considerado únicamente al currículum formal. El trabajo reflexivo del currículum tendría que contemplar más elementos, por dicha razón desde la introducción se establece la delimitación de esta investigación, acotando que cuando se haga referencia a currículum se manejará exclusivamente a la consideración de planes y programas.

A lo largo de la historia la docencia se ha representado como una figura de compromiso y hasta cierto grado autoridad y responsabilidad social, el docente es el encargado de instruir y educar a los niños y jóvenes.

Desde el modelo tradicionalista que surge con la civilización griega, el docente debía ser una figura modelo que, además de demostrar un dominio en cuanto a conocimientos, era capaz de formar hábitos y generar en su discente la necesaria responsabilidad social. Los grandes precursores de dicho modelo son Sócrates, Platón, Aristóteles y, de forma significativa, la entrada del sistema a cargo de los jesuitas. Durante este modelo el docente respondía a necesidades éticas encaminadas al orden y al crecimiento social.

Posteriormente, con la entrada de un nuevo movimiento ideológico que obedecía a situaciones de orden político en una dimensión internacional, la escuela nueva se convierte en una propuesta pedagógica que atendía las necesidades sociales de aquel momento, sus principales representantes fueron: Rousseau, Ferrier, Montessori y Freinet, para este modelo el valor de la libertad del sujeto fue más que significativo, y la responsabilidad social del docente recaía en valores como: la libertad, el gusto y apertura por el desarrollo de la ciencia etc.

Una vez que el modelo pragmático deja mostrar sus características, las corrientes y teorías surgidas en la psicología se adaptan al terreno educativo y autores como Rogers proponen modelos de enseñanza situada en el estudiante, apoyándose de herramientas derivadas del conductismo, del psicoanálisis e incluso de la teoría de Gestalt en la

educación, que bien requería del docente el dominio y uso de herramientas enfocadas a facilitar el aprendizaje en el estudiante.

Las corrientes y paradigmas mencionados anteriormente se dieron de forma internacional, y a pesar de que en cada país siempre se adaptan en función de las políticas nacionales, los aspectos internacionales son una guía y directriz para encaminar los fines de la educación, de esta manera surgen el conjunto de elementos pedagógicas, didácticos, sociales, políticos y filosóficos que de forma articulada con los intereses políticos de una nación forman propuestas denominadas Modelo Educativo.

Tal y como se mencionó anteriormente, los atributos del docente están alineados a la propuesta educativa de cada nación, sin embargo, la consideración de las tendencias pedagógicas internacionales e incluso continentales representan una directriz o bien una guía:

El y la docente en el ejercicio de su práctica se convierte en modelo para los y las discentes, para sus colegas y para el cuerpo institucional del sitio en que labora, pero también, extiende su ethos profesional allende los límites del claustro universitario, a saber, la comunidad, padres y madres de familia, y otras instituciones que conforman el ente social. Por tales razones, en su hacer manifiesta y revela lo que es. No se es un profesional sólo por lo que se hace o dice, sino por la integralidad e integridad manifiesta que pone en juego la personalidad completa de quien ejerce esta digna profesión. (Rojas, 2011, p. 3).

Desde la perspectiva de Rojas, el docente de forma implícita debe poseer elementos que le permitan fungir como un “modelo” y servir para la comunidad como un elemento central.

Existen innumerables investigaciones y propuestas teóricas que implican la consideración de valores éticos o de elementos éticos y morales como un dispositivo central en el docente, tal es el caso de la propuesta de Esteban (2001) que afirma que los deberes mínimos en el docente son: “Los aspectos que los docentes deberían asumir para afrontar los retos de su profesión, así como las demandas sociales” (p. 4). Dentro de estos deberes mínimos establece tres ámbitos: 1. El docente como gestor de información; 2. El docente como guía del

proceso de enseñanza y aprendizaje, y 3. El docente como un modelo a seguir.

En este último se entrelazan la comprensión y puesta en marcha de los valores éticos a fin de generar un actuar coherente con los principios éticos fundamentales a nivel social.

En una investigación realizada en el año 2010, por Beatriz Elena Zapata y Leonardo Ceballos, ambos profesores investigadores del Tecnológico de Antioquia, en Medellín Colombia, se analizaron las perspectivas sociales sobre el rol del docente de la primera infancia; se llevó a cabo a partir de las valoraciones de integrantes de las comunidades donde se encontraban escuelas para primera infancia. De un total de 725 personas participantes los resultados se ubicaron bajo ciertas categorías de análisis, una de ellas era encaminada a la discusión de los ámbitos en los que debía el docente de educación inicial demostrar dominio, sorprendió que se consideraron en gran medida los valores éticos.

Destacan de manera descriptiva los siguientes valores que debe poseer un docente, en el orden mencionado: amor, con el 43.5%; paciencia, con el 27.2 %; alegría, con el 20%; respeto con el 17.9%; vocación, 10.3%, y creatividad con el 10.2%.

Es muy interesante en este estudio considerar la jerarquía de los valores que discurren los padres de familia, miembros de la comunidad, directivos y docentes que debe poseer en docente de educación inicial.

Los resultados de la investigación en Colombia ponen en evidencia la detección de la necesidad de elementos axiológicos en el perfil docente; sin embargo, en los planteamientos iniciales de la presente investigación la inquietud central va más allá del debate sobre si es o no importante la dimensión ética en el perfil del docente, o cuáles son los elementos axiológicos más importantes para el mismo.

Se pretende identificar cuáles son los referentes que tiene un docente para la construcción de su marco axiológico. Por lo tanto, las aportaciones antes mencionadas son un excelente referente para brindar un marco comprensivo óptimo de estas pretensiones.

## Metodología

La metodología en una investigación es un punto fundamental, ya que es el apartado en donde se visualiza, se diseña, se ejecuta y se analiza el conjunto de elementos que llevan a la comprensión del fenómeno a estudiar.

En este caso se trabajará bajo la mirada de un paradigma interpretativo cuya finalidad es alcanzar la comprensión del fenómeno a estudiar. Por lo tanto, la metodología a utilizar es la investigación cualitativa, que parafraseando a Folgueiras (2009) se caracteriza por poseer una perspectiva holística, ser inductiva, estar orientada a la comprensión de los sujetos dentro de un propio marco de referencia, los contextos de desarrollo son naturales y se vuelve creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

En función de la orientación a la comprensión que posee la investigación cualitativa se utilizará un enfoque de investigación acción, Kemmis (1984) en Folgueiras (2009) la considera como:

Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de dichas prácticas y c) las situaciones en las que las prácticas se realizan” (p. 14).

De esta forma dicho enfoque metodológico permite la comprensión del objeto de estudio de esta investigación: construcciones axiológicas de los docentes y a su vez mediante sus herramientas empleadas potencian el hallazgo de los elementos que constituyen dichas construcciones.

Parafraseando a Elliot (1990) la noción del docente como investigador permite que se puede realizar un proceso de autorreflexión, sobre un fenómeno que trastoca los escenarios educativos, incluso de los propios sujetos que bien plantean la presente investigación.

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, misma que se ubica en el municipio del mismo nombre, en el Estado de México. Actualmente atiende una matrícula de 520

estudiantes, distribuidos en tres programas Educativos: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.

Debido a que la población es numerosa se determinó ocupar un instrumento semiestructurado, con la finalidad de destacar aspectos cuantitativos y cualitativos, y optimizar las condiciones de aplicación.

Se seleccionó como muestra a sujetos directos, es decir, los docentes en formación de tres programas educativos y a docentes en servicio. De una población de 520 se consideró una muestra 113, lo que representa un 21.7% de la matrícula estudiantil y además, se contó en la aplicación del instrumento semiestructurado con 12 respuestas de docentes en servicio, egresados de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

En un segundo momento se aplicaron las entrevistas a profundidad a docentes en servicio de Preescolar, Primaria y Secundaria, únicamente se contaron con siete aplicaciones, debido a las condiciones que implica dicho proceso.

En ambos casos se trabajó con técnicas de recolección de datos directas, tanto en el caso del instrumento semiestructurado como de las entrevistas a profundidad.

El supuesto hipotético que prevalece en la presente investigación versa en identificar si el docente en formación y los maestros en servicio edifican los aspectos axiológicos de su labor docente en los escenarios de las prácticas sociales de las escuelas de educación básica, es decir, durante la práctica docente por encima de los elementos curriculares de los planes y programas de estudio con los que son formados.

A continuación, se comparten los resultados que se obtuvieron a partir del uso de técnicas de análisis de datos como mapeo y establecimiento de categorías, las cuales consisten en la revisión analítica de información detectada en contraste con elementos teóricos.

## Resultados

Se parte del establecimiento de los datos generales en el instrumento semiestructurado como primer momento de aplicación, se obtuvieron 134 respuestas de las cuales el 39.6% (53 docentes) forman parte de la Licenciatura en Educación Primaria, el 38.8% (52 docentes) de la Licenciatura en Educación Preescolar y el 21.6% (29 estudiantes) de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.

Como se mencionó anteriormente se aplicó el instrumento a dos sectores, el 84.3% (113 docentes) son docentes en formación y el 15.7% (21 docentes) son docentes en servicio de los tres niveles educativos egresados de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

El diseño del instrumento semiestructurado se determinó a partir de la revisión teórica de los elementos seleccionados, la consideración de categorías de análisis que se mencionan en anteriores investigaciones, tal es el caso de la postura de Yuren Camarena que concibe a la docencia como praxis, por tanto, resulta pertinente incluir una opción que señale que la construcción del docente se da a partir del currículum y de las prácticas sociales. La propuesta de Oviedo reafirma la consideración del diálogo y eso lleva a la incorporación de más elementos como modelos, razón por la cual se considera a los docentes y directivos como modelos. Mientras que la propuesta de Carreño apuntala a un docente que se reconstruye, eso lleva a la articulación con otros sectores sociales.

La primera interrogante que se realizó solicita que el señale ¿cuál de los elementos ha contribuido en mayor medida a la construcción de un marco axiológico en su perfil como docente?, dando las siguientes opciones: a) Elementos curriculares revisados en la formación inicial y permanente, b) Las prácticas sociales en las escuelas de educación básica, c) Los docentes y directivos de educación básica y las escuelas normales como modelos, y d) La familia y otros sectores sociales.

De un total de 134 respuestas considerando 112 docentes en formación de los tres programas educativos y 12 docentes egresados el 46.3% (62 docentes) consideran que sus construcciones axiológicas se formaron a partir de las prácticas sociales en las escuelas de

educación básica. El 19.4% (26 docentes) considera que se formó mediante la influencia de la familia y otros sectores sociales. El 18.7% (25 docentes) menciona que fue a través de los docentes y directivos de Educación Básica y Normal como un modelo ético. Y el 15.7% (21 docentes) considera que fue a partir de los elementos curriculares revisados en su formación inicial y permanente.

Cabe destacar que el supuesto hipotético se corroboró dejando por encima de los elementos mencionados los escenarios de la práctica educativa, pero sorprendió la consideración al final de los elementos curriculares, ayudó de forma considerable incluir más elementos que surgieron gracias a la revisión teórica realizada de forma previa.

Se incluyó una pregunta abierta en donde se solicitaba que mencionarán de qué manera el currículum les contribuye en la construcción de aspectos axiológicos en su perfil.

Para realizar el análisis cualitativo se consideraron las orientaciones de Pilar Folgueiras, estableciendo en un mapeo las respuestas más recurrentes y su relación.

Destacan de forma recurrente los aspectos que se inclinan hacia el fortalecimiento de competencias, la auto reflexión sobre sus propios actos en la labor docente, y para destacar el compromiso de la profesión, respecto a este aspecto se relaciona de forma directa con la reflexión que se realizó del contenido curricular, en donde se destaca que no se encuentra de forma explícita algún contenido que lo señale, sino que se establecen aspectos de manera implícita y, principalmente, encaminados a la práctica profesional.

En un segundo momento se aplicó una entrevista a profundidad, en la cual se determinaron los ejes de análisis de igual manera a partir de los referentes teóricos revisados. Se basa en un primer momento en la comprensión de la ética en el ejercicio docente, se realiza la exploración de los elementos axiológicos y para culminar se encaminan las interrogantes a la puntualización de las perspectivas en torno a la construcción de elementos axiológicos.

A continuación, se hace mención del reporte de los resultados, de forma general sobre los comentarios e información que se compartió por parte de los sujetos.

Uno de los informantes concentró su respuesta en “ética y valores”, presenta una inclinación conceptual a la “congruencia” como

concepto que define la relación equilibrada entre el decir y el actuar, al brindar un servicio en su labor docente (E1 151222).

Como aspectos de análisis se considera los “valores y las cualidades que presenta el docente” en términos axiológicos este aspecto está referido a ver más allá de la simple práctica de los valores, cuando el informante (E2 191222) hace énfasis en dicha práctica concurrente de dichos valores éticos se refiere a un marco de virtudes, de las cuales es responsable.

Uno de los puntos de análisis más significativo es el papel de la “vocación” comprendida como un proceso de amor a la profesión y compromiso, ya que esta categoría establece un punto de convergencia entre tres informantes (E3 211222) (E4 030123) (E5 040123) se comprende al docente como un líder moral, que presenta amor al servicio y que dicha cualidad le proporciona las bases necesarias para el desarrollo de su función.

Resalta en esta categoría la relevancia del acto de educar como un estilo de vida. Aspecto que coincide con determinantes teóricos referidos anteriormente que plantean que la vocación es un soporte fundamental en el ejercicio de la docencia.

Y ligado a esta categoría de análisis se determina un aspecto mencionado por un informante (E5 040123) en donde se habla de la “vocación como un aspecto que debe construir el docente” al considerarla de esta forma se concibe la importancia del proceso formativo del docente tanto en su proceso de formación inicial y permanente.

Tomando como referencia los elementos mencionados en las entrevistas por los docentes y considerando los aspectos retomados de la teoría revisada se procede a realizar la siguiente categorización.

### **La ética como pilar fundamental en la formación docente**

A pesar de que las entrevistas tienen como principal propósito explorar el punto de vista del docente sobre la construcción de elementos axiológicos, las respuestas de los profesores conducen a destacar que el perfil ético está ligado a la formación del docente y en las respuestas a las interrogantes se hace alusión a una formación

mediante cualidades o atributos, es decir, los aspectos que el profesor construye en el momento que ejecuta su práctica docente.

## **La reflexión de la práctica como un elemento fundamental**

No es desconocido hablar de la importancia de la reflexión del docente en su propia práctica, de hecho, la metodología empleada en este trabajo refiere a una forma de autoanálisis; sin embargo, resulta interesante identificar que los docentes entrevistados mencionan dicha reflexión enfocada a un

En el instrumento semiestructurado analizado, el principal elemento que los docentes encuestados considera que forja su perfil ético son los escenarios de la práctica, lo que a su vez coincide con la perspectiva de Rojas (2011) que propone que la dimensión ética del docente se consolida gracias a la praxis; en el caso de las entrevistas, los profesores hablan sobre la construcción de la vocación en las aulas y al interior de las escuelas.

El establecimiento de dichas categorías permite a la comprensión de los planteamientos iniciales y la correspondencia con los resultados obtenidos.

## **Conclusiones**

Una vez que se realizó una revisión teórica que versa sobre las construcciones axiológicas del docente, se diseñó, implementó y analizó un proceso metodológico basado en la investigación acción, con la finalidad de dar a conocer los elementos de la construcción de dicho proceso.

Resulta indispensable volver a los planteamientos iniciales: ¿Cuáles son los referentes que tiene un docente para la construcción de su marco axiológico? Respecto a dichos referentes, ¿se ubican en su mayoría en las prácticas formales reflejadas en el currículum?, o bien ¿se ubican en las prácticas sociales implícitas en los escenarios donde se desarrolla el docente? Si se ubican en ambas, ¿cuál es su punto de intersección?

Es prudente responder a las interrogantes tomando como referencia los resultados. Los sujetos que participaron en esta

investigación sugieren que los referentes que tiene un docente para la construcción de su marco axiológico están inclinados más en las prácticas sociales desarrolladas en las escuelas de Educación Básica, también se habla del sector de la familia como un promotor de dichos valores, se retoma a los docentes de Educación Básica y de la Escuela Normal como un referente y, por último, se retoman aspectos curriculares.

De esta manera se responden las tres primeras interrogantes y se deja ver que existen elementos que en un inicio no se consideraron, pero que prevalecen como ejes fundamentales para la construcción de valores.

Es en la entrevista donde existe una valoración sobre la intersección de la teoría y la práctica, porque se habla de un proceso de coherencia, congruencia y la práctica de los valores, que se da a partir de un proceso de la reflexión del docente, sin embargo, cabe mencionar que la respuesta en esta interrogante queda limitada.

Si bien existen elementos teóricos que pueden generar un acercamiento o aproximación a mencionar dicha relación, no se obtiene el resultado de forma directa, pero sí se llega a una conclusión, ya que el propósito establecido al inicio de este trabajo se cumplió.

Se buscaba generar un acercamiento a la comprensión de los elementos que generan la construcción axiológica del docente a partir del currículum y de las prácticas sociales en el ejercicio docente.

Se identificaron y en la transversalidad de los elementos teóricos revisados se generó el reconocimiento de la importancia de los escenarios de prácticas sociales en el ejercicio docente por encima de los elementos curriculares en la formación docente.

Dicho hallazgo pretende ser un punto de partida para generar en otro momento una propuesta de currículum extracurricular que permita al docente en formación y en servicio ser consciente y realizar un trabajo autorreflexivo sobre su perfil axiológico.

Asimismo, se reconoce que es necesario la implementación de más instrumentos que recaben información para diseñar un análisis con un grado de profundidad mucho mayor; sin embargo, se reconoce y valora la viabilidad de instrumentos semiestructurados cuando se desea tener un alcance más amplio con referencia a la muestra y mayor viabilidad para la resolución y entrega del mismo.

## Referencias

- Bowen, J. (2014), *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. LIMUSA.
- Carreño, G., Méndez, M. & Chávez, G. I. (2019, 18 al 22 de noviembre), *Re imaginando la formación de docentes, construyendo una ruta innovadora desde el aprendizaje permanente y perfiles profesionales para el siglo XXI* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México.
- Ducoing, P. (2004), *Origen de la Escuela Normal Superior de México*. UNAM.
- Elliott, J. (1990), *La investigación acción en la educación*. Morata.
- Folgueiras, P. (2009), *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Universidad de Barcelona.
- Monge, N. (2013), Axiología, sistemas éticos, derecho y mora. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 3(1).
- Oviedo, P. (2014), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Palacios, J. (1978), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Editorial LAIA.
- Ramírez, I. E. (2011), El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2).  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1605/2653>
- Rojas, C. E. (2011), Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1(1). Universidad de Costa Rica.  
<https://dialnet.unirioja.es/revista/22820/V/1>
- Sánchez, A. (1969), *Ética*. Grupo Editorial Grijalbo
- SEP (2019), *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Autor.
- Yurén, M. (1999), *Formación, Horizonte al quehacer académico. Reflexiones Filosófico-Pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010), Opinión sobre el rol y perfil de la educadora para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2) 1069-1082. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

# **El regreso al preescolar. Trabajo docente en las aulas tras dos años de pandemia por COVID-19**

ALMA ROCÍO RODRÍGUEZ SOTO

## **Introducción**

La pandemia por COVID-19 afectó a millones de mexicanos entre los años 2020 y 2022 y dejó múltiples consecuencias positivas y negativas que marcaron un antes y un después en diferentes sectores del país, principalmente en el educativo.

Entre los temas positivos destaca que los docentes ingresaron en un sistema “híbrido” de educación, donde combinaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que fueron indispensables para mantener vinculación entre profesores y estudiantes, y trasladó a todo el sistema educativo a una nueva etapa.

Ante la pandemia, instituciones de educación pública y privada pusieron en marcha programas de enseñanza a distancia, implementando las TIC y el uso de plataformas en internet para el aprendizaje, dichas herramientas fueron indispensables para las actividades mediadas por tecnología entre docentes y estudiantes.

De manera paralela, los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), de forma cuasi obligatoria, tuvieron que aprender a utilizar dichas plataformas, algunas creadas ex profeso, para la enseñanza y otras actividades laborales e, incluso, adaptar su forma de transmitir conocimientos, aclarar dudas o atender situaciones personales, pero esta vez detrás de una pantalla.

Esta nueva modalidad de aprendizaje llevó a la creación del programa “Aprende en Casa”; la Secretaría de Educación Pública (SEP) cambió las clases presenciales por las sesiones en línea y a

través de canales de televisión locales. Al tiempo que los docentes usaban herramientas, como el teléfono celular u otro dispositivo electrónico, para impartir clases a los alumnos, comunicarse con los padres de familia y darles a conocer las tareas y actividades escolares.

“Aprende en Casa” tuvo el objetivo de garantizar a niñas, niños y adolescentes su derecho de aprender, incluso, en situaciones de emergencia como la ocurrida por el virus SARS CoV-2. De esta forma, el ciclo escolar 2020-2021 comenzó en los hogares de millones de estudiantes que utilizaban la televisión y las tecnologías de la información digital para aprender.

Con esto, de acuerdo con la SEP, se daría “cabal cumplimiento a los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria” determinados por la propia dependencia gubernamental (SEP, 2021). En los resultados del programa “Aprende en Casa” la SEP informó que: “Con la estrategia Aprende en Casa —y gracias al trabajo, esfuerzo y dedicación de las maestras y los maestros, así como de las madres y padres de familia o tutores— se han logrado cubrir los dos primeros periodos del ciclo escolar”. La estrategia a nivel nacional consistió en lo siguiente:

1. Llegar a más de 30 millones de NNA (niñas, niños y adolescentes) de educación básica y media superior. Tan solo en la educación básica, un total de 25 millones 360 mil 477 estudiantes cursan en alguno de los niveles de educativos, incluyendo la educación especial, de los cuales 22 millones 483 mil 153 estudiantes acuden a escuelas públicas y 2 millones 877 mil 324 cursan sus estudios en escuelas privadas.
2. Gracias al uso de canales de televisión abierta se llegó a poco más del 94% de los hogares mexicanos.
3. Se atendió a comunidades indígenas a través del sistema de radios comunitarias que se transmiten en 22 lenguas.
4. Los educandos desarrollaron nuevas habilidades para autorregular el aprendizaje: utilizar las plataformas educativas en línea, llevar una agenda de actividades y generar sus propias estrategias de acceso al conocimiento.
5. Las familias o tutores —en especial las madres— se sumaron al proceso educativo mediante acciones de apoyo y orientación a sus

hijas e hijos para la elaboración de las diferentes actividades de aprendizaje.

6. Las madres, padres o tutores acrecentaron el diálogo con las y los docentes para ayudar a sus hijas e hijos. (SEP, 2021).

En tanto, la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID ED 2020), desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, aseguró que la mayoría de los estudiantes de preescolar contaron con un apoyo para las clases en línea (98.7%) y que fue la madre de los estudiantes quien apoyó a los mismos en los niveles educativos preescolar y primaria.

En el mismo estudio se mencionan las desventajas de las clases en línea, donde el 58.3% opinó que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial; seguida de la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos; y de la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (INEGI, 2020).

De esta manera y a dos años de la pandemia se puede interpretar que el aprendizaje en línea o a distancia con el uso de las TIC no sustituyen la presencialidad y el papel central de las y los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, Per Engzell, Arun Frey y Mark Verhagen (citados en SEP, 2021, p. 12) aseguran que es posible concluir que, en promedio, los estudiantes perdieron una quinta parte del aprendizaje de un año. Las pérdidas fueron especialmente marcadas entre las personas de hogares desfavorecidos.

En agosto de 2021, en la víspera del inicio del ciclo escolar 2021-2022, la Secretaría de Educación del Estado de México dio la consigna a los docentes de educación básica de que tenían que presentarse en los planteles escolares para continuar con las sesiones de forma presencial y de manera escalonada en el marco del programa “Regreso Seguro”, conforme el Semáforo de Riesgo Epidémico lo permitiera, es decir, aquellos estados que se encontraban en color verde podrían retomar sus actividades de enseñanza gradualmente.

Es importante señalar, que la humanidad estableció el orden de sus prioridades, en medio de la pandemia. Incluso, por sentido común, era fundamental preservar la salud, después las actividades

económicas de soporte y en seguida las que propician el desarrollo a la sociedad.

## **Marco referencial**

De acuerdo con la Secretaría de Educación del Estado de México el servicio de Educación Preescolar se brinda a niñas y niños de 3 a 5 años de edad que asisten a escuelas públicas e incorporadas. Datos publicados en su página web indican que al iniciar el ciclo escolar 2021-2022, 4 mil 71 escuelas ofrecieron el servicio a 274 mil 322 alumnas y alumnos. Asimismo, en el Estado de México se cuenta con 14 mil 827 maestras y maestros desempeñándose en los 125 municipios de la entidad.

Del mismo modo, la dependencia mexiquense, en cuanto a los objetivos de la educación preescolar, afirma que este nivel es la base del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social de las niñas y niños. Cursar este nivel favorece el proceso de comunicación, el razonamiento matemático, la comprensión del mundo natural y social, así como el pensamiento crítico.

La alumna o alumno, a través de su asistencia al preescolar incrementará su vocabulario con el propósito de regular sus emociones personales y desarrollar relaciones sociales, apreciar el arte, cuidar su cuerpo y el medio ambiente (Secretaría de Educación del Estado de México, s.f.)

Al ingresar a este nivel educativo los menores deben vivir experiencias que coadyuven a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, por ejemplo, que desarrollen sus habilidades en lenguaje, en la competencia lectora y el razonamiento matemático. Que se interesen en los fenómenos naturales y el cuidado del medio ambiente, pero también que desarrollen la convivencia y afectividad con sus pares para que adquieran valores. Finalmente, que mejoren sus habilidades motrices, de coordinación y desplazamiento.

La pérdida de aprendizajes es un fenómeno que ocurre cuando los estudiantes olvidan los conocimientos o habilidades adquiridos durante su estancia en las escuelas, o no reciben la instrucción y los recursos necesarios mientras están afuera de los planteles durante

periodos prolongados. A continuación, se retoman algunas voces especializadas que se pronunciaron en el momento:

El concepto de pérdida de aprendizajes está bien instalado en la literatura educativa. Habitualmente se utiliza para explicar aquello que las y los estudiantes olvidan en el largo plazo o durante los periodos vacacionales de verano entre un ciclo lectivo y otro.

El concepto ha cobrado nueva resonancia en el marco de la actual pandemia. En una opinión técnica, emitida a solicitud de la Secretaría de Educación Pública, sobre la ruta para un regreso seguro a clases presenciales, el Banco Mundial (BM) define la pérdida de aprendizajes como el estancamiento o disminución del rendimiento escolar en relación con el desempeño esperado, atribuida a la interrupción de la escolarización presencial debido a factores estacionales (por ejemplo, vacaciones de verano), emergencias (como la pandemia del COVID-19) o por ausentismo prolongado (SEP, 2022).

De acuerdo con el documento *Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de la educación básica*, publicado en junio de 2022:

Cuando un niño, niña o adolescente reprueban un curso, lo repiten o dejan de asistir a la escuela por algún periodo —sin importar que más tarde se reincorporen o no— se genera un desfase que les impedirá cumplir con el nivel educativo, obligatorio, vigente y apropiado para su edad. Este proceso de retraso se conoce como rezago escolar que ocurre de un grado a otro, ya sea en el mismo nivel escolar o en el tránsito de uno a otro, y que implica por sí mismo la pérdida y pobreza de aprendizajes.

Sin embargo, cuando este proceso de interrupción es sistemático, o deriva en la separación definitiva de la escuela, dando lugar a un mayor desfase —porque se trata de años o niveles educativos perdidos— adquiere el nombre de rezago educativo que se entiende como la situación que presenta toda persona mayor de 15 años que no ha concluido su enseñanza básica (SEP, 2022).

Adelantándose a las consecuencias por el encierro debido a la pandemia, Cifuentes-Faura (2020) refería que la inasistencia a las escuelas producirá un aumento de las desigualdades en los resultados educativos, produciéndose una brecha en las aptitudes matemáticas y de alfabetización entre los niños de los niveles socioeconómicos más bajos y los más altos.

Asegura que la experiencia da cuenta de que cuando los niños están fuera de los planteles escolares son físicamente menos activos, por ejemplo, los fines de semana y las vacaciones de verano, pues los menores pasan mucho más tiempo delante de la computadora, de la consola de videojuegos o la televisión, siguen patrones irregulares de sueño, y suelen hacer dietas menos favorables para su salud.

En este sentido, se puede realizar un comparativo del encierro por pandemia con el periodo vacacional de un menor. Parafraseando a Morgan (2019), en el tiempo de vacaciones escolares se produce una pérdida de logros académicos equivalente a un mes de educación para los niños con bajo estatus socioeconómico.

## **Planteamiento del problema**

Es aquí donde parte el tema de la investigación que surgió a partir del curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, impartido en el tercer año de la Licenciatura en Preescolar de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI).

A partir de los diarios de observación que las alumnas redactaron cuando acudieron a sus prácticas profesionales y de los protocolos de investigación desarrollados para evaluación de la materia, se detectaron casos de rezago educativo, pérdida de aprendizajes, estancamiento de habilidades y deserción escolar en los alumnos que acuden a los preescolares, principalmente del municipio de Cuautitlán Izcalli y Tepetzotlán, ubicados en el Estado de México, tras el regreso a clases presenciales.

Lo anterior representó un reto complicado para las docentes en formación y, principalmente, para las maestras titulares de educación inicial, en el sentido de empatar los aprendizajes esperados acordes con los planes de estudio de este nivel y reparar el rezago en la

enseñanza con el que los infantes llegaron a las aulas desde el ciclo escolar 2021-2022 y parte del 2022-2023.

Para conocer el impacto que trajo la pandemia por COVID-19 en el trabajo docente de las profesoras de preescolar, se realizaron entrevistas a profundidad a maestras titulares de los jardines de niños “Ercilia de Calvo, ubicados en el municipio de Cuautitlán Izcalli, y “Evangelina Ozuna”, localizado en Tepotzotlán, ambos el Estado de México, durante el periodo de prácticas de las estudiantes de la Licenciatura en Preescolar de la ENCI, en los meses de abril y octubre de 2022.

A partir del criterio de que la educación es una forma de brindar estabilidad y seguridad a la niñez, ya que ayuda a implementar una rutina y a utilizar su tiempo de forma productiva (Unicef, 2020) se interpreta que en los dos años que los menores estuvieron en resguardo por el virus SARS CoV 2, efectivamente, establecieron un hábito y destinaron horas para el aprendizaje detrás de un dispositivo (móvil o electrónico); sin embargo, la socialización y convivencia con los niños de su edad y la ausencia de una guía presente (docentes) en estas sesiones, originó pérdidas en el aprendizaje, en las habilidades motrices y de lenguaje, y en el desarrollo de relaciones afectivas entre compañeros.

En ese sentido, el cierre de las escuelas por casi 18 meses provocó un retroceso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación inicial en los jardines de niños públicos de al menos dos municipios del Estado de México (Cuautitlán Izcalli y Tepotzotlán), ya que dejaron de aprender y olvidaron, en algunos casos, los conocimientos que habían adquirido.

## **Metodología**

En esta investigación se trabajó a través del paradigma interpretativo de la fenomenografía, ya que abarca el registro de la experiencia subjetiva como es informada la persona (Álvarez-Gayou, 2012).

Se enfoca en las formas como son experimentados diferentes fenómenos, y en las formas de percibirlos, conocerlos y de tener habilidades relacionadas con ellos. Busca capturar la riqueza de la

experiencia, la abundancia de formas en que una persona experimenta y describe el fenómeno (p. 89).

En la fenomenografía, desarrollada por el psicólogo Ulrich Sonneman, la herramienta más común a utilizar es la entrevista individual, la cual se transcribe y el texto se analiza. Por lo tanto, la metodología a utilizar es la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o artefactos.

Arias Galicia (2012) afirma que la entrevista consiste en la obtención de información oral de parte de una persona (el entrevistado) recabada por el entrevistador directamente, en una situación de cara cara. A veces la situación no se transmite en un solo sentido, sino en ambos.

## Hallazgos

La profesora Liliana García atiende al grupo de 2° A del jardín de niños “Ercilia de Calvo”, ubicado en el Fraccionamiento San Antonio, en el municipio de Cuautitlán Izcalli; en él están inscritos 23 alumnos. Ella refiere que en su salón un promedio de siete niños tiene problemas de comunicación, principalmente, no emite palabra alguna, sólo señala cuando requiere algún objeto (LG, E1).

Como un ejemplo de lo anterior menciona a Santiago, un menor de cuatro años, quien al preguntarle su nombre guarda silencio, observa e ignora a la profesora y luego se dirige a su lugar para continuar con sus actividades (en ese momento decoraba una esfera de Navidad).

Esta situación, a la fecha, sigue representando para las docentes un problema difícil de solucionar ante el regreso a clases presenciales, ya que la falta de convivencia durante la pandemia detuvo el desarrollo del lenguaje oral y, por lo tanto, en la mejora del vocabulario en los estudiantes de preescolar.

El lenguaje oral es una habilidad comunicativa que adquiere significado cuando la persona lo comprende e interpreta lo

escuchado, implica la interacción con más personas en un contexto semejante y en una situación en la que intervienen los significados del lenguaje; por tanto, es un proceso, una acción, basada en destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura (Vernon, 2014).

Las docentes en formación del grupo de segundo año de la Licenciatura en Preescolar de la ENCI también descubrieron problemas en el lenguaje en los pequeños durante las jornadas de prácticas de octubre y diciembre pasados en el kínder “Evangelina Ozuna” de Tepotzotlán. A través de un formulario de Google que se les aplicó: 84.6% detectó algún obstáculo con los alumnos de preescolar en las habilidades orales. Asimismo, 53.8% indicó que sus estudiantes se comunicaban con unisílabos (sí o no) o asentían con su cabeza al momento en que la maestra les preguntaba algo.

En una de las respuestas donde se les pedía que destacaran un caso de problemas de comunicación detectados, una docente en formación mencionó: “Un alumno no socializaba con nadie, al llegar al preescolar no hablaba, sólo emitía sonidos y tampoco realizaba actividades porque quería que le hicieran todo”.

Asociado a la falta de convivencia, las docentes enfrentan otro obstáculo: la falta de interés de los padres de familia en la formación inicial de sus hijos. Ignoran que el juego, la convivencia y la socialización son pilares importantes en el desarrollo de aprendizajes de los menores, y debido a este desconocimiento eligen dejar a los menores en los hogares y no asistir a las aulas, con lo que se origina un estancamiento en sus habilidades ya de por sí rezagadas por la pandemia.

Ana Lilia Dionicio Nolasco es directora del jardín de niños “Ercilia de Calvo”. Ella obtuvo este nombramiento en el regreso a clases presencial. Define que las estrategias que se implementan en las aulas para reparar el estancamiento en las habilidades verbales es un trabajo continuo con los padres de familia para obligar, de cierta forma, a los menores, por ejemplo, a designar a los objetos por su nombre, por la palabra concreta, y dejar a un lado el señalamiento de las cosas (ALDN, E2).

El apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para la atención de problemas en situaciones de habilidades orales, y en otras más, ha sido indispensable. Las especialistas de estas Unidades toman en cuenta cada uno de los casos que presentan esta dificultad (por el momento, los más graves) para que el alumno pueda integrarse de forma normal a sus actividades y no interfiera en el desarrollo de las sesiones.

Cabe destacar que existe un tiempo que se le tiene que otorgar al menor, de cuatro a cinco años, para que desarrolle las habilidades de comunicación propias de su nivel, y en dado caso de que en ese lapso no logre expresar y/o enriquecer su lenguaje oral, se le brindan herramientas específicas dentro de las Unidades.

En ese sentido, se reconoce que el regreso a las aulas dio la pauta para generar nuevas estrategias de aprendizaje. El contacto directo con los niños, observar sus comportamientos y áreas de oportunidad genera las formas de enseñanza que en tiempos de pandemia no se podían realizar.

Sin embargo, también ocurrió que varios “alumnos pandemia” que salieron de preescolar e ingresaron a la primaria arrastraron problemas de lenguaje que ya no se lograron solucionar en su etapa de preescolar, debido a los tiempos.

## Habilidades motrices

Paola Meléndez es profesora del 2° B del jardín de niños “Evangelina Ozuna”, ubicado en el Centro del municipio de Tepetzotlán. Ella destaca que el encierro por el que pasaron sus alumnos fue muy notorio, principalmente, al realizar las activaciones físicas. Lo anterior se describe en el siguiente relato:

Se observó que unos no podían correr, otros no podían brincar, otros no coordinaban... Hicimos una actividad en la que la mayoría de las maestras se percató que motrizmente les falta demasiado a los pequeños; hay niños de tercer grado que ni siquiera saben pedalear un triciclo, cuando se supone que a esa edad el niño ya debe tener desarrollada en esa habilidad (PM, E3).

La alumna del tercer año de la Licenciatura en Preescolar de la Escuela Normal de Cuautitlán (ENCI), Vianey Segura, detectó durante su jornada de prácticas que algunos de sus alumnos, estudiantes del jardín de niños “Federico Froebel”, localizado en Cuautitlán Izcalli, presentaron afectaciones en la motricidad gruesa. Menciona un caso en particular donde observó que un pequeño subía las escaleras apoyando las manos sobre los escalones, lo que comúnmente se conoce como “a gatas” y así se mantuvo hasta el segundo periodo de prácticas (VS, E4).

El uso constante de los dispositivos electrónicos, teléfonos celulares, tabletas o televisión, durante los años del resguardo por COVID-19 afectó considerablemente las habilidades motrices y de retención de memoria a corto plazo de los estudiantes de preescolar. Un ejemplo de lo anterior, refieren profesoras, es que, al narrarles un cuento, a los alumnos se les dificultaba continuar con la secuencia, ya que olvidaban personajes o actividades por muy pequeño que fuera el texto.

Indican que los padres optaron por buscar el cuento en plataformas de internet (como YouTube) para que los hijos lo vieran y dejaban a un lado el método tradicional.

Para el estudiante la falta de orientación en el uso organizado, responsable y eficiente de las herramientas tecnológicas durante la ejecución de actividades académicas y el poco establecimiento de rutinas saludables en casa, como vinculación en juegos motores, compartir en espacios sociales, limita considerablemente la motivación para participar de forma activa en procesos de aprendizaje académico, influenciando la poca vinculación en tareas académicas y la fluctuación en el apoyo recibido para las mismas (Calderón, 2021).

Es de recordar que durante la pandemia la mayoría de los padres asumieron varios roles dentro del hogar: trabajador, cuidador y docente, todo en un mismo espacio. Drásticamente cambiaron su rutina, sin contar que carecían de capacitación o herramientas pedagógicas para brindar el apoyo educativo que necesitaban los menores.

Es por esto que el comportamiento, motivación y participación activa de las niñas y niños se vio afectada, tanto en las actividades académicas, físicas y de convivencia, en el momento de regresar a las

aulas de manera presencial, donde, incluso, se vio la intervención de los padres en la realización de tareas.

Cuando se retornó al preescolar, las profesoras se dieron cuenta que, en realidad, no hubo avance en los aprendizajes durante las clases en línea. Así lo describe la directora del preescolar “Ercilia de Calvo”:

Cuando teníamos actividades de comprensión lectora, el niño no contestaba, repetía lo que la mamá le decía. Son situaciones que no nos favorecieron mucho para nivel preescolar y que ya de manera presencial nos damos cuenta porque detrás de la cámara el niño actuaba de cierta manera, pero en la modalidad presencial ya es diferente y ya estamos viendo la realidad, y se observa el rezago (ALDN, E2).

### Importancia de la socialización

En el jardín de niños “Ercilia de Calvo” se preparan para el festival navideño de fin de año. Tras un largo rato de no presentar eventos de este tipo, ahora las profesoras montan la coreografía con sus alumnas y alumnos. Un promedio de 25 estudiantes por grupo de los niveles escolares de primero a tercero sale al patio del plantel, con sus cubrebocas aún, para intentar coordinar un baile; algunos se mueven al ritmo de la música, otros simplemente se quedan detenidos y los menos, evitan tomar la mano o el hombro del compañero de adelante.

Al regresar del ensayo, en el aula se observa un ambiente de poco control. Los estudiantes corren, gritan, lloran y difícilmente ponen atención a la actividad que la profesora pacientemente les intenta enseñar.

Es como volver a comenzar, dice la profesora Yazmín de la Cruz, titular del grupo 2°C. La falta de normas y límites que existió en algunos hogares durante los días de la pandemia repercute severamente en el comportamiento de los estudiantes, quienes permanecen en las aulas un promedio de cuatro horas (YC, E5).

En este tiempo se observan diversas emociones que van desde la excesiva euforia a la frustración por no conseguir el objeto deseado como, por ejemplo, una crayola. Las profesoras coinciden en que durante el resguardo por el COVID-19 los alumnos se acostumbraron a realizar siempre su voluntad, sin que sus padres los

corrigieran o impusieran un castigo. Sin embargo, en el otro lado de la moneda, están los tutores que permitían que sus hijos jugaran con los dispositivos electrónicos la mayor parte del día con el fin de entretenerlos y que ellos pudieran realizar las demás labores.

Ahora, indican las maestras, estos menores reclaman atención porque en casa no la tuvieron y desafían las reglas impuestas, por lo que el control de grupo se vuelve más complicado. En cuanto a las reglas de convivencia refieren que los menores no respetan el turno de sus compañeros a la hora de participar en alguna actividad, asimismo, el acto de compartir es difícil para ellos, pues estaban acostumbrados a que los materiales de trabajo que usaban para las tareas escolares realizadas en casa eran solo para ellos y al regresar a las aulas esto cambió.

Otro punto notable que las docentes observaron tras el regreso a clases presenciales fue el factor de dependencia de los hijos con los padres. Al retorno a las aulas, los menores exigían a las profesoras que les realizaran actividades de la vida práctica, como atar las agujetas sus zapatos o que les dieran su contenedor de comida a la hora del recreo.

En el plano socioemocional perciben frustración e irritabilidad al no lograr concretar una actividad, y lo demuestran con el llanto o el enojo. En tanto, otros muestran ansiedad al terminar primero que sus compañeros y no permanecen quietos en sus bancas. Al final, sí trabajan, pero se desesperan muy rápido.

## Entre el temor y el profesionalismo

En enero de 2021, Campeche fue la primera entidad donde se aplicó el biológico contra el COVID-19 a personal académico. Del 20 de abril al 28 de mayo inició la Estrategia Nacional de Vacunación Docente, y los días del 12 al 18 de mayo se inmunizaron a los docentes del Estado de México.

Tras estas jornadas, los profesores de educación básica fueron, quizá, los primeros en retomar sus labores, aun cuando la pandemia no había culminado y en un ambiente de incertidumbre. Ellos dejaron sus hogares, a sus hijos y las clases en línea para regresar a los planteles y recibir (en modalidad híbrida y escalonada) de nuevo a los alumnos en las sesiones presenciales.

Las profesoras entrevistadas indicaron que no recibieron alguna capacitación o curso para el llamado regreso seguro; se enfrentaron a una realidad nunca vista en su carrera docente: preparar sesiones con las medidas sanitarias adecuadas (sana distancia entre bancas, uso de cubrebocas y gel antibacterial, y sin contacto físico, entre otras) todo con el propósito de preservar la integridad tanto del personal académico como de los propios estudiantes.

Al mismo tiempo, las docentes debieron mostrar seguridad ante los alumnos y los padres de familia de que todo dentro de las instalaciones estaba bajo control. Sin saber que la propia naturaleza de los menores hacía que se quitaran las mascarillas, que era inevitable el contacto físico y la convivencia cercana; sin embargo, supieron mantener una vigilancia pertinente y canalizar algún caso del virus que se detectara.

Así lo cuenta la profesora Paola Meléndez: “Al principio existía la posibilidad en mi cabeza de no asistir, pero también era enfrentarnos a la realidad porque en algún momento tendríamos que salir de casa, en algún momento teníamos que regresar y sabíamos que esto iba a pasar”.

No está por demás mencionar que los festivales y las reuniones con padres de familia habituales tuvieron que esperar y eso generó frustración para las profesoras y los alumnos. El llevar a cabo eventos o ceremonias de forma virtual fue diferente, sin embargo, no se obtuvieron los mismos resultados.

Los menores, por un tiempo, tuvieron que olvidar el juego tan importante en su etapa de desarrollo para potenciar las habilidades de motricidad, sociabilidad y lenguaje, las cuales no fueron suplidas por otras actividades.

En los primeros meses perdieron la dicha de la diversión entre compañeros y de la socialización, pues el nulo acercamiento negó el intercambio de lenguajes y expresiones emocionales. Sin embargo, a dos años, todo esto está cambiando gracias al trabajo constante de las profesoras, y los docentes en formación, así como de las estrategias implementadas con los menores.

El hacerles saber a los padres la importancia de la educación inicial (pues es esta etapa que los menores obtienen un acceso a un entorno de interacción social y de generación de hábitos) y que debido a la

pandemia las niñas y niños perdieron tiempo de enseñanza importante, es como las profesoras de los jardines entrevistadas han podido resarcir un poco el rezago educativo.

## **Discusión**

Tras la pandemia por COVID-19, las profesoras de los jardines de niños obtuvieron un doble aprendizaje. Conocieron el trabajo en línea, se documentaron para poder ingresar a las plataformas y perdieron el miedo a las nuevas tecnologías. Buscaron estrategias para llamar la atención de las alumnas y los alumnos, y establecieron comunicación con los padres de familia para realizar un trabajo en equipo, pese a que no todos contaban con los recursos económicos y tecnológicos que requería esta modalidad de enseñanza.

Reconocen que el interactuar con los medios electrónicos y tecnológicos fue un avance, pero también un retroceso, ya que los menores se quedaron acostumbrados a su uso. Para solucionar este problema, las docentes invitan a los padres que les den un buen uso y que se pongan límites, porque estos medios han ayudado en el trayecto formativo y normativo, y hay que seguirles sacando provecho.

El segundo aprendizaje fue cuando retomaron las clases presenciales. Como ya se mencionaba representó un nuevo comienzo para los menores y para ellas como formadoras. Fue enfrentar una realidad con amplios rezagos y emociones encontradas.

Incluso, las docentes en formación en sus jornadas de prácticas profesionales observaron que las niñas y niños que no fueron constantes durante el regreso a clases presenciales, en la actualidad manifiestan una serie de habilidades motoras y sociales disminuidas que, si bien, son recuperables, evidencian el impacto del encierro.

El hecho de experimentar espacios seguros de socialización y libertad para moverse, explorar y aprender, es sin duda una instancia de la que muchos se vieron privados, más aún aquellas familias que viven en lugares reducidos o que tuvieron algún miembro contagiado en el hogar.

## Conclusiones

En agosto de 2021, hace ya más de año y medio, la SEP emitió la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica para el ciclo escolar 2021-2022, debido a la pérdida de aprendizajes que los estudiantes sufrieron tras la emergencia sanitaria y el cierre prolongado de las escuelas.

Las alumnas y los alumnos se desvincularon de las aulas y se tuvieron que adaptar a la educación a distancia y a la comunicación con sus docentes a través de un dispositivo electrónico; sin embargo, no todos contaban con los recursos para mantener una enseñanza de ese tipo, por lo que se generó el rezago, el bajo desempeño y hasta el abandono escolar.

Asimismo, cabe destacar que una problemática principal no fueron los contenidos escolares ni los docentes a cargo de grupo, sino “el compromiso” de los padres de familia con los pequeños y las clases en línea, ya que al regreso a las clases presenciales se notó la ausencia y la falta de responsabilidad de las familias ante las actividades, puesto que el retroceso escolar y de aprendizaje en los alumnos fue muy notorio.

La verdadera magnitud de las consecuencias educativas tras dos años de pandemia por COVID-19 será desconocida durante años, porque se deberán hacer evaluaciones exhaustivas de los estudiantes que lleven consigo el seguimiento de sus aprendizajes, ya que la evidencia que existe hasta el momento no parece alentadora.

Lo que sí se sabe es que, a través de este tipo de investigaciones locales, se pueden obtener datos importantes que nos lleven a centrar la atención en casos particulares para realizar generalizaciones que en un futuro fomenten la implantación de nuevas estrategias de aprendizaje, tras la pandemia por COVID-19.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2012), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arias Galicia, L. F. (2012). *Metodología de la Investigación*. Trillas.

- Calderón, R. (2021). *Mitigación en el impacto de la pandemia en el aprendizaje de niños que cursan preescolar y primaria con diagnóstico de autismo y TDAH durante el confinamiento que reciben terapia ocupacional en CENPI*. <https://bit.ly/42K9Jin>
- Cifuentes-Faura, J. (2020), Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.
- Instituto Nacional de Geografía e Historia (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Morgan, K, Melendez-Torres, G. J., Bond, A., Hawkins, J., Hewitt, G., Murphy, S. y Moore, G. (2019). Socio-economic inequalities in adolescent summer holiday experiences, and mental wellbeing on return to school: Analysis of the school health research network/health behaviour in school-aged children survey in Wales. *International Journal of Environmental* <https://doi.org/10.3390/ijerph16071107>
- Secretaría de Educación Pública (2021), *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases en la Escuelas de Educación Básica en México*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1JKP03sNIY5gVpm-3B-EazNNWSipEEIjP/view>
- Secretaría de Educación Pública (2022), *Herramientas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica*. Recuperado de <https://bit.ly/3LQJAZq>
- Vernon, S. (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar. *La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D417.pdf>



# La literacidad como proceso formativo de la Licenciatura en Educación Preescolar

ISABEL GONZÁLEZ LÓPEZ

## Introducción

El presente trabajo surge a partir del diagnóstico de las necesidades educativas actuales observadas en el trabajo académico de los Planes de Estudio de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI). se han identificado áreas de oportunidad en la competencia de la Literacidad, la frecuencia de dificultades en el dominio teórico y metodológico manifestadas por los estudiantes y la casi nula participación en eventos científicos denota las bajas habilidades básicas en los trabajos formativos y académicos.

Por ello para enfrentar la problemática de enseñanza y aprendizaje en la realidad, se utilizaron los planteamientos emanados de las reglas de operación del *Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa* (PFCE), en la 4ª Denominación que marca la Guía para la Elaboración del Plan Anual de Trabajo (PAT) (Jarillo, 2020) y el documento de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN).

Con la finalidad de profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos, articulación de conocimientos, metodologías y práctica propuesta con una flexibilidad curricular y enseñanza de las competencias de lectura y escritura o alfabetización para promover el análisis de elementos teórico-metodológicos creando sistemas de evaluación adecuados a la literacidad promoviendo la autoevaluación en la producción de textos escritos, narrativos y académicos, así como la habilidad para

descifrarlos o interpretarlos marcados en el Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2018).

El proceso de problematización se ubica en el enfoque de Investigación Cualitativa, de acuerdo con Carlos Fernández, Pilar Baptista y Roberto Hernández (2014) en una investigación bajo el enfoque cualitativo, se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno, por ello se precisan procesos de adquisición y desarrollo de habilidades en la Literacidad desde un enfoque sociocultural, propuesto por Vygotsky en 1920, donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante la lectura y la escritura funcional del texto en su contexto.

La Literacidad se configura como el objeto de estudio, que adquiere carácter empírico observable. Se ubica dentro de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para Educación Superior (2020-2021) y con el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2018) se tiene la finalidad de profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos que articulan conocimientos, metodologías y práctica propuesta con una flexibilidad curricular y enseñanza de las competencias de lectura y escritura conocido también como alfabetización para promover el análisis de elementos teórico- metodológicos.

La Literacidad abarca habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos (Cassany & Hernández, 2012). Retomando la EDINEN, la Literacidad en la Educación Normal se vincula con la Estrategia Nacional de Lectura, concretamente con la producción de textos escritos, narrativos y académicos, así como la habilidad para descifrarlos o interpretarlos.

Estas habilidades, junto con el conocimiento y los valores son precisamente las competencias que dotan a los alumnos con el recurso para la comunicación de la lectura y de la escritura, y es en particular, una de las tareas académicas que mayor dificultad se presenta. El análisis se realizó a partir del uso de herramientas teórico- metodológicas, con el propósito de diseñar una serie de estrategias

formativas para que los alumnos adquirieran y fortalecieran la Literacidad.

La presente investigación titulada “La literacidad como proceso formativo de la LEPre (Licenciatura en Educación Preescolar), desde la perspectiva sociocultural” planteó como objeto de estudio, la literacidad, la cual es una competencia formativa bastante compleja y su logro es un verdadero reto para los procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a la formación profesional de los alumnos. La metodología utilizada fue con un enfoque cualitativo que produjo resultados de aplicación, lo cual se logró con investigación-acción que contiene los elementos viables para la investigación educativa.

El objetivo principal de esta investigación fue: Fortalecer la literacidad en los alumnos de la LEPre, a través de estrategias didácticas con la finalidad de impactar en el perfil de egreso de los estudiantes.

Este trabajo permitió reflexionar sobre las estrategias empleadas para fortalecer la literacidad en los docentes en formación de la ENCI, para lo cual; se utilizó el enfoque sociocultural de Vygotsky donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante la lectura y la escritura funcional del texto en su contexto, su importancia ha sido demostrada a lo largo de la tradición educativa.

## **Desarrollo**

### **Marco teórico**

La formación profesional exige desarrollar la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales en la relación con los demás suponen el desarrollo de la habilidad de leer y escribir (Díaz Barriga, 2012). A partir de lo anterior, se abre camino a una nueva concepción de las prácticas de lectura y escritura.

El concepto de Literacidad tiene diversas acepciones: alfabetización/cultura escrita, Literacidad/ lectura/escritura (Ames, 2002; Ferreiro, 2013; Zabala, 2002). Los nuevos estudios de la alfabetización proponen la Literacidad, reflejando los valores y actitudes del orden social es la identidad de los sujetos en una

comunidad (Cassany, 2006). La Literacidad abarca conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos (Cassany & Hernández, 2012).

Actualmente se da una inclinación en leer el punto de vista, la opinión o la orientación que adopta un texto en la manera cómo está escrita, Daniel Cassany reconoce que “comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes” (Cassany, 1990), por ello la evolución cultural es el aprovechamiento de la tecnología; los libros de internet suman con objetos textuales que homogenizan formas, planos, colores, gráficos, fotos, brillo, movimiento, letra, sonido que contribuyen a conservar y difundir los textos.

Para lograr el dominio de la lectura se han desarrollado programas en el Estado de México de lectura (Yo leo soy Mexiquense. Leer para crecer), el Programa Nacional Leer para la vida (DGESPE); en cuanto a la producción de textos se diseñó una investigación a nivel institucional en la ENCI para la Licenciaturas en Educación Preescolar “El desarrollo de la competencia de producción de textos académicos utilizando el enfoque comunicativo funcional”, en 2018.

Parece evidente que la complejidad de dichas situaciones no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran, la que se ha denominado, triangulación didáctica: profesorado, materia que se enseña, alumnado. Las actividades que realizan los participantes tienen objetivos, algunos propios, otros compartidos, insertos en los que la sociedad atribuye a la escuela, implícita o explícitamente, a través de las formulaciones curriculares. La investigación en didáctica de la Literacidad en el momento actual, la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que motivan y propician la producción de textos académicos.

Cassany y Aligas (2007) proponen tres enfoques, el tercero es el que se retomó para este trabajo: 1) Enfoque lingüístico: a) Lectura y redacción, b) Enfoque lingüístico en la escritura y la lectura básicamente es el código escrito y las reglas que lo constituyen es cómo se entiende y las aplicaciones. El acto así de leer o escribir es decodificar. 2) Enfoque psicolingüístico: a) Manuales, libros de composición lectora o de composición, b) Perspectiva más

psicolingüística porque entiende que el objetivo de enseñanza no solo es el código sino también las estrategias cognitivas para procesar el código escrito no es solo el código sino las estrategias inferenciales. 3) Enfoque sociocultural/sociolingüístico: Práctica discursiva, género profesional, comunidad discursiva.

La Literacidad se desarrolla dependiendo de un interés o de una reflexión con enfoque sociocultural: es algo cualitativo, es la respuesta o los interrogantes propuestos por una situación (Camps, 2009).

La literacidad para esta investigación se definió como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona que recibe y analiza la información en determinados contextos mediante la lectura y la transforma en conocimientos para posteriormente poder consignarla a través de la escritura.

En síntesis: Leer y escribir son tareas psico-sociolingüísticas que varían según los contextos, la enseñanza de la lectura y la escritura debe vincularse con las necesidades específicas y deficiencias del docente en formación de la ENCI, leer y escribir son procesos interrelacionados, la emigración de la lectura y escritura a nuevos géneros electrónicos, la perspectiva crítica ofrece herramientas realistas para preparar al estudiante para el mundo actual.

## Planteamiento del problema

De acuerdo con datos existentes, las políticas educativas priorizan la calidad educativa como en las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE, 2020) Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2018). Mediante el Proceso para la Planeación del PROFEN 2020-2021, se detectó problemas en la comprensión lectora y en la elaboración de textos académicos en el Ciclo Escolar 2018-2019.

En lo que se refiere a la Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de las Escuelas Normales (EDINEN 2019), que se centra en el análisis de la situación académica de la educación normal de cada entidad. Considera que la actualización de la planeación es un proceso continuo, dinámico y participativo que se compone de cuatro etapas: autoevaluación, planeación, proyectos integrales e integralidad.

Asimismo, en el módulo 2 referido a la autoevaluación en el apartado 2.2.1 que corresponde a la Gestión Institucional, se argumenta que la Literacidad es una actividad de apoyo a estudiantes de nuevo ingreso y regulares con actividades complementarias a su trayecto formativo como la comprensión de textos, la lectura, la escritura y la producción académica, con este referente, los procesos de aprendizaje que tiene en cuenta no solo las capacidades individuales en cuanto a la lecto escritura, sino también la influencia que el contexto sociocultural y el rol de la persona tiene en este proceso.

De acuerdo con la autoevaluación y retomando la EDINEN, la Literacidad en la Educación Normal se vincula con la Estrategia Nacional de Lectura, concretamente con la producción de textos escritos, narrativos y académicos, así como la habilidad para descifrarlos o interpretarlos.

Es claro que la lectura y la escritura son actividades que movilizan procesos cognoscitivos en el individuo, y los profesores son quienes diseñan las estrategias para que sus alumnos pongan en juego sus competencias lingüísticas y comunicativas.

La riqueza de la Literacidad se encuentra en utilizar materiales de lectura relacionada con el ámbito de aprendizaje o de desarrollo, que permita el análisis del texto. Cabe mencionar que los estudiantes muestran dificultades en este proceso y más aún cuando se enfrentan a la construcción de un texto escrito, ya que la lectura y la escritura no significa únicamente decodificar y codificar; sino, son procesos cognitivos muy complejos que llevan en sí mismos la comprensión de textos, para llevarlos a un plano de criticidad y meta cognitivo, y además a la aplicación en textos escritos que expresen conocimientos científicos, metodológicos, tecnológicos y disciplinares o académicos.

Es pertinente mencionar que la mayoría de los alumnos manifiestan dificultades para expresar sus ideas por escrito, pocos son los que tienen la habilidad para construir el texto solicitado, con frecuencia se encuentran términos coloquiales y vocabulario deficiente; falta de atención a los aspectos normativos (ortográficos, puntuación, lingüísticos, sintaxis cohesión y coherencia global, uso de géneros discursivos); sin embargo, estos aspectos normativos pertenecen a procesos por así nombrarlos primarios y secundarios.

No obstante, en un nivel terciario, la Literacidad se ocupa mayormente de procesos cognitivos complejos de análisis de lectura y para producir textos desde el contexto sociocultural de los aspectos meramente estructurales o gramaticales, eso pertenece a aprendizajes hasta cierto punto mecánicos. Las argumentaciones anteriores, consolidan la prioridad de la institución para realizar actividades de investigación educativa encaminadas a identificar el problema. Asimismo, diseñar e instrumentar estrategias educativas, pero principalmente a delimitar los conceptos con precisión.

De acuerdo con los argumentos anteriores y con el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2018), la formación de profesores se orienta por el enfoque en competencias. Este supuesto implica la movilización de distintos saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal adquiridos en situaciones específicas a lo largo de la práctica docente.

Las competencias se relacionan con la docencia, ya que se integran en el perfil de egreso de los futuros profesores y pueden dividirse en genéricas y profesionales (SEP, 2018). Puesto que en el perfil de egreso de los docentes en formación se requiere que estos dominen la competencia de la producción de textos, debido a que esta puede ser evaluada al ser aplicada en el aula. La lectura y la escritura son fundamentales para la construcción de trabajos académicos que se elaboran durante su formación inicial además para la difusión y divulgación de los conocimientos adquiridos.

Es importante enfatizar que la literacidad y el aprendizaje son procesos con un desarrollo paralelo, debido a que una ineficaz producción de textos implica problemas en el aprendizaje y en la formación de los alumnos. La Literacidad desarrolla procesos complejos de lectura y escritura desde las realidades sociales y culturales con énfasis en la criticidad en el desarrollo formativo durante las prácticas profesionales insertas en diversos contextos, significativamente es un criterio académico de relevancia sustancial.

En lo general hay una resistencia de los estudiantes ante la lectura y la redacción de textos requeridos para participar en ponencias, crear proyectos, informes o ensayos, emanan de las carencias de comprensión de lectura descontextualizadas y por tanto se observan falta de interés y dificultades en la elaboración de escritos en los que

puedan generar ideas o integrar conocimientos para sustentar la realidad.

Con base en lo anterior el problema detectado es el siguiente: Los docentes en formación de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli presentan un área de oportunidad en la comprensión lectora y en la producción de textos escritos, narrativos y académicos, por lo tanto, la pregunta para esta investigación fue: ¿Cómo se fomenta la literacidad desde la formación docente?

## **Metodología**

El interés por desarrollar la literacidad de los docentes en formación surgió a partir del diagnóstico institucional y de la aplicación de instrumentos que con base en los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que se presentaba una dificultad de los estudiantes para lograr los trabajos académicos formativos y de corte científico.

La orientación metodológica de las investigaciones educativas corresponde con la perspectiva metodológica planteada desde la problematización y el diagnóstico tanto para la generación como la aplicación de conocimiento y tratada a lo largo de la investigación, de los avances y hasta su conclusión.

Para esta investigación se planteó el uso de una metodología con enfoque cualitativo que produjera resultados como investigación aplicada, para lograr este efecto se utilizó el método de investigación-acción de Latorre (2003) el cual contiene los elementos conceptuales y empíricos en línea con los planteamientos que han venido delineándose a lo largo de la investigación y es aplicada a la competencia de producción de textos académicos en profesores en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Dicha metodología se rige por un espiral permanente, la cual articula la planificación, intervención, observación y reflexión, que permite replantear las actividades las veces que sean necesarias, con la intención de valorar la importancia y relevancia de las acciones realizadas y con esto poder mejorar la práctica docente.

La muestra que se tomó fue de 32 alumnas de la LEPre. La selección de los participantes fue de manera intencional y con alumnos de

segundo año (2º 3) de la ENCI. Los instrumentos para la recogida de información fueron los siguientes:

- Cuestionario para análisis de datos
- Entrevistas: Se emplearon entrevistas estructuradas, la cual se basaron en una guía de asuntos o preguntas previamente delimitados (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, 2014).
- Observación participante: Método interactivo que requiere la aplicación del observador mediante el cual el investigador puede conocer cómo es que los docentes en formación experimentan situaciones de la problemática.

Análisis de documentos: Para facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación.

- Rúbricas: Es un instrumento de evaluación del desempeño.
- Diario de campo: Es un documento de anotaciones personales.
- Materiales audiovisuales: Grabación en video de la práctica docente individualizada.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.

- Triangulación: Se reunieron datos de observaciones, rúbricas, y entrevistas estructuradas con la finalidad de compararlos o contrastarlos. Al comparar diversos informes es necesario identificar los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen. Además de la triangulación de métodos, se realizó una triangulación de las fuentes de datos, por ejemplo, con múltiples analistas de la información para reducir el sesgo de evaluaciones de una sola persona (Hernández et al., 2014; Patton, 2002).

## **Procesamiento de la información**

Se realizó de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas con las técnicas y softwares pertinentes.

Con base en los aspectos planteados anteriormente se procedió a diseñar estrategias, cuyo propósito fue que los alumnos adquirieran y fortalecieran la Literacidad. Aunque los docentes en formación son

los principales receptores de este programa, se consideró importante la retroalimentación que estos proporcionen a la investigadora y que tales datos permitieron evaluar tanto el desarrollo como los resultados de la implementación de la intervención.

El aprendizaje de la Literacidad es a partir del mismo contexto, se generan y seleccionan ideas, se elaboran esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias. interrogantes sobre las características de la Literacidad con enfoque sociocultural:

- ¿Qué significados se construyen a partir de la lectura contextual?
- ¿Cuál es la coherencia que escribe en un texto académico?
- ¿Cómo es el discurso académico del alumno?

Durante las tres etapas, el estudiante tuvo que concentrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas que le ayudo a resolver problemas desde el contexto, es decir, en la realidad, esto es, lograr la autonomía para tomar decisiones.

La enseñanza y el aprendizaje de la Literacidad en la conversación y situaciones comunicativas significa ser locutor- escritor (Díaz Barriga, 2012), activa las capacidades metalingüísticas y metacognitivas (Camps, 2009), procesos cognitivos implicados en las actividades lectora (Camps, 2009). factores todos ellos que van más allá de los presupuestos de la psicología cognitiva (Woolfolk, 2010).

Sebastián, Máximo y Reyes (2020) mencionan que en todos los cursos aparecen prácticas de lengua escrita, como parte del desarrollo cotidiano de las sesiones, con distintos niveles de complejidad tales como cuadros comparativos, de doble entrada, organizadores gráficos, matrices analíticas, textos informativos, textos autorreflexivos, reportes escritos, crónicas, proyectos, informes de resultados, estudios monográficos, fragmentos biográficos; todos los productos son considerados como productos de acreditación y para el desarrollo de las competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

Paula Carlino (2012), aduce que “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia, ni en un solo ciclo educativo”, ya que implica el necesario acompañamiento y revisión constante, con criterios de literacidad académica, de orden ortográfico, sintáctico, gramatical, semántico; con dominio de los contenidos de los cursos, recursos retóricos y corrección de estilo. En la Tabla 1, se presenta un esbozo del cronograma que contiene a las actividades que se realizaron.

Tabla 1. Cronograma de actividades

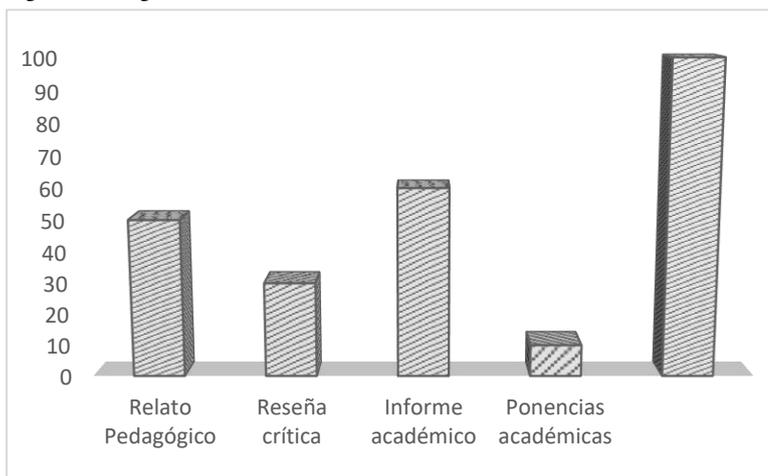
Nombre de la actividad	Necesidad
Cuestionario inicial	Diagnosticas las necesidades de literacidad
Inducción y Presentación del Programa	Información sobre el programa de Literacidad
Conferencia: Las competencias en la educación	Información general sobre las competencias y su impacto en la Educación
Conferencia: Sobre la Literacidad	Información General sobre la Literacidad
Signos Gramaticales (Definición y uso en general)	Capacitación para el uso de signos gramaticales
Relato Pedagógico	Mejora de Procesos para la elaboración de relatos pedagógicos
De Informe Académico	Mejorar el proceso para la elaboración del informe académico
Sobre Reseña Critica	Mejorar el proceso para la elaboración del informe académico
Cierre de la Intervención	Retroalimentación y análisis de puntos clave de la intervención aplicada: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Áreas de oportunidad</li> <li>b) Fortalezas</li> <li>c) Propuestas de mejora</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Para la presentación de resultados se utilizan dos momentos: Los resultados del diagnóstico que se dan con la revisión de distintos textos trabajados de los diferentes cursos de la malla curricular y los resultados que surgen después de la implementación del plan de acción.

Figura 1. Diagnóstico



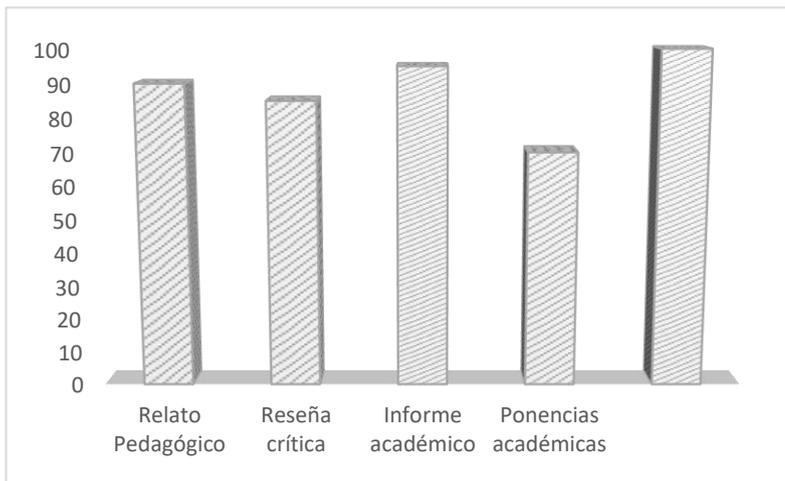
Fuente: Elaboración propia.

La gráfica anterior presenta el diagnóstico realizado en el grupo de 2° 3 (2°, grupo 3) de la LEPre, en donde se evaluaron tres de las evidencias de aprendizaje prescritas por los programas de los cursos de la malla curricular del Plan de estudios 2018 en la licenciatura en educación preescolar. La información que se concentra en las barras: relato, reseña e informe, son evidencias de aprendizaje prescritas por los programas de los cursos. Las ponencias representan un trabajo adicional evaluado por personas fuera de la escuela normal, y no se solicita ninguna ponencia en ningún curso de la malla curricular, por ello se explica la distribución de respuestas en la gráfica.

La gráfica anterior presenta los resultados después de la intervención del plan de acción en el grupo de 2° 3 de la LEPre, se logró un avance significativo en las tres evidencias de aprendizaje prescritas por los programas de los cursos de la malla curricular del

Plan de estudios 2018 en la licenciatura en educación preescolar que son las barras que concentran: relato, reseña e informe que son evidencias de aprendizaje prescritas por los programas de los cursos. En tanto a las ponencias que nos apoyan en la difusión de los trabajos académicos y que no se encuentran en la malla curricular de la LEPre, se observa en esta barra indicadora que existe un avance en su elaboración, sin embargo deben de trabajarse desde los primeros semestres para fortalecer la construcción y difusión del conocimiento. A continuación se presenta la tabla comparativa de resultados:

Figura 2. Intervención



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados se observa lo siguiente: después de la implementación del plan de acción del proyecto “El Desarrollo de la Literacidad en el Proceso Formativo de la Licenciatura en Educación Preescolar desde la Perspectiva Sociocultural”, se obtuvieron los siguientes resultados: Respecto al Relato Pedagógico se observó desde la elaboración del diagnóstico que este era el texto más favorecido y lo vemos con un 50% y después de la aplicación de la intervención se logró un 90%, no se alcanzó el 100% debido a la circunstancia epidemiológica por COVID-19 (Ver Tabla 2).

En cuanto a la Reseña Crítica se observó, un grado mayor de dificultad desde la realización del diagnóstico, partiendo con un 30% y después de la intervención se logró alcanzar el 85%.

Con relación al Informe Académico en el diagnóstico se observa que existían varios elementos del informe que conocían los estudiantes debido a los cursos del Trayecto de Prácticas Profesionales, registrándose con mayor puntaje en el diagnóstico con un 60% inicial y llegando al 95% después de la intervención.

Tabla 2. Resultados por estrategia.

<b>Objetivo:</b> Fortalecer la Literacidad en los alumnos de la LEPre, a través de estrategias didácticas con la finalidad de impactar en su perfil de egreso		
Estrategia	Fase Inicial- Diagnóstica	Fase Final
Relato pedagógico	50%	90%
Reseña Crítica	30%	85%
Informe Académico	60%	95%
Ponencias Académicas	10%	70%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, las Ponencias académicas resultaron el texto menos favorecido en el diagnóstico observándose que muy pocas alumnas tenían algún referente de la estructura de este documento que permite la difusión de los trabajos de investigación iniciando con un 10% y se concluye después de la intervención con un 70% debido a que es un texto que no se utiliza en los cursos de la Malla Curricular 2018.

## Hallazgos / Discusión

La lectura y la escritura son actividades que movilizan procesos cognoscitivos y los profesores diseñan las estrategias para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas. En lo técnico- práctico, la construcción de la Literacidad durante la formación profesional se relaciona con actividades de: lecturas de distintas fuentes y diferentes contextos para producir análisis y síntesis al construir textos escritos plasmando ideas, criterios y soluciones con bases de conocimiento sociocultural, es decir, producir textos desde su contexto.

Tomar en cuenta los conocimientos, tecnicismos, citas textuales, aspectos normativos: ortográficos, puntuación, lingüísticos, sintaxis cohesión y coherencia global, uso de géneros discursivos, análisis de lectura para producir textos desde el contexto sociocultural de los aspectos estructurales o gramaticales.

Sin embargo, se presentan un obstáculo que es la resistencia de los estudiantes ante la lectura y la redacción de textos. Se propone que el desarrollo de la literacidad no sea solo responsabilidad de los docentes que tienen asignaturas afines, es importante que se asuma la responsabilidad por todos los docentes que imparten los cursos de la reforma, de acuerdo a la competencia de literacidad desarrollada, los alumnos logran estar motivados en la construcción de textos que les solicitan en los programas de la LEPRe y también en la producción y difusión de artículos de investigación.

Si bien es una tarea ardua desarrollar la literacidad, se justifica su pertinencia, ahora la tarea consiste en fortalecer los supuestos teóricos y metodológicos que permitan el diseño y la evaluación de siguientes programas de intervención en beneficio de los alumnos de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

## **Conclusiones**

A partir del diagnóstico nos permitió identificar la problemática comprensión lectora sino también de la expresión escrita, dando importancia a la evaluación de ambos aspectos. Se destacó que el desarrollo de la literacidad no solo es responsabilidad de los docentes que tienen asignaturas afines, también es responsabilidad para todos los docentes que imparten los cursos de la reforma, debido a la habilidad que tenga el estudiante, dependerá el éxito como futuros docente, que empleara no solo para la elaboración de trabajos académicos, sino para la producción y difusión de artículos de investigación, ponencias, entre otros.

Al término de esta investigación es importante realizar una reflexión sobre el inicio y el desarrollo de este documento basada en el desarrollo de la Literacidad en el proceso formativo de la LEPRe desde una perspectiva sociocultural. Es importante señalar que en el desarrollo de esta investigación se presentaron diversos imprevistos

entre los que se destacan: las condiciones ante la pandemia de covid-19 que llegó a México y nos confino durante meses, evitado en un inicio el contacto directo con los alumnos y empalme de actividades, se tuvo que adecuar el horario de trabajo para realizar las actividades de forma virtual programadas, necesidad de tiempo establecido de descarga para este programa de intervención.

Para la segunda parte del desarrollo de este documento las condiciones de la pandemia fueron más favorables permitiéndonos implementar el plan de forma presencial y logrando mejores resultados. Durante la primera parte de este trabajo que fue el diagnóstico se realizó con los alumnos que integraban el grupo de 2º3 para la segunda parte en la que se llevó a cabo la implementación de estrategias para el fortalecimiento de la literacidad los alumnos habían ingresado a tercer año de forma presencial; acción que beneficio a la investigación debido a que el plan de acción se realizó de forma presencial teniendo un 85% de eficacia.

En cuanto al objetivo general de la investigación: Fortalecer la literacidad en los alumnos de la LEPRe, a través de estrategias didácticas con la finalidad de impactar en el perfil de egreso de los estudiantes, se logró en un 85% debido a que se realizaron estrategias que favorecieron en el fortalecimiento de la literacidad a fin de lograr un impacto positivo en el perfil de egreso de los educandos.

De acuerdo con los objetivos que se plantearon: Establecer un diagnóstico de la competencia para producción de textos académicos en los alumnos en formación, se logró en un 100% en cuanto al objetivo de implementar el plan de acción fue posible realizarlo de forma presencial y se obtuvo un 100% y por último el objetivo de evaluar el programa también se alcanzó en un 100%.

Se destaca que la literacidad no solo es responsabilidad de los docentes que tienen asignaturas afines a la producción de textos sino para todos los docentes que imparten los cursos de la reforma, debido a la habilidad que tenga el estudiante, dependerá el éxito como futuros docente, que emplearan no solo para trabajos académicos sino para producción y difusión de textos.

Para terminar, se espera que los resultados de este trabajo de investigación se puedan recuperar desde los inicios de la Licenciatura para implementar un programa de Literacidad que impacte

directamente en el perfil de egreso de los docentes en formación, así como también pueda ser retomada para futuras investigaciones que contribuyan a la mejora de las competencias de la producción de textos de los estudiantes normalistas.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer la investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ames, P. (2006). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Camps, A. (2009). La lectura en los proyectos de trabajo. *Secuencias didácticas para aprender a leer y escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación* (6). 63-80.
- Cassany, D. & Aliagas, C. (2007). Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura. *Miradas y propuestas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multilateralidad, internet y criticidad. *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Chile: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141
- Díaz, F. & Hernández, G. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- EDINEN: Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (2019). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Superior.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida* (3), 5-14.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores. p. 303-324.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

- Gamboa, A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (1), pp. 53-70.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jarillo R. (2020) PAT: Programa Anual de Trabajo. *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. SEP
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lucio, G. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación. Formación Docente. 2. Educación. 3. Derecho a la Educación*. CLACSO.
- PFCE: Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (2020). *Reglas de operación. Programas vigentes*.
- Pimienta, J. (2012) *Estrategias de enseñanza aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias*. Person education.
- Sebastián, A., Máximo, Y. G. & Reyes, A. (2020) Alfabetización académica en la Escuela Normal 2 de Nezahualcóyotl. *Enseñanza de la lengua: mosaico de reflexiones*. SEP, DGESuM.
- Zabala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

# Mirada conceptual a la formación en literatura infantil, de los futuros docentes de preescolar y primaria

ROSA ICELA JUÁREZ PÉREZ

## Introducción

La investigación se realizó desde la perspectiva de la estética de la recepción y se emplearon fundamentalmente conceptos como lectura como construcción activa de recepción y de significado, intertextualidad y estrategias de comprensión. Se efectuó una revisión del programa de estudios de *Literatura infantil*, con base en los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994).

La propuesta de contenidos del programa de Literatura, es muy atractiva y completa en los contenidos procedimentales y actitudinales, pues el propósito general del programa es primordialmente procedimental:

Que cada estudiante normalista diseñe proyectos de mediación, promoción y crítica literaria de libros infantiles, a partir del análisis de la literatura y el reconocimiento de las diversas perspectivas críticas sobre la formación literaria de las niñas y los niños en edad preescolar y así posibilite el acercamiento a la cultura literaria (SEP-DGESPE, 2020, pág. 5)

Las competencias que se desarrollan desde el curso son también procedimentales y actitudinales en estrecha dependencia con los conceptuales; sin embargo, se identifica ambigüedad y generalidad en términos conceptuales. En los contenidos conceptuales se distinguen

los datos y conceptos; el dato es esa información factual y los conceptos son esas categorías que forman redes de conceptos en los que están relacionados unos conceptos con otros, “Para que los datos y los hechos cobren significado lo alumnos deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos” (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994, pág. 22).

## Desarrollo

En esta investigación se revisa y valora los contenidos conceptuales del programa de estudios de *Literatura infantil*, ¿qué deben saber acerca de literatura infantil los futuros maestros? Esta pregunta es legítima cuando se cuestiona, qué es necesario aprender de la literatura infantil para los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria y preescolar. Uno de los excesos que los especialistas en la disciplina cometen, es la sobre carga de conocimientos, con el criterio que es mejor arriesgar contenidos explícitos a dejarlos implícitos, con la probabilidad de omitirlos.

Para plantear esta problemática se consideran los factores que intervienen y son propios de escuelas normales medianas con una matrícula de 351 a 550 alumnos (Medrano, Ángeles y Morales, 2017), ya que comparten estos factores que coinciden en la formación de los estudiantes en la asignatura de Literatura infantil: 1. Programas con pocos elementos conceptuales que les permitan apropiarse de herramientas para su trabajo. 2. Catedráticos con poca especialidad en la materia. 3. Escuelas normales cuya organización, oferta de carreras, tamaño y recursos humanos impide la especialización en determinadas asignaturas o cursos.

El problema que se crea a partir de la conjunción de estos factores conduce a un tratamiento superficial (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) de los contenidos de los cursos o asignaturas, a formas de trabajo poco motivantes y reconfortantes para docentes y estudiantes, al intentar cubrir contenidos con lecturas y esquemas de textos que tienen como resultado un reducido aprendizaje y especialmente a docentes, que en este caso, no logran crear estrategias didácticas para trabajar la lectura de literatura en las aulas.

La investigación se realizó en el ciclo escolar 2020 a 2021, durante el periodo de pandemia por la COVID-19, esto obligó a ampliar la mirada y colocarla en los recursos tecnológicos, específicamente se exploraron los *blogs*, *YouTUBE* y *sitios web* que manejan literatura infantil. Las sesiones de clase fueron por videollamadas en *teams*, lo cual permitió el trabajo a distancia y el uso de herramientas tecnológicas.

Después de una revisión detallada de: las intenciones formativas, la selección de contenidos, competencias a desarrollar, los trayectos formativos, las fuentes de lectura, la distribución del tiempo, los criterios y los procedimientos para la evaluación de los aprendizajes (García, 2007). La presente investigación se centra en los contenidos conceptuales, porque es donde hay un vacío, menor pero importante.

## El diagnóstico para la clase de Literatura Infantil

La primera actividad que se realiza al abordar un curso es la elaboración de un diagnóstico de los estudiantes que permite identificar de dónde partir y ajustar los contenidos del curso.

Los diagnósticos que realizamos los docentes pueden ser tan variados y diferentes, casi como el número de docentes que trabajan la asignatura. Luchetti y Berlanda (1998) señalan que muchos de los diagnósticos que realizamos los maestros son empíricos, intuitivos e informales (Luchetti y Berlanda, 1998).

El diagnóstico es el proceso para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado los estudiantes para iniciar el curso o asignatura que atendemos cada semestre. El diagnóstico busca un punto de partida para el proceso de aprendizaje, se supone que entre más preciso sea el diagnóstico, mejor será la organización del curso para transformar las ideas previas y alcanzar los aprendizajes esperados; sin embargo, no siempre resulta así.

El diagnóstico que se realizó para iniciar las clases en educación superior generalmente es un pequeño examen de 10 preguntas o actividades sencillas; en este caso, a través del diagnóstico se valoraron tres aspectos para el tratamiento de literatura infantil: actitudes y hábitos lectores de los propios estudiantes; conocimientos acerca del

enfoque y didáctica de la asignatura de español; así como repertorio de libros de literatura infantil y criterios de selección.

La primera parte del diagnóstico fue acerca de actitudes y hábitos de lectura, se realizaron cuatro preguntas: 1. Cuando eras niño ¿diariamente te leían o contaban cuentos?, 2. ¿Lees literatura por placer?, 3. ¿Cuál fue tu cuento o libro favorito de niño?, 4. ¿Cuál fue el libro de literatura que leíste en el último mes? El 45% reporta que de niño les leían cuentos o historias. Esto significaría, según la teoría, cierta predisposición y gusto por la literatura. ¿Lees literatura por placer? El 79% afirma que lee libros de literatura por gusto.

En la pregunta ¿Cuál fue el libro de literatura que leíste en el último mes? un 28% señala que ninguno, lo cual nos habla de la falta de un hábito lector en un sector del grupo, puesto que estamos en época de pandemia y debido al confinamiento suponemos que los estudiantes tienen más tiempo para actividades como la lectura de literatura; los libros señalados como lectura en el último mes, van desde los clásicos de la literatura universal como: *El amor en los tiempos del cólera* hasta sagas como *Harry Potter* y *Hush Hush*, lo cual nos habla de la diversidad de lectores y gustos; así se aprecia el predominio de obras del género narrativo, con escasa o ninguna presencia de muestras de género lírico y dramático.

¿Cuál fue tu cuento o libro favorito de niño? Encontramos poca variedad en las preferencias, para el 86.2% sus libros favoritos fueron los cuentos de hadas o maravillosos, en versiones de *Disney*; 3.4% señalan cuentos que se encontraban en el libro de texto *Español Primer grado lecturas* (1997), como *Paco el chato* y *Cuenta ratones* y; 10.3% no tuvieron contacto con cuentos, ni tuvieron un libro como favorito.

En el segundo apartado de conocimientos adquiridos en semestres anteriores acerca de la didáctica de la asignatura, se encuentran las siguientes preguntas: 5. ¿Cuál es el enfoque actual de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Español o Lengua materna? Lo nombran de manera general, pero desconocen las características principales, existe en su vocabulario las Prácticas Sociales de Lenguaje, pero no existe una idea clara de lo que significan.

Además, en la pregunta 6. ¿Cuáles son las características del enfoque de español o Lengua Materna? Identifican desarrollo de la

oralidad y acercamiento a la lectura y escritura, en preescolar y en Primaria. 7. ¿Cuáles son los propósitos de Lengua Materna en Educación Básica, respecto a la literatura infantil? Este lo identifican de manera general y la mayoría lo enuncia “Conocer libros de literatura”, “desarrollar el gusto por la literatura”, “acercamiento a la lectura y escritura”.

8. ¿Cuáles son las estrategias de lectura empleadas en preescolar y primaria? Se identificó una confusión de estrategias de lectura con modalidad de lectura, pues debido a que se trataron de respuesta abierta, las estudiantes identificaron la lectura en voz alta y la narración con las estrategias empleadas en la lectura como la inferencia, la predicción, anticipación, muestreo, confirmación y autocorrección, la construcción de interpretaciones (Goodman, 1986).

El repertorio se entiende como los textos leídos, escuchados o recreados en películas, que forman parte de su capital cultural y del que puede echar mano cuando lo requieran (Taylor, 2016) para conocer este repertorio con el que cuentan, les pedí que prepararan y narraran un cuento, hubo una gran variedad de cuentos desde los de hadas o maravillosos hasta los contemporáneos; como: Caperucita roja en versión Disney hasta *La peor señora del mundo*.

Los cuentos narrados fueron: *Los muelles del saltamontes*; *Lupita la mariquita rica* de Autor Almudena Orellana; *La liebre y la tortuga* de Autor: Esopo; *Teodora, la bruja de la escoba voladora* de Autor: Luciana Guerra; “*Mugrosaurio*” del autor Pavel Brito; “*Rosita nunca da las gracias*” de Émilie La Boissière; *La ovejita que vino a cenar* de Steve Smallman e Ilustrador Joselle Dreidemy; *¿Cómo se llama un corazón*, de Steft Tosseta, Ilustrador Jonathan Rosas; *El pastorcito mentiroso* de Esopo; *Los músicos de Bremen* de los hermanos Grimm; *Rabieta Trebejos* de Manuel Monroy; *¿De qué color es un beso?* de Rocío Bonilla; *La Hormiga más fuerte del mundo* de autor anónimo; *Renata la rata pirata* Eva María Rodríguez; *El elefante fotógrafo*. de Pedro Pablo Sacristán; *La manzana que quería ser estrella*. fabula oriental; *El pájaro y el unicornio*; *La gran fábrica de las palabras*. de Agnès de Lestrade y Valeria Docampo; *Adelaide*. Autor Tomi Ungerer; *Los besos del lobo feroz*. Jean Leroy y Laurent Simon.; *Los seres redonditos*; *Los reyes magos del oriente*”De: Lluís Farré y Mercè Canals adaptación de Carmen Gil. *Los 3 cerditos y el lobo feroz*; *Erase una vez*

*una jaula* De Rodoula Pappa y Celia Chauffrey; *El cuento de la Lechera* de Jean de la Fontaine; *El puercoespín con los globos* Autor: Zully Segura; *La ratita presumida* de Charles Perrault; *¿De qué color es un beso?* Autor Rocío Bonilla. Algar Editorial; *“La flor perdida”*. Autora: Dolores Benavente Benítez. Se puede observar que predomina la literatura infantil de autor, adaptaciones de los cuentos de hadas o maravillosos y poco de la tradición oral de los pueblos.

Después pregunté 9. ¿Cuáles fueron los criterios de selección de libros? Las respuestas las organicé en 6 categorías: La calidad literaria, los temas, la opinión del lector (Colomer, 2002), lo paratextual, finalidades de la lectura y origen del libro o texto. Los criterios más recurrentes fueron los de calidad literaria con 21 y opinión del lector 13 respuestas.

La calidad literaria requiere ampliar el espectro de criterios de análisis, que rebasan los límites de los estudios literarios, pues requieren criterios para la imagen, por ejemplo, está “la aportación creativa de los libros-juego, observar cómo se construyen las habilidades metaficcionales de los lectores” (Colomer, 2002, pág. 11). Por ello en calidad literaria (Colomer, 2002) se incorporaron ocho criterios de selección, canon, trama narrativa, desenlaces, lenguaje, recursos literarios, originalidad del texto, caracterización de los personajes e ilustraciones.

El *canon* se entiende como el patrón o modelo de literatura íntimamente ligado a la historia de la literatura; en pocas palabras, se trata de una lista de obras escogidas que se consideran valiosas y dignas de ser leídas, estudiadas y comentadas, por las instituciones educativas y básicamente por la idea de nación y de política (Lorente, 2011). El canon filológico, historicista y formativo representa un patrimonio literario, que aspira a orientar a mediadores en el conocimiento de una cierta tradición y tratamientos, con representatividad de géneros esenciales: narrativa, poesía y teatro en dos bloques: el universal y el del país de origen (García, 2004).

La *trama narrativa* en este apartado incluimos respuestas que se referían a la historia misma, historias que enganchan, crean tensión como lo dice una estudiante “Que la historia tuviera un suceso de impacto”.

*Desenlaces*, en este apartado, se incluyeron respuestas que hacen referencia a los diferentes tipos de desenlace: tradicional positivo, positivo de asunción del conflicto, abierto y negativo (Colomer, 2005); así como aquellos finales que didácticamente permiten realizar ciertas actividades, como lo señala esta estudiante “su final permite hacer preguntas para reflexionar”.

El *aspecto del lenguaje* es fundamental en dos sentidos según el criterio empleado por las estudiantes, el primero es que sea adecuado para los niños y el segundo que les permita ampliar su vocabulario para nombrar el exterior y el interior.

Los *recursos literarios* generalmente van ligados a contenidos que desean enseñar, como la rima, la metáfora, la parodia, etc.

La *originalidad del texto* incluye respuestas que aluden a la historia, que es extraña, innovadora, sorprendente, etc.

Otro criterio de selección empleado por los estudiantes normalistas fueron *los personajes*, seleccionan libros porque los personajes son entrañables, tiernos, tienen vivacidad, son traviesos, por ejemplo, *La peor señora del mundo*, “la señora es mala, con todos, con sus hijos, con los vecinos, con los que venden, es un libro que deben leer y explicar por qué es tan mala”.

Las *ilustraciones o imágenes* en los libros para niños han creado un fuerte vínculo con el texto y han creado un nuevo género como los álbumes, por ello se colocan al mismo nivel del texto, en literatura infantil son un aspecto central, ya en ocasiones cuentan historias separadas, alternas, únicamente con las imágenes.

En los *temas* identifiqué una fuerte tendencia a destacar los valores tanto morales como universales. Es decir, se selecciona el libro porque se conoce que transmiten valores propios que se desean reproducir, que pertenecen a una ideología dominante o porque proyectan mensajes que son perfectamente captados por los niños y porque sabemos, como lo dice Colomer “que ningún libro es inocente”. En este criterio de valores predominan los valores morales que tienen la intención de aleccionar para que no hagan berrinche, trabajar las palabras mágicas “por favor”, “gracias”; es decir, se piensa en esos valores morales que transmiten. Por otro lado, están los temas que desde la perspectiva pedagógica se desea trabajar como la adopción, las emociones, etc.

La *opinión del lector*, en esta categoría se incluyeron tanto los gustos del que selecciona, los que han visto que gustan a los niños, también se incluyeron en este criterio, la edad a la que va dirigido; que generalmente es criterio de las editoriales, pero no de los lectores y finalmente el contexto de los lectores, es decir, que tan familiar o lejano puede ser para los niños.

Lo *paratextual* en esta categoría se considera el tamaño, formato, grosor de las páginas y pastas que en gran medida señalan la durabilidad en manos de niños, tipo de letra, etc. Lo material no es tan trivial, ya que en muchos casos encontramos los libros-juegos y los libros-objeto, que resultan atractivos para niños, pues tocan texturas, aprietan y escuchan sonidos, etc.

En las *finalidades de lectura*, es uno de los criterios menos empleados, aún así los enuncio como: leer por placer, leer para escribir, leer para comunicar y ser escuchados, leer para enseñar un contenido específico, leer para moralizar, etc. El leer para moralizar, después de mucho revisarlo, se incluyó porque es una de las finalidades que resulta importante para los futuros profesores, contrario al discurso predominante académico, continúa ocupando un lugar considerable en las prácticas y creencias de los docentes en formación, ya que seleccionan cuentos cuyas posibilidades de moralizar y aleccionar son evidentes. Por otro lado, en la lectura por placer, “es bien sabido que el placer lector se construye, de que la competencia se adquiere” (Colomer, 2002, pág. 14).

El *origen del libro* en esta categoría se incorporó la selección de libros por autor, los cuentos de la narración oral y reescrituras de la narración oral, pero definitivamente fue un criterio poco útil, pues figuró muy poco en los empleados por las estudiantes, de tal forma que se eliminó este criterio, pues no tuvo relevancia en los criterios de selección empleados por los normalistas. Quizá en este sentido la única observación relevante fue la predominancia de las versiones de *Disney* en los cuentos de maravillosos.

Los resultados dibujan quienes son las estudiantes, en general son datos importantes que nos arrojan información para desarrollar un tratamiento más adecuado para el semestre. Los hábitos lectores muestran que hay cierto acercamiento a la literatura, muy diversificado, algunos con un repertorio amplio y otros con uno más

reducido, el fragmento preocupante es el 30% que no tiene ningún acercamiento a la literatura, ni infantil ni adulta, ya que como señalan algunos mediadores una buena forma de acercar a los adultos a la literatura es a través de la literatura infantil.

Finalmente, los criterios de selección de libros por parte de los docentes en formación se pueden ampliar a partir de ofrecer en este programa de estudios diversas experiencias lectoras que contribuyan a un acervo literario con mayor potencial para sus futuros alumnos de educación básica.

## Las debilidades del programa de literatura infantil

La revisión del programa fue la siguiente, es un curso que se articula con la estructura curricular de educación básica, Lenguaje y Comunicación, al cual pertenece el curso en la Licenciatura en Preescolar son: *Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Lenguaje y alfabetización; Desarrollo de la competencia lectora; Literatura infantil y Creación literaria*. En el caso de primaria son: *Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Desarrollo de la competencia lectora; Producción de textos escritos; Literatura; Estrategias para el desarrollo socioemocional y Teatro y artes visuales*.

Los programas versan en dos rutas: la formación lectora del estudiante de normal y la formación en didáctica en la literatura infantil explícitamente para la enseñanza y el aprendizaje de literatura.

Esta doble ruta es recurrente en los programas de licenciatura, como se describe explícitamente: “El curso propicia el acercamiento a la literatura en una doble vía: como personas lectoras de textos literarios en sus diversos géneros, y como docentes a través de los aportes de la investigación didáctica de la literatura” (SEP-DGESPE, 2020, pág. 5) esto significa que los contenidos y estrategias de aprendizaje corren por estas dos rutas y lograr el equilibrio, no siempre supone la mejor formación. Suponemos que lo uno abona a lo otro, pero también le resta tiempo efectivo.

La revisión de los contenidos declarativos tanto factuales como conceptuales es la que se plantea como una debilidad, pues se analizaron los tres tipos de contenidos y se llegó al siguiente análisis:

En la Unidad de aprendizaje I. Introducción a la literatura infantil, que comprende los fundamentos de la literatura infantil y que pretende relacionar la literatura actual en “la evolución histórica de la producción para niñas y niños” (SEP-DGESPE, 2020, pág. 5) a partir del goce de la lectura como experiencia estética.

Hay tres contenidos, “Las formas de la literatura infantil, Poesía y Narrativa”. El primero con un fuerte peso, general y abierto, es probable que si no eres especialista en la materia, te puedes perder, sin llegar a los fundamentos. La propuesta que se realiza es de contenidos precisos como fundamentos: Conceptualizar la literatura infantil (Cervera, 1989) (Cerillo y Sánchez, 2006) (Colomer, 1999), Historia de la LIJ en Europa y España (Colomer, 1999); intertextualidad (Mendoza, 1998), clásicos (García, 2004), canon, competencia literaria (García, 2004). Para completar los contenidos de poesía se proponen los dos contenidos restantes de géneros de la literatura infantil: poesía de la tradición oral a la poesía de autor (la tradición oral: trabalenguas, adivinanzas, canciones de cuna, coplas, fórmulas para comenzar y terminar relatos orales, retahílas, etc.) (Díaz y Miaja, 1979) (Medero, 1994).

Para precisar el contenido de narración, se proponen los tipos de desenlaces en los cuentos (Colomer, 2005); Funciones de los personajes según Propp: a) Un personaje lucha contra fuerzas que están más allá de su control: accidentes, guerras, desastres. b) Un personaje lucha contra otros personajes. c) Un personaje lucha contra fuerzas que lo agitan desde dentro (Propp, 2000) y protagonista, antagonista, agresor, héroe, cualidades físicas. Pero cualquiera que sea el conflicto, sea entendible, creíble y bien planteado.

Estos contenidos están implícitos en el programa, si no se enfatiza que es necesario trabajarlos, existe la posibilidad de reducir la experiencia lectora con los alumnos de preescolar, o abusar de una actividad.

En la Unidad de aprendizaje II. Análisis de libros infantiles: “Utiliza algunas perspectivas críticas sobre la literatura infantil a partir de análisis comparativos y recuperación de experiencias propias con diferentes textos infantiles para la valoración y selección de textos dirigidos a niñas y niños del nivel preescolar que coadyuven a desarrollar su competencia literaria” (SEP-DGESPE, 2020, pág. 40).

Los contenidos son: “Criterios de selección y valoración de libros infantiles, Perspectivas de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) I: LIJ y valores educativos, LIJ y emociones, LIJ y neurociencia, LIJ y género” (SEP-DGESPE, 2020, pág. 40).

La propuesta de contenidos para esta unidad de aprendizaje es considerar a las bibliotecas públicas, la creación de acervos en el aula y en la escuela (Carrasco, 2015), préstamo de libros y criterios de selección de libros infantiles (calidad literaria: trama narrativa, desenlaces, lenguaje, recursos literarios, originalidad del texto; la opinión del lector: gustos, intereses, edad, contextos de los niños (Correro y Colomer, 2015); ilustraciones; lo paratextual (Juárez, 2016) tamaño, formato, grosor, tipografía, tamaño de letra, colores; origen del libro: autores nacionales y extranjeros, narración oral, reescrituras de la narración oral, adaptaciones; temas (valores); itinerario de aprendizaje; libros desafiantes y opuestos a lo pedagógico; lo artístico del libro, lo ajeno, exótico y distante, extraño, libros difíciles).

En la Unidad de aprendizaje III. *La Literatura infantil en los centros escolares* el propósito es “Diseña proyectos de promoción y crítica de la literatura infantil a partir del análisis de criterios de mediación lectora para aplicar en los grupos de educación preescolar. Con los contenidos: “Estrategias de promoción, mediación y crítica de la literatura infantil” y “Proyectos literarios en preescolar: propuestas de intervención” (SEP-DGESPE, 2020, pág. 43)

Se propone diversificar la propuesta didáctica del curso de literatura infantil, además sugiero abonar más a la didáctica de la literatura porque de otra manera se tendrían que hacer lectura extensiva, libros de literatura para alumnos de licenciatura. Se proponen los contenidos: mediación de lectura en el aula y promoción de la lectura en espacios públicos, animación a la lectura, comprensión literal, comprensión interpretativa, comprensión crítica; didáctica de la lectura: actividades para antes de leer, durante la lectura y después de la lectura; (Molina-García, 2013) diseño de estrategias empleando los conceptos trabajados en las unidades anteriores. Es importante diferenciar entre procedimiento didáctico de lectura, estrategias de lectura y modalidades de lectura. El procedimiento didáctico, es básicamente las actividades y momentos

que puede emplear el docente para trabajar la lectura de textos informativos o literarios con el grupo.

El procedimiento didáctico se divide en 3 fases: tareas de pre-lectura, que acompañan la lectura y de post-lectura (Molina-García, 2013). En las actividades de pre-lectura se puede emplear la estrategia de predicción para explorar hipótesis que hacen los niños acerca de lo que tratará el texto, las expectativas que se forman a partir de lo que sugieren las imágenes, etc. También se puede estimular, buscar las experiencias que se puedan vincular con la lectura o tema del libro. En las tareas durante la lectura: se trabaja la comprensión del texto, los hechos que provocan reacciones en el alumno, las experiencias con las que vinculan algunos acontecimientos del libro, para ello se pueden realizar preguntas. Tareas después de la lectura que van dirigidas a la interpretación del texto o tareas de escritura, como transformar el texto en drama, representarlo, cambiar el orden narrativo, cambiar el final, etcétera.

Las estrategias de lectura son las tareas que realiza un lector de forma individual durante el proceso de lectura, estas se emplean didácticamente para apoyar la comprensión e interpretación de textos. Las estrategias de lectura son los esquemas que nos permiten ordenar y estructurar el mundo, que nos permiten leerlo, “es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Goodman, 1986, pág. 62). Las estrategias de lectura son clasificadas de diferentes formas, en la que nos basamos es la de Goodman: muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

Muestreo (*sampling*): el lector elige índices que han sido útiles en ocasiones anteriores o esquemas de las características del texto, las exigencias de la tarea y el significado.

La predicción: es la estrategia que no permite anticipar el texto a partir del título, de las imágenes, “predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra” (Goodman, 1986).

La confirmación es la estrategia empleada por el lector para confirmar las predicciones, inferencias y muestreo que realiza.

La corrección como su nombre lo indica es empleada por el lector cuando se percata que un significado no es aceptable o que no está comprendiendo, entonces regresa a buscar claves que le permitan

repensar, comprender o elaborar otra hipótesis. “La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (Goodman, 1986, pág. 62). Este llenado de huecos sirve para decidir sobre el antecedente o consecuente, es decir, sirve para aclarar cosas más adelante o anteriores.

Las modalidades de lectura se refieren a la organización del grupo para leer ya sea de manera individual o colectiva un texto. Aunque aquí no se agota los recursos didácticos que se pueden emplear al trabajar literatura si es importante la distinción de estos conceptos.

Las modalidades de lectura planteadas didácticamente son: lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura por parejas y lectura independiente.

La lectura en voz alta generalmente realizada por el maestro para el grupo completo.

Lectura compartida en la que el maestro comparte con los niños “los aspectos gráficos del texto, haciendo preguntas que les permitan localizar las palabras clave y el tema central de la lección... Los niños intervendrán reconociendo las palabras que han logrado identificar y que son generalmente aquellas que se repiten o terminan igual. Permitir que los niños pregunten, den ejemplos, se corrijan mutuamente, aprendan de sus compañeros, es compartir el conocimiento, es compartir sus habilidades lectoras” (Gómez, González, Morales, Díaz y Hernández, 1997, pág. 11).

Lectura guiada: “En ella el maestro divide al grupo en subgrupos de cuatro o cinco niños y, después de una exploración general, invita a los niños a que entre ellos platiquen del tema y que los más adelantados guíen a los otros, ya sea con el ejemplo, ya sea con las exploraciones o con las correcciones que se hagan unos a otros” (Gómez, *et. al.*, 1997, pág. 12)

Lectura por pareja: “se eligen parejas de niños. Éstas estarán formadas por un niño más adelantado y otro que presente algunas dificultades. Se pide que entre los dos lean el texto, tratando de que el más adelantado apoye al otro (Gómez, *et. al.*, 1997, pág. 12).

Lectura independiente: cuando puede realizar la lectura por sí solo.

En este sentido se sugiere una actividad de cuentacuentos para niños de preescolar y primaria, el trabajo que se realiza debe ser muy claro con una rúbrica que pretende apoyar y saber qué piensan los niños, qué opinan, cuáles son sus voces y qué tipo de preguntas podemos hacer.

Tabla 1. Rúbrica para evaluar un cuentacuentos

Criterios de evaluación	Sobresaliente 3	Regular 2	Insuficiente 1
1. Problema o nudo	Es fácil para la audiencia entender qué problemas enfrentan los personajes principales y el porqué es un problema.	Se entiende que los personajes enfrentan problemas, pero no el porqué.	No es claro que problema enfrentan los personajes.
16.66	8.33	5.55	2.77
2. Memorización y progresión	Memoriza y establece bien el progreso del cuento.	Olvida un fragmento que es indispensable para la progresión del cuento.	Enreda la historia y no hay progresión.
16.66	8.33	5.55	2.77
3. Voz, ritmo y volumen	La entonación de su voz cambia con el personaje y con la emoción que expresa; además narra a un ritmo adecuado.	La entonación de su voz cambia con el personaje y con la emoción que expresa; pero no tiene buen ritmo, ni volumen adecuado.	No hay buena entonación, ritmo, ni volumen.
16.66	8.33	5.55	2.77
4. Actuación	Las gesticulaciones y movimientos corporales expresan	Las gesticulaciones son adecuadas, pero no la expresión corporal.	Ni las gesticulaciones, ni la expresión corporal son adecuadas para

	las acciones de la narración.		las acciones de la narración.
16.66	8.33	5.55	2.77
5. Recursos de caracterización	Emplea recursos para caracterizarse como: máscaras, sombreros, disfraz, etc.	Emplea recursos para caracterizarse como: máscaras, sombreros y disfraz; pero no los aprovecha.	No emplea ningún recurso.
16.66	8.33	5.55	2.77
6. Interacción con el público	Permite que participe el público, sabe hacer preguntas que generan la participación y sabe regresar al público al cuento.	Permite que participe el público, sabe hacer preguntas que generan la participación, pero no sabe regresar al público al cuento.	Permite que participe el público, pero las risas o gritos obstaculizan la narración y no sabe cómo regresar al público al cuento.
16.66	8.33	5.55	2.77

Fuente: construcción personal.

## Libros, video cuentos y *blogs*, en tiempos de pandemia

La pandemia del COVID-19 nos obligó a reconocer en la *Web* una amplia gama de posibilidades desde los *blogs*, los portales especializados, revistas electrónicas y por supuesto *YouTube*, todas estas herramientas se convirtieron en fuentes de aprendizaje en literatura. Nos condujo a la selección de múltiples vídeos que han sustituido a los libros, ahora no es necesario asistir a las ferias de libros para identificar buenos libros.

Respecto a los *blogs* se realizó una cuidadosa selección de éstos y se clasificaron por lo que ofrecen, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. *Blogs* y *Sitios Web* de Literatura Infantil

Sitios web y blogs	Cuentos y lírica tradicional	Noticias	Reseñas de libros de literatura inf.	Audiocuentos/ audiolibros	Propuestas didácticas / proyectos	Ensayos, artículos o estudios	Libros digitales	Creación de literatura
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes						X	X	X
Animalec			X	X	X			
Centro de Estudios de Promoción de Lectura y literatura infantil		X				X		
CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil		X	X					
Anatarambana literatura infantil.			X			X		
Literaturas exploratorias.			X	X		X		
Bichitos lectores			X					
Sociedad de escritores e ilustradores de		X						

libros para niños								
Kelucuentos (blog)			X					
Cuentos para dragoncitos			X					
Pekeleke			X					
El cocodrilo azul			X		X	X		
Canal lector			X					
La cuentería respetuosa			X	X				
Editorial Anaya			X					
Puros cuentos			X					
En clave de niños	X							
Cuentos cortos.com	X							
ArbolABC	X							
Cuentopía cuentos para dormir	X							
Blog de mi casa al mundo	X							
Blog cuentos mágicos	X							
Alba learning				X			X	
Las lecturas de Guillermo	X		X					
Linternas y bosques	X		X			X		
Darabuc			X					

Fuente: construcción personal.

En la *Web* hay una amplia gama, desde viedocuentos desde poca calidad hasta los más selectos y difíciles de conseguir.

En *YouTube* se encuentran los canales de cuentacuentos o canales con videocuentos entre los identificados están: *Beatriz Montero, Paka paka, ChuChu TV cuentacuentos, Pepa Diaz cuenta cuentos, Cuentacuentos Laura Borlini, Pasión digital infantil, Jara cuenta Cuentos, Deisy cuentacuentos, Cuentacuentos artattack, Spanish Fairy Tales, A jugar cuentos infantiles, Érase una vez, Cuentoaventuras, Cuentos y Canciones Infantiles, Andrajandra, Súper Grillo Cuentacuentos, Smile and Learn – Español, El Cucú cuentacuentos Saúl Zamorano M., Lobito cuentacuentos, Guía infantil, Cuento ideas, Cuentacuentos María Belén Valenciano, La seño Neve, Cuentacuentos Pilocho Lunares, Mamaguantetelee, Cuentacuentos Marta García, Cuentacuentos Nieves Podereuex, Cuentacuentos Las Historias de HiGo, De tal cuento tal astilla, Silva Sánchez Moisés Martin, Casa de Fieras Club Familiar, Cuéntame un cuento, Cuentacuentos con la señora lectora, entre otros.*

## **Conclusiones**

Las conclusiones de esta investigación apuntan en diferentes sentidos, la primera identifica que después de la revisión de contenidos conceptuales se identifica que existe un vacío importante en el programa sobre conceptos como intertextualidad, competencia literaria, calidad literaria, trama narrativa, desenlaces, lo paratextual, libro álbum, etc.

Segunda, la propuesta se hace para los programas de literatura infantil de las licenciaturas en educación preescolar y primaria; sin embargo, preescolar cuenta con un curso más de Creación literaria, pero la Licenciatura en Educación Primaria, no lo tiene. Lo que supone una limitación para desarrollar el aprendizaje de los contenidos.

Tercera, el diagnóstico planteado resulta relevante para conocer a los estudiantes y las posibilidades que tienen, por ello se sugiere explotar dos actividades permanentes la narración y la lectura en voz alta de cuentos y poesía. Con el desarrollo de estas actividades se encontró, que una buena parte de la literatura que manejan los

estudiantes, es la literatura de la red, en sí mismo no es un problema; tal vez para los alumnos que nacieron con la nueva tecnología, la red es la única opción, pero un docente cuya función es fomentar la literatura y no tiene libros para niños, su acervo será limitado.

## Referencias

- Carrasco, A. (2015). Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. En *Literatura en Educación infantil*. MEC.
- Cerillo, P. & Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre la Lectura*, (2), 7-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386001.pdf>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf)
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, J. & Valls, E. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Aula XXI, Santillana.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, (número extraordinario) 203-216. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf)
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ* (15), 7-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124127>
- Correro, C. y Colomer, T. (2015). Elecciones y constitución de acervos en la educación infantil. Criterios y condiciones de selección de libros. En M. Correia, R. de Cássia, V. Ferraz, A. Neves, M.F. Rez, P. Corsino y A. Rabelo (coords.) *Literatura en la Educación infantil* . (pp. 59- 80). MEC.
- Díaz, M., y Miaja, M. T. (1979). *Naranja dulce, limón partido*. *Antología de la lírica infantil mexicana*. Colmex.
- García, J. (2004). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. *Primeras Noticias. Revista de Literatura. Especial "De los clásicos a los modernos"*, (205), 29-42. Recuperado de: <https://jgpadrino.es/wp->

content/uploads/2016/06/2004-El-canon-en-la-LIJ-o-el-debate-interminable.pdf

- García, B. (2007). *Elementos para un análisis de las mallas curriculares de los programas académicos de la UPB- Medellín*.
- Gómez, M., González, L. V., Morales, E. d., Díaz, A. R., y Hernández, G. y. (1997). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: SEP.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladores) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 13-28) Siglo XXI.
- Juárez, R. I. (2016). La planeación didáctica, un instrumento de aprendizaje en escritura y docencia. En L. A. Hernández (coord.), *Desde la Literacidad académica I: perspectivas, experiencias y retos* (pp. 391-408). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y literatura*, (23) 227-247. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36317](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317)
- Luchetti, E. I., y Berlanda, O. G. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Río de la Plata, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Medero, M. (1994). *Volvamos a la palabra*. México: Libros del rincón/SEP.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*. Madrid, España: Editorial fundamentos.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México: SEP/ INEE/ MAGRO.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]-DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación]. (2020). *Literatura Infantil*. Ciudad de México: SEP.
- Taylor, D. (2016). *El archivo y el repertorio*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- UGR [Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura] (2013) Molina-García, M. J. *El texto literario en las aulas, desde una perspectiva intercultural*. pp. 269-280.

# **Desarrollo de la resiliencia en estudiantes normalistas con extraedad de la Licenciatura en educación primaria**

ARELI LOZANO FLORES

JUANA JAZMÍN HERNÁNDEZ DE LA CRUZ

TERESA ANDREA FLORES CAMPOS

SARAHÍ LOZANO QUINTANA

## **Introducción**

Conocer los mecanismos adaptativos que utilizan los estudiantes ante situaciones adversas es un tema omnipresente de interés para los formadores de docentes, incursionar en el tema de la resiliencia abre posibilidades para dirigir la docencia con conocimientos sólidos que permitan respaldar los procesos propios de la formación en el Nivel Superior.

Actualmente se observa que las generaciones son más vulnerables, que no son tan resistentes e, incluso, se aprecia un grado antes no visto de proteccionismo de parte de los padres de familia, principalmente en educación básica. En la actualidad esta dinámica se ha extendido a nivel superior, se acompaña de exigencia sin sentido de algunos alumnos en casos donde no es equiparable el dominio de contenidos de los cursos con las calificaciones que exigen como derecho y recompensa, confundiendo el esfuerzo con el dominio de saberes y el desarrollo de competencias.

La resiliencia es un término relativamente nuevo, Villegas (2017) identifica que apareció en la década de los 90 y en sus inicios se conoció como Psicología Positiva, la cual consistía en observar los aspectos positivos que nos rodean y que nos permiten seguir progresando; sin embargo, Pereira (2007) puntualiza que surgió en

el campo socio-psicológico en 1982 con la publicación de Warner y Smith “Vulnerables pero invencibles”: un estudio longitudinal de niños y jóvenes resilientes, en el que el concepto de resiliencia trata de expresar la capacidad del individuo o de una familia para enfrentarse a circunstancias adversas, condiciones de vida difíciles, situaciones potencialmente traumáticas y recuperarse saliendo fortalecidos y con más recursos.

Caldera, Aceves y Reynoso (2015) refieren que el término atiende a factores que propician que un individuo se sobreponga de manera saludable a cualquier problema u obstáculo, cabe señalar, que en la aproximación al concepto se desvela una transformación paulatina que lleva a pensar en la Resiliencia como una capacidad asociada al manejo de emociones del propio sujeto.

Etimológicamente el término resiliencia procede del latín “*salire*”, que significa surgir y del prefijo “*re*” que se refiere a repetición, juntos se pueden entender como “resurgir”. Pereira (2007) señala que la resiliencia o resurgimiento proviene de la capacidad que ha desarrollado el individuo para afrontar situaciones negativas y transformarlas en experiencias positivas que le permiten disfrutar de la vida, este proceso implica el constante diálogo que favorece el equilibrio en las relaciones interpersonales para superar adversidades o situaciones poco favorables.

La Real Academia de la Lengua Española (2022) define el término resiliencia como “la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”, o como la capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido (RAE, 2022). Hay que señalar que el término tiene su origen en la Física, específicamente en la ingeniería de materiales, se utiliza para definir la capacidad elástica de un material (Caldera, 2015). El término también es utilizado en el campo de la medicina, en osteología se ocupa para aludir a la capacidad que tienen los huesos de recuperarse correctamente después de una fractura. (Gómez, 2010).

La forma en cómo las personas enfrentan los eventos adversos, como es el duelo por el fallecimiento de un familiar cercano, la pérdida del trabajo, la pérdida de la pareja, el deterioro de la salud, ser víctima de *bullying*, desertar de la escuela e, incluso, reprobar cursos

son algunos de los ejemplos que llevan a las personas a reaccionar para anteponerse a la adversidad, con el tiempo se adaptan a los cambios; sin embargo, pasan por un estado de tensión que afecta su dinámica de vida a la capacidad adaptativa para superar la adversidad, la *American Psychological Association* (APA, 2011) la denomina resiliencia, esta le permite a la persona que aprenda y se desarrolle a partir de un proceso que lleva tiempo y esfuerzo. Uriarte (2005) coincide en que la resiliencia es la capacidad de los seres humanos para desarrollarse psicológicamente con normalidad a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multi problemáticas, o vivir situaciones de estrés prolongado como el generado por la pandemia por COVID-19.

Las estrategias para enfrentar la adversidad atienden a una serie de pasos para abordar los problemas en los que se identifican y enfocan los factores protectores y de riesgo que le permiten al individuo superar la adversidad por medio de la adaptación a amenazas o fuentes de tensión significativas como problemas familiares, relaciones personales conflictivas, problemas de salud, situaciones estresantes del trabajo o financieras, entre muchas otras.

Como se puede observar hay consenso entre los autores en el sentido de que “la resiliencia es una capacidad propia del ser humano, que se aprende y desarrolla a partir del afrontamiento de eventos adversos en los que el individuo se adapta y se fortalece”. Campuzano y Jiménez (2019) encontraron que la resiliencia está asociada con la autoestima, por lo tanto, las personas que son resilientes enfrentan sus problemas y los superan; por el contrario, las personas poco resilientes los evaden y pueden caer en estados depresivos.

En los entornos escolares es común que los estudiantes, docentes y directivos tengan que adaptarse a situaciones difíciles o enfrentar problemas altamente estresantes, lo hacen con recursos derivados de la experiencia que les permiten salir adelante de esas situaciones problemáticas, se aprecia que las herramientas con las que cuentan son pragmáticas que han adquirido por ensayo y error. Con las medidas de confinamiento a partir de la pandemia por COVID-19, se visibilizó la importancia que tiene la educación emocional en la que se enmarcan temas como autoestima, empatía y por supuesto resiliencia; es sumamente importante que los actores educativos

lleven a otro plano el desarrollo de ésta, se hace necesario incorporar Saberes, desde enfoques teóricos y de desarrollo de habilidades socioemocionales, con el debido conocimiento de los factores de protección y de riesgo que señalan diversos autores. Gómez (2010) define los factores de riesgo como:

Todas aquellas condiciones físicas, psicológicas y sociales que incrementan significativamente las posibilidades de que un individuo incurra en alguna conducta que lo ponga en peligro, es decir, que son todas aquellas características, hechos o situaciones [...] de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar un desajuste psicosocial, son elementos que aumentan la probabilidad de daño, identificarlos permite su prevención (p. 53).

Tabla 1. Factores de riesgo y factores protectores de la dimensión individual

Dimensión	Factores de riesgo	Factores protectores
Individual	Edad	Edad
	Sexo	Sexo
	Afrontamiento evitativo	Alimentación balanceada
	Baja autoestima	Alta autoestima
	Dificultad para resolución de conflictos	Afrontamiento positivo
	Déficit de habilidades sociales	Asertividad
	Dependencia	Autonomía
	Depresión	Competencia cognitiva
	Dificultad para comunicarse	Demostración de emociones
	Sentimiento de frustración.	Empatía
	Incapacidad de ponerse en el lugar del otro.	Facilidad para comunicarse
	Inseguridad	Fortaleza personal
	Introverso	Locus de control interno
	Locus de control interno	Manejo adecuado del tiempo libre
	Mala alimentación	Manejo saludable del estrés
	Pasividad	Optimismo
	Personalidad	Personalidad extrovertida
	Pesimismo	Proyecto y sentido de vida
	Sentimiento de soledad	Resolución de problemas
	Temperamento	Seguridad en sí mismo
Tendencia al estrés	Sentido del humor	
Víctima de maltrato		

En tanto que los factores protectores son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a los riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada.

La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo.

No es una cualidad, ni variable determinada, sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente. (Rutter, 1985, en Uriarte 2006).

En 2009 Polo complementa la idea señalando que son aquellos que ayudan al individuo a continuar de manera sana y óptima su día a día, y en muchas ocasiones tienen el trabajo de disminuir los factores de riesgo y sus consecuencias.

Gómez (2010) y Caldera, Aceves y Reynoso (2015), especialistas en el tema y las autoras de este escrito, identifican los factores de riesgo y los factores protectores en diferentes dimensiones.

Tabla 2. Factores de riesgo y protectores de la dimensión familiar

Dimensión	Factores de Riesgo	Factores Protectores
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apego inseguro a ambivalente</li> <li>-Desapego</li> <li>-Dificultad para vincularse afectivamente.</li> <li>-Estilos de crianza</li> <li>-Expectativas poco realistas de los hijos.</li> <li>-Falta de figura materna o paterna</li> <li>-Falta de reconocimiento de esfuerzo y logros.</li> <li>-Incapacidad de acceder a la educación.</li> <li>-Limites difusos y flexibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adulto significativo</li> <li>-Apego parental seguro</li> <li>-Integración familiar</li> <li>-Límites claros y firmes</li> <li>-Estilos de crianza</li> <li>-Reconocimiento de esfuerzo y logros</li> <li>-Vínculos afectivos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prisión de alguno de los progenitores.</li> <li>-Sin adulto significativo</li> <li>-Sobreprotección</li> </ul>	
--	--	--

Tabla 3. Factores de riesgo y protectores de la dimensión social

Dimensión	Factores de riesgo	Factores protectores
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de redes sociales.</li> <li>-Deserción escolar</li> <li>-Dificultad para insertarse socialmente.</li> <li>-Estereotipos sociales modelos de triunfo.</li> <li>-Expectativas estereotipadas</li> <li>-Falta de alternativas para el tiempo libre.</li> <li>-Falta de redes de apoyo Grupo de pares deficiente</li> <li>-Pobreza</li> <li>-Presión social</li> <li>-Publicidad poco realista</li> <li>-Sociedad permisiva</li> <li>-Tiempo libre ocioso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuela</li> <li>Comunidad</li> <li>Deportes</li> <li>Redes de apoyo</li> <li>Grupos de pares</li> </ul>

Tabla 4 Factores de riesgo y protectores de la dimensión escolar

Dimensión	Factores de riesgo	Factores protectores
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aislamiento</li> <li>-Ausentismo del alumno</li> <li>-Ausentismo de los docentes.</li> <li>-Bullying</li> <li>-Clases improvisadas</li> <li>-Conflictos interpersonales</li> <li>-Crisis de valores tradicionales (Robar, mentir, etc.)</li> <li>-Impuntualidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acompañamiento psicopedagógico</li> <li>-Administración del tiempo</li> <li>-Apoyo de los docentes</li> <li>-Capacidad para el aprendizaje</li> <li>-Clases interesantes</li> <li>-Clima escolar</li> <li>-Compañerismo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indicaciones confusas</li> <li>-Exclusión</li> <li>-Extra edad</li> <li>-Pereza intelectual</li> <li>-Pobreza</li> <li>-Procrastinación</li> <li>-Rechazo</li> <li>-Falta de motivación</li> <li>-Falta de interés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromiso de los docentes</li> <li>-Edad regular</li> <li>-Encuadre</li> <li>-Equipamiento tecnológico</li> <li>-Expectativas profesionales</li> <li>-Inclusión</li> <li>-Indicaciones claras para el trabajo académico</li> <li>-Perseverancia</li> <li>-Retos académicos</li> <li>-Solvencia económica</li> <li>-Tutoría y asesoría</li> </ul>
--	---	---

La resiliencia se puede desarrollar por medio de la educación, Henderson y Milstein citados por Acevedo y Mondragón (2005), señalan “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad:

1. Ofrecer afecto y apoyo.
2. Establecer objetivos retadores.
3. Enriquecer los vínculos prosociales.
4. Participar en actividades significativas.
5. Fijar límites claros en la acción educativa.
6. Enseñar habilidades para la vida.

Un factor tanto de riesgo como protector es la edad, en el caso de los estudiantes es determinante dado que los grupos escolares se conforman por generación, en la que coinciden estudiantes con el mismo rango de edad; en las Escuelas Normales desde la Convocatoria 2019-2020 ya no se estableció la edad como requisito para el ingreso, motivo por el cual pudieron ingresar a partir de ese ciclo escolar alumnos con un rango de edad más amplio, denominado extraedad.

El término “extraedad”, desde el punto de vista etimológico, corresponde a una palabra compuesta por el prefijo “extra” y la palabra “edad”. El prefijo “extra” significa “fuera de”, mientras que la

palabra “edad” significa tiempo de vida desde el nacimiento o cada uno de los períodos de la vida humana. Por otra parte, el adverbio “fuera” tiene como significado: “hacia la parte exterior o en el exterior”, también tiene como segunda acepción: “no comprendido entre unos límites o no incluido en cierta actividad” (Diccionario de uso del español actual, 1999).

Ruiz (2007) define a la situación de extraedad escolar como aquella que puede considerarse de manera preliminar y aproximativa, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, es decir, la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar que el sistema educativo establece como “preferible”. También señala que:

La extraedad funciona entre una especie de desplazamiento que se da por “inclusión o por exclusión”, en la que el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula, pero en una exclusión silenciada y atada al poder de la misma. (Morón y Pachano, 2006).

De igual forma, Ruiz (2007) afirma que las instituciones escolares se basan en estándares por niveles a medida que se avanza con la edad; que se han establecido así porque nuestro sistema educativo, al igual que el de otros países, se basa en la teoría de Piaget para definir o caracterizar la edad escolar. Es una clasificación muy útil hasta la educación media básica, después de esa etapa todos los alumnos se encuentran en la etapa de operaciones formales la que se extiende hasta la edad adulta.

En la Educación Media Superior y Superior los estudiantes enfrentan retos relacionados con el proyecto de vida profesional; en la adolescencia los estudiantes cursan los primeros años de universidad y en el curso de la carrera dejan la adolescencia para convertirse en adultos, en esta etapa surgen cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, como lo menciona Conteras (2008).

El concepto de adulto, de acuerdo con su origen latino, se refiere “al que ya ha crecido”, en oposición a “adolescente”, “el que está creciendo”; el adulto tiene gran capacidad para el aprendizaje y posee una amplia experiencia en esta área, motivo por el que está en

condiciones y desea decidir por sí mismo qué aprende, cuándo y cómo, lo que pudiera conflictuarlo si cursa programas escolarizados con un currículo preestablecido como es el caso de las Licenciaturas en Educación.

El ingreso de estudiantes con extraedad en las Instituciones de Educación Superior conlleva una heterogeneidad en las condiciones socioeconómicas, laborales y familiares, generando nuevas necesidades, demandas y dificultades en las funciones y/o tareas de la enseñanza en este nivel. Las principales dificultades de estos alumnos están relacionadas con problemas de estudio, empleo y familia, especialmente entre las mujeres, debido a que ellas realizan otras actividades como las domésticas o el cuidado de los hijos. (Jiménez y Márquez, 2013), en sus investigaciones mencionan que “el alumnado más joven reconoce que la ausencia de ‘responsabilidades’ familiares les da más tiempo para el estudio, lo que repercute en una mayor concentración, más libertad en sus acciones e incluso en una mayor estabilidad emocional.”

En una investigación reciente realizada por Fínez (2019), se encontró que en el grupo estudiado existen diferencias en resiliencia en función de la edad: son los adolescentes menos resilientes que los adultos.

En los últimos cuatro ciclos escolares, derivado de la apertura de la convocatoria de ingreso a las Licenciaturas en Educación, en las que no se señala una edad límite para el registro, se ha incrementado el número de estudiantes adultos que superan los 20 años de edad. Al momento se desconocen los mecanismos que utilizan para adaptarse nuevamente a la dinámica de estudios y tampoco se han realizado investigaciones que permitan diferenciar entre los factores de riesgo y protectores de los estudiantes con edad regular y los de extraedad, por lo que no se han incorporado estrategias de trabajo académico en la institución para brindar un servicio educativo de calidad enfocado a las necesidades de los estudiantes con extraedad con la finalidad de abatir la reprobación y la deserción escolar.

Es necesario contar con evidencia empírica de la relación existente entre los factores de riesgo y protectores con respecto a datos demográficos como son la edad y el sexo.

## Objetivos

1. Conocer la relación existente entre Factores de riesgo-protectores (Factor-RP) y extraedad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI).
2. Analizar el nivel del Factor-RP de los alumnos de edad regular y los de extraedad de la LEPRI, a través, de un instrumento diseñado para tal efecto.
3. Comparar el nivel del Factor-RP de los estudiantes de edad regular y los de extraedad en el transcurso de la LEPRI.
4. Identificar la relación existente entre el Nivel del Factor-RP y el sexo de los estudiantes de la LEPRI.

## Preguntas de investigación

1. ¿Qué tipo de relación existe entre los factores de riesgo y protectores y la edad?
2. ¿Hay diferencias en el nivel del Factor-RP de los estudiantes de la LEPRI con respecto a su edad?
3. ¿Existen diferencias entre en el Nivel del Factor-RP de los alumnos con edad regular y extra edad en el transcurso de la carrera?
4. ¿Existe alguna relación entre los factores de riesgo-protección y el sexo en los estudiantes de la LEPRI?

El estudio fue viable dado que un porcentaje alto de estudiantes de la LEPRI participaron contestando el cuestionario en línea; una dificultad fue el poco tiempo con el que se contó para desarrollar el presente producto académico, lo que limitó el análisis estadístico y una aplicación más amplia que garantizara la participación del total de los estudiantes con extraedad.

En cuanto a Recursos Humanos de la institución, se involucraron en la gestión y difusión la Directora Escolar, el Subdirector Académico, el Subdirector Administrativo, la Jefa del Departamento de Promoción y Divulgación Cultural, la Jefa del Departamento de Control Escolar y personal de apoyo.

Se tuvo acceso a las fechas de nacimiento del total de estudiantes de la LEPRI y a los promedios generales. La información de los promedios quedó reservada para futuros estudios con la finalidad de profundizar en el tema.

El obstáculo más importante con el que nos enfrentamos fue el periodo de tiempo tan corto con el que se contó para generar el producto académico y el hecho de que se tuvo que continuar con la investigación durante el periodo vacacional de invierno.

## **Metodología**

La presente investigación es de carácter no experimental debido a que los investigadores no tienen el control sobre la variable independiente, se presentó y desarrolló en contextos naturales fuera de su alcance en cuanto a tiempo y espacio, es de tipo “exploratoria-descriptiva”, ya que se midió la VD y se analizó la información recopilada para ver los factores de riesgo y protectores relacionados con la resiliencia de los estudiantes con extraedad; se buscó familiarizarse con la situación problema al identificar las variables importantes con la finalidad de ayudar a obtener rápidamente conocimientos sobre la situación que prevalece en los casos de extraedad. Es un estudio útil para iniciar con el sondeo del problema en el contexto señalado.

Se trató de identificar la relación existente entre dos variables: la edad y el Factor-RP vinculado a la resiliencia. La metodología utilizada fue Post-positivista, coincidimos con Ramos (2015) en cuanto a que la realidad existe, pero no puede ser completamente apprehendida, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés y el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, dicho objeto de estudio fue abordado desde el enfoque cuantitativo.

El método utilizado fue el Estudio de caso enfocado a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) que se imparte en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli

Para llevar a cabo el estudio se diseñó un cuestionario en formato digital, el instrumento cuenta con 22 variables, contiene un total de 20 ítems de escala tipo Likert.

La construcción del cuestionario cuenta con dos apartados, el primero tiene la finalidad de recopilar datos sociodemográficos y el segundo contiene 20 preguntas distribuidas en seis dimensiones. Los datos sociodemográficos considerados fueron sexo y fecha de nacimiento para calcular la edad de ingreso al primer semestre de la licenciatura.

Las dimensiones son: a) Personal, b) Escolar, c) Social, d) Familiar, e) Salud y f) Psicológica, todas las dimensiones están interrelacionadas, no obstante, con fines de estudio el foco de atención se centra en la dimensión escolar la cual contempla: 1) Horas dedicadas al estudio fuera de la escuela, 2) Entrega de trabajos en tiempo y forma, 3) Hábitos de estudio, 4) Exigencia de los maestros y 5) Infraestructura tecnológica con la que cuenta.

El instrumento aún no ha sido validado y se encuentra en fase de piloteo, se pretende complementarlo y enfocarlo de tal manera que en un momento posterior se pueda garantizar tanto la validez como la confiabilidad, de momento se sondearon los factores de riesgo y factores de protección relacionados con la resiliencia.

## Población

La población corresponde a los estudiantes de nivel Licenciatura de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli; se eligió la Licenciatura en Educación Primaria debido a que es la representativa de la institución, con la que fue fundada y la que tiene el mayor número de estudiantes de las tres licenciaturas que se imparten en la Institución. Actualmente la matrícula de la LEPRI es de 208 docentes en formación, de los cuales el 24% son hombres y el 76% son mujeres.

Tabla 5. Matrícula de la LEPRI por sexo

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1º1	13	26	39
1º2	8	32	40
2º1	13	28	41
3º1	10	28	38
4º1	2	24	26

4º2	3	21	24
Total	49	159	208
%	24%	76%	100%

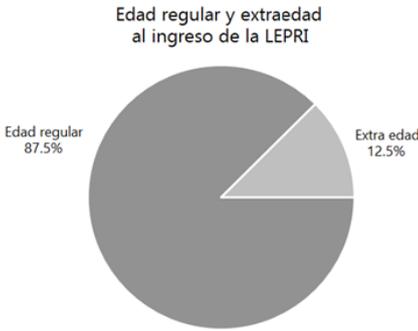
Del total de la matrícula de la LEPRI, la edad de ingreso a la licenciatura, el 87.5% se encuentran en el rango de Edad regular (de 17 a 20 años) y el 12.5% son alumnos de extraedad (21 años o más). En la Tabla se observa como en el ciclo escolar 2019-2020 que la convocatoria ya no presentó la edad como requisito, se incorporó solo un estudiante con 21 años de edad, en los ciclos escolares posteriores se ha ido incrementando el número de ingresos con extraedad, siendo el 17% el más alto con la generación que actualmente cursa segundo grado.

Tabla 6. Edad regular y extraedad al ingreso a la LEPRI

Año de ingreso	Grado que cursan	Alumnos con Edad regular	Alumnos con Extraedad	Total
2019	4º	49 (98%)	01 ( 2%)	50 (100%)
2020	3º	32 (84%)	06 (15%)	38 (100%)
2021	2º	34 (65%)	07 (17%)	41 (100%)
2022	1º	67 (85%)	12 (15%)	79 (100%)
		182	26	
Total				208 (100%)

La LEPRI tiene actualmente seis grupos: en primer grado hay dos grupos, en segundo y tercero un grupo, respectivamente, y en cuarto dos grupos. En la siguiente gráfica se muestran las edades de los estudiantes por grado, se puede observar que los de mayor edad son los alumnos de segundo grado, después los de primer grado, en ese orden los de tercer grado y al final, los de cuarto grado con un solo caso. Las edades de ingreso de los estudiantes van de los 17 años a los 39 años, con una diferencia de 22 años entre el de menor edad y el de mayor edad al momento de ingresar a la licenciatura.

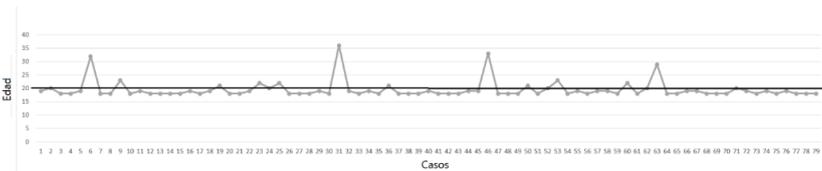
Figura 1. Porcentaje de estudiantes de edad regular y extraedad de la LEPRI



En la figura 1 se muestran los porcentajes de estudiantes con edad regular y estudiantes con extraedad al inicio del semestre non, del ciclo escolar 2022-2023 de la licenciatura en Educación Primaria, los alumnos de edad regular representan el 87.5% del total de estudiantes inscritos, los estudiantes con extraedad representan el 12.5%.

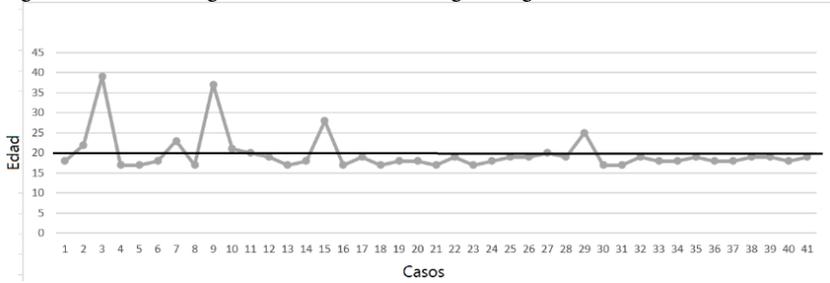
En las figuras que se presentan a continuación es posible identificar los casos de cada grado que se encuentran por encima de la línea de edad regular que son los que indican extraedad y que dan motivo al presente estudio.

Figura 2. Edad de ingreso a la licenciatura primer grado



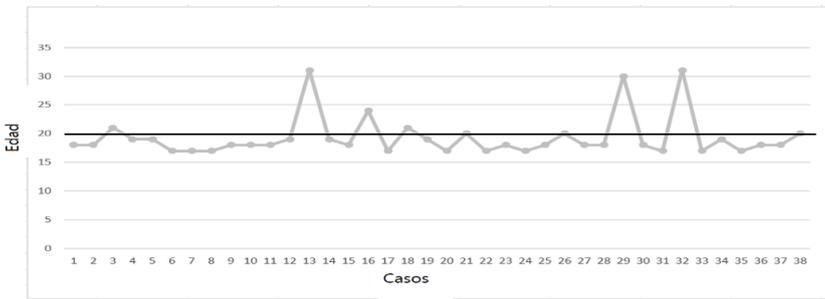
En la figura 2 se observan las edades de inscripción a primer semestre de los estudiantes de nuevo ingreso, destaca casos que superan los 35 años y la frecuencia de estudiantes con extraedad, no obstante la mayoría de alumnos se encuentran entre los 17 y 20 años de edad.

Figura 3. Edad de ingreso a la licenciatura segundo grado



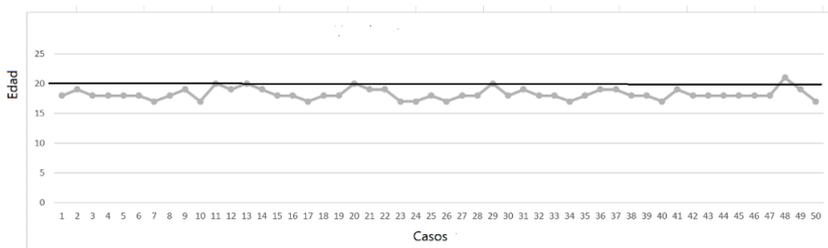
En cuanto a los estudiantes de segundo grado se observan dos casos con edades que destacan por encima del grueso del grupo. Se nota como cada vez ingresan alumnos con una diferencia de edad con respecto al estándar.

Figura 4. Edad de ingreso a la licenciatura tercer grado



Ya en la generación de los alumnos que actualmente cursan tercero se observó un incremento considerable en cuanto a la edad de ingreso, cabe señalar que en la convocatoria de ingreso no aparece ninguna especificación al respecto, no obstante, se refleja en la gráfica que la información sobre que ya no existe un límite de edad, se difundió dado que en los alumnos de cuarto grado.

Figura 5. Edad de ingreso a la licenciatura cuarto grado



En cuanto a los estudiantes de cuarto grado sólo se encuentra un alumno con extraedad, la convocatoria con la que ingresaron estos alumnos, fue la primera en la que no se especificaba la edad, al no estar difundido este requisito, se ve que la inercia en cuanto a requisitos de ingreso se ve reflejada en cuanto a que un alto porcentaje tenía entre 17 y 20 años de edad.

En las figuras 2, 3 4 y 5, se muestra la edad de ingreso a primer semestre de las cuatro generaciones estudiadas, que son las que actualmente cursan la LEPRI, es notorio como el grupo de cuarto grado sólo cuenta con un caso de extraedad, sin embargo, conforme ha transcurrido el tiempo, cada vez se inscriben más alumnos con extraedad, el caso más destacado es el del grupo de segundo grado, donde aparece la mayor cantidad de estudiantes con esta característica y también se encuentra el caso con mayor edad de la población total de la LEPRI. Durante los últimos cuatro años se han dado bajas temporales y definitivas de estudiantes de la LEPRI.

## Muestra

La muestra fue de 137 estudiantes de los cuatro grados, que representa el 65% de la población, a quienes se les aplicó el cuestionario.

## Participantes

Los sujetos fueron docentes en formación de la LEPRI con edades de ingreso a la Licenciatura de 17 a 39 años, cuentan con estudios de bachillerato, provienen de los municipios de Cuautitlán Izcalli,

Cuautilán México, Tultitlán, Tultepec, Coacalco, Melchor Ocampo, Huehuetoca, Tepotzotlán y Nicolás Romero.

Tabla 7. Bajas de la LEPRI por edad regular y extraedad

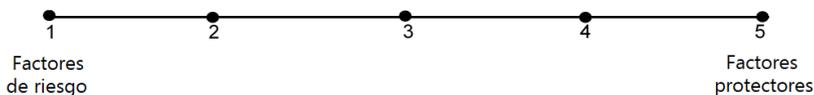
Año	Cantidad	Edad Regular	Extra edad
2019	6	4	2
2020	9	6	3
2021	10	6	4
2022	2	1	1

## Instrumento

Se diseñó un cuestionario tomando en cuenta los factores de riesgo y factores de protección que se mencionan en la literatura especializada, consta de 22 variables, dos de información sociodemográfica y 20 ítems con escala tipo Likert. La recolección de datos se hizo por medio de un formulario de Google, fue aplicado del 12 al 16 de diciembre de 2022 por medios electrónicos.

El instrumento fue creado a partir de las dimensiones que propone Gómez (2010) que se dividen en tres: individual, familiar y social. Además, se agregaron tres dimensiones pertinentes para la información que se desea obtener: escolar, psicológica y de salud. Específicamente en la dimensión familiar sólo se consideró el rubro de redes de apoyo.

Figura 6. Escala factores de riesgo y factores protectores



A partir de estas dimensiones, se crearon preguntas de interés para comparar a los alumnos con extraedad y los alumnos con edad regular. Se aplicaron un total de 134 (63%) cuestionarios de un total de 208 alumnos matriculados en la LEPRI.

Tabla 8. Cuestionarios contestados

Año de ingreso	Grado que cursan	Total de alumnos	Formulario contestados
2019	4°	50	28 (56 %)
2020	3°	38	25 (65 %)
2021	2°	41	40 (97 %)
2022	1°	79	44 (56 %)
		208	137 (65%)

## Procedimiento

Se construyó el instrumento y se envió a los jefes de grupo de la LEPRI para su distribución, se aplicó del 12 al 16 de diciembre de 2022, los datos se trabajaron a nivel grupal cuidando el anonimato de los sujetos. Cada docente en formación contestó el formulario en línea, el puntaje en este momento del estudio fue considerado el “índice de resiliencia” el máximo puntaje que se pudo obtener fue de 100, que se refiere a los factores de protección y el mínimo es de 20 que se refiere a los factores de riesgo.

Se analizaron los datos solamente atendiendo a medidas de tendencia central, no se sometieron a pruebas de correlación debido a que el instrumento aún no ha sido validado. En esta revisión de información se enfocaron las acciones en dar respuesta a las preguntas de investigación de las que se generaron las siguientes hipótesis:

- H1: Hay diferencia en el índice de resiliencia de los alumnos de edad regular y los alumnos con extraedad que cursan actualmente la LEPRI en la ENCI
- H2: Los estudiantes de la LEPRI de la ENCI con edad regular son más resilientes que los estudiantes con extraedad.
- H3: El índice de resiliencia se de los estudiantes que se encuentran inscritos en la LEPRI en la ENCI se incrementa en el transcurso de la carrera.
- H4: De los estudiantes con extraedad que actualmente cursan la LEPRI, Las mujeres son más resilientes que los hombres.

## Resultados

Una vez aplicado el cuestionario a la muestra seleccionada se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 9. El Factor-RP se dividió en tres rangos para determinar los niveles de vulnerabilidad.

Tabla 9 Factor-RP por niveles

Factores de riesgo	Equilibrio	Factores protectores
Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio	Nivel 3 Alto
20-47	48-72	73-100

### Factor-RP y edad

En este estudio se considera edad regular de 17 a 20 años y extraedad de 21 años en adelante, tomando como dato unificador la edad de ingreso a la licenciatura.

Se encontró diferencia en el Factor-RP entre los alumnos de edad regular y los de extraedad, el grupo de edad regular obtuvo una puntuación de 77.85 que se ubica en el nivel 3 y el grupo de extraedad obtuvo un promedio de 72.50 ubicado en el nivel 2 que significa que hay un equilibrio entre los factores de riesgo y los factores protectores se encuentran en un punto neutro, lo que indica que no cuentan con fortalezas para enfrentar los retos propios de la profesión pero tampoco están en situación de riesgo que amenace los estudios, en cambio el grupo de edad regular si cuentan con factores protectores, que se puede deber a la dinámica de vida propia de los adultos jóvenes que aún no tienen responsabilidades como el trabajo o ser padres de familia, en la Tabla 10 se puede observar la diferencia entre los dos grupos de edad y el nivel en el que se encuentran.

Tabla 10 Factor-RP de la LEPRI, edad y nivel

Edad	Factor-RP	Nivel
Edad Regular	77.85	3
Extraedad	72.50	2

En la tabla 11 se puede identificar que en todos los grupos de la licenciatura los estudiantes con edad regular se encuentran en el nivel tres que indica que cuentan con factores protectores por lo que se espera que sean más resilientes; sin embargo, el dato no es basto para poder hacer esta afirmación, habría que correlacionarlo con el promedio general de calificaciones.

En cuanto a los estudiantes con extraedad sólo los estudiantes de 1º1 cuentan con factores de protección, sin embargo, los de 2º1, 3º1 y 4º1 se ubican en el nivel intermedio o neutral. Los estudiantes del grupo 1º2 no contestaron el formulario y en 4º2 no hay alumnos con extraedad, motivo por el cual estos dos grupos no cuentan con Factor-RP de extraedad.

Tabla 11. Factor-RP de cada grupo, edad y nivel

Grupo	Edad regular		Extraedad	
		Nivel		Nivel
1º1	79.3	3	76	3
1º2	80.3	3	--	-
2º1	76.5	3	72.2	2
3º1	78.4	3	72.8	2
4º1	76.2	3	69	2
4º2	76.4	3	----	--

No se observa indicios de desarrollo en el transcurso de la carrera, el Factor-RP es más alto en primer grado que en cuarto, se puede explicar en función de las responsabilidades que se tienen como estudiante del último grado en el que tienen que asistir con mayor frecuencia a prácticas profesionales, tienen que atender los cursos del currículum, atender el servicio social y desarrollar el trabajo de titulación, lo que los puede hacer más vulnerables, a la vez el cumplimiento y logro de metas de cuarto pueden indicar mayor resiliencia, pero habría que complementar el estudio con otro tipo de instrumentos que pudieran confirmar esta idea.

## Factor-RP y sexo

En la literatura especializada se encontró que el sexo es determinante en la resiliencia de las personas, en la tabla 12 se muestra que las mujeres de la LEPRI son menos resilientes que los hombres de la misma licenciatura, las mujeres se encuentran en el segundo nivel y los hombres en el tercero, lo que quiere decir que los hombres cuentan con más factores de protección que las mujeres con extraedad, hace falta verificar por otros medios si los roles vinculados al contexto cultural influyen en este aspecto o bien si tiene que ver con características naturales propias de cada uno.

Tabla 12. Factor-RP, sexo y nivel en estudiantes con extraedad

Sexo	Factor-RP	Nivel
Mujer	72	2
Hombre	75.1	3

Con relación a una de las preguntas planteadas al inicio de esta investigación y considerando los resultados obtenidos, los estudiantes de edad regular tienen mayor puntaje en resiliencia que los estudiantes con extraedad, tal y como lo menciona los Jiménez y Márquez en su estudio que “el alumnado más joven reconoce que la ausencia de ‘responsabilidades’ familiares les da más tiempo para el estudio, lo que repercute en una mayor concentración en sus estudios” (2013). Los estudiantes de edad regular cuentan con más factores protectores, mientras que los estudiantes con extraedad están en un punto neutro entre factores protectores y factores de riesgo.

Villegas, Flores, Alvarado y Meza (2017) encontraron que “las mujeres presentan mayor resiliencia que los hombres” en nuestro estudio se identificó que al tener un puntaje menor del factor-RP y permanecer en la carrera pude confirmar los hallazgos de Villegas y colaboradores.

## Discusión

De acuerdo a diversas investigaciones, la resiliencia se va incrementando desde la adolescencia hasta llegar a su máximo en la

etapa de adultos-jóvenes, hasta el punto de avance de los estudios que hemos realizado se encuentra que el Factor-RP es más elevado en los estudiantes más jóvenes y más bajo en los estudiantes de extraedad; no obstante, ningún estudiante, de ninguno de los cuatro grados y de ninguno de los grupos de edad regular y extraedad, se ubica en el nivel 1 que es el más bajo y hace referencia a los factores de riesgo, al no encontrarse ningún estudiante en un grado de vulnerabilidad extremo se puede deducir que pueden cursar la licenciatura.

El instrumento que se construyó para esta primera etapa del estudio nos permitió identificar los factores de riesgo y de protección en cada caso, no obstante, aún no se puede determinar el índice de resiliencia de los participantes, se puede lograr si se vincula la variable factor-RP con el promedio de calificaciones con un enfoque de investigación cuantitativa. Si se pretende conocer las situaciones adversas que enfrentan los estudiantes para identificar la percepción personal de su impacto y el afrontamiento que hace para continuar con los estudios habría que abordar el problema con un enfoque cualitativo.

Los resultados que se obtuvieron en esta primera etapa permiten conocer las características sociodemográficas de la población y los factores relacionados con la resiliencia que inciden en la vida de los participantes de la muestra, con lo que se pueden generar nuevas hipótesis que favorezcan la profundización en el conocimiento de este proceso dinámico.

## **Conclusiones**

Se puede concluir que el Factor-RP es un primer dato que aproxima al conocimiento del índice de resiliencia, con la medición a partir de este factor se identifica que los estudiantes con edad regular cuentan con más factores protectores que los estudiantes con extraedad. Otro hallazgo es que el Factor-RP es más elevado en los primeros semestres de la LEPRI que en los últimos.

En cuanto al dato demográfico de sexo se encontró que los hombres con extraedad cuentan con un Factor-RP más elevado que el de las mujeres con extraedad, lo que confirma los resultados de estudios realizados por otros investigadores sobre el mismo objeto de estudio.

Con este primer acercamiento al contexto de la LEPRI de la ENCI se presenta la necesidad de abrir otras investigaciones enfocadas a la resiliencia, tomando en cuenta otras variables importantes de la dimensión escolar. En estas investigaciones se tiene que contemplar la urgencia de contar con un instrumento válido diseñado para enfocar la resiliencia en el ámbito educativo.

## **Agradecimientos**

Queremos agradecer a los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria que mostraron interés y compromiso con las actividades académicas institucionales y que tuvieron a bien contestar el cuestionario (formulario), su participación nos permitió conocer un poco más los mecanismos adaptativos que han implementado al regreso a clases, lo que favorecerá en el diseño de proyectos y propuestas de apoyo para poder continuar brindando un servicio educativo de calidad.

A las autoridades educativas institucionales conscientes de que las explicaciones de la realidad pre pandemia ya no nos ayudan a entender la condición actual de la educación en el nivel superior, el equipo directivo y los Jefes de Departamento y personal de apoyo de Control Escolar y de Promoción y Divulgación Cultural han brindado información, posibilitado la generación de conocimiento de frontera respetando la libertad de investigación.

Finalmente queremos enfatizar nuestro agradecimiento a las autoridades de la Dirección General de Educación Normal por el interés mostrado al proponer este proyecto editorial que seguramente contribuirá con la generación de conocimiento para la comprensión de problemas derivados de la nueva realidad educativa.

## **Referencias**

- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. Pensamiento psicológico. Pontificia Universidad Javeriana.
- APA. (2011). *Camino a la resiliencia*. American Psychological Association <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>

- Caldera, M. Juan Francisco, Aceves, L. O & Reynoso, G. U. (2015). *Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras*. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Campuzano, M. E. y Jiménez, Y. (2019) Resiliencia en estudiantes como herramienta para asegurar la calidad educativa. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*. 6 (11). CEMYS
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008) Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe* (22). Universidad del Norte.
- Fínez, S. M., Morán, A. C. & Urchaga L. J., (2019) Resiliencia psicológica a través de la edad y el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1).
- Gómez, B. (2010). Resiliencia individual y familiar. Recuperado de <https://bit.ly/3TP3Jkk>
- Jiménez, M. & Márquez, E. (2013). Ir a la universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*.
- Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*. <https://bit.ly/42LN1X8>
- Pereira, R. (2007). Resiliencia Individual, familiar y social. <https://bit.ly/42HloyH>
- Polo, C. (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. [Tesis] Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Recuperado de Tesis de licenciatura en Minoridad y Familia: <https://bit.ly/2KOtLj0>
- RAE. (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/resiliencia?m=form>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Módulo VI [Documento de trabajo]. CIDE.
- Ruiz, D. (2007). La extraedad escolar ¿una anormalidad social? Publicaciones Vicerrectorado Académico CODEPRE. <https://bit.ly/3JVGIYO>
- Uriarte, J (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1) 7-23.
- Villegas, B., Flores, I., Alvarado, E., & Meza, M. (2017) Resiliencia: Factor protector en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Conciencia*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

# **No hay edad para estudiar. Una ejemplar historia de vida**

ALBERTO SEBASTIÁN BARRAGÁN  
BRENDA ARLETH REYES BARRETO  
AZUCENA HERNÁNDEZ ARREDONDO  
XATZIBE YARELI VALENCIA PALACIOS

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

## **Introducción**

La formación de profesores está condicionada por las generaciones de administración educativa federal, así como a las etapas de políticas educativas y paradigmas teóricos en que se sustenta cada modelo de formación docente. Es indispensable documentar sus cualidades y registrar los hallazgos para que cada institución pueda fundamentar sus tomas de decisiones.

Para ingresar a la carrera docente, hay requisitos que se establecen para focalizar un perfil de ingreso, y que cuenten con los saberes y condiciones necesarias para iniciarse en el magisterio. De manera específica, desde el 2019 se ha omitido el rango de edad típica de 18 a 22 años, como requisito para la admisión a las escuelas normales públicas del Estado de México, y ese cambio genera una nueva etapa de formación docente.

La Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI), tiene su propia historia, y ha transitado por etapas que se han determinado por

ciertos acontecimientos, equipos directivos, planes de estudios o acontecimientos relevantes. El ingreso de docentes en formación, fuera de la edad típica convencional genera variaciones y acentuaciones en los procesos formativos.

El estudio de trayectorias educativas es una mirada general y colectiva, del total de la población de docentes en formación, sin embargo, es importante completar esa mirada hacia los docentes en formación, por medio de la metodología de historias de vida, la cual se desarrolla en este estudio, de manera individual y particular.

En esta investigación nos centramos en una persona, y realizamos una exploración de su historia de vida en la coyuntura de esta etapa de la ENCI. Se busca realizar un balance entre las particularidades de una informante clave, y el contraste con las cualidades de la formación docente que se realiza en nuestra institución.

## **Marco teórico**

La educación es un bien común y es un derecho social, es una actividad de suma trascendencia ya que ha sido establecida desde la parte dogmática de nuestra Carta Magna, en el Artículo Tercero Constitucional, y prescribe sus atributos: laica, gratuita y obligatoria. Para garantizar su carácter público, el estado ha configurado instituciones para velar por la prestación de este servicio a través de instituciones educativas.

La Ley General de Educación es la legislación secundaria que especifica las prescripciones y delimita finalidades y alcances. En dicha Ley, en su Capítulo II. Del tipo de educación básica, en su Artículo 37 establece que: “La educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria” (LGE, 2019), y en las Normas de control escolar, se especifican las edades con que se corresponde cada nivel.

La educación regular es el servicio que se ofrece a los alumnos que se inscribieron en la edad típica considerada para cada nivel. Sin embargo, si no se recibió el servicio educativo en su momento, existen mecanismos compensatorios para brindar el servicio extemporáneo, como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que se encarga de proveer documentación que acredite los conocimientos de

la educación básica. Para obtener la educación media superior, existen ofertas de preparatoria abierta, a distancia, o en línea.

Ante la existencia de estudios con extemporalidades, por consecuencia lógica, a la educación superior llegan personas fuera de la edad típica para estudiar una licenciatura o ingeniería por muchas razones, la más común es estudiar una doble carrera y que no ha sido algo en lo que se ha puesto mucha atención. Otro caso lo conforman las personas que decidieron retomar los estudios en el nivel académico del que rezagaron.

La edad típica para estudiar el nivel superior se conforma inmediatamente de la edad media superior (15-18 años). Si no tuvieron ninguna pausa ni interrupción, en sus trayectorias escolares, los estudiantes ingresan a este nivel a una edad promedio de 18 años. La educación superior tiene una duración de 3 años, para Técnico Superior Universitario, y 4 ó 5 años para Licenciaturas e Ingeniería, la edad típica para educación superior se considera entre 18 y 23 años. Existen otros estudios que amplían el rango porque consideran también al posgrado en el espectro de la educación superior.

Específicamente para las Escuelas Normales, el ingreso a la carrera docente, desde que otorga el grado de licenciatura, había mantenido un perfil típico de alumno. Por ejemplo, mayormente del sexo femenino, 72% para el ciclo 2015-2016, y la mayor proporción de los estudiantes se encontraba entre el grupo etáreo de 18 a 21 años: el 77.2% a nivel nacional (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 39). Por los requisitos de ingreso los estudios normalistas habían mantenido cercanía temporal con el nivel inmediato anterior.

## **Marco contextual**

En la década de los años 70 se crearon más escuelas normales en el Estado de México, y en 1973 se estableció la Normal Número 10, ubicada en Cuautitlán Izcalli. En 1974 se donó el terreno para la construcción de la escuela, ubicada en la Colonia Arcos del Alba. Ahora se le conoce como Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI) y ha ofrecido diferentes programas educativos a lo largo de su existencia. Actualmente imparte tres licenciaturas, para Educación

Preescolar, Educación Primaria y para Educación Secundaria se preparan los profesores que impartirán la asignatura de Física.

Desde su origen la Normal Número 10 del Estado de México impartía cursos de formación inicial docente y no otorgaba el grado de licenciatura, esa preparación la denominaban Normal elemental, y se caracterizaba porque no requería estudios previos de educación media superior. En esa etapa de estudios semiprofesionales de la Normal 10, se enfrentaba un problema nacional que habían intentado resolver desde la década de los años 40, surgido de la comparación y búsqueda de equivalencia entre la carrera docente y los títulos de médico, abogado o ingeniero (Arnaut, 1996).

Tras muchos esfuerzos por profesionalizar al magisterio, se elevó el rango de los estudios normalistas, para que se expidieran títulos de licenciatura, establecido en el *Acuerdo del 3 de marzo de 1984*. Ello implicaba establecer otro requisito fundamental: contar con estudios de bachillerato. Desde 1978 a la educación Normal ya se le consideraba dentro de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, y se establecieron mecanismos equivalentes a los del sistema universitario.

## Convocatorias y requisitos

En las últimas cinco convocatorias del proceso de elección para cursar las licenciaturas en educación, en las escuelas normales públicas del Estado de México, desde 2017-2018 hasta la actual, se puede observar que algunos requisitos para el registro de aspirantes son iguales como documentos de identificación: acta de nacimiento, historial académico, o constancia con tira de materias debidamente requisitada y fotografías del aspirante, estas sean de forma física o digital.

A lo largo de las convocatorias se modificó el promedio de mínimo para el ingreso, en la convocatoria 2017-2018 se pedía un promedio mínimo de 8.0, y en la convocatoria 2018-2019 se pidió un promedio no menor a 7.0, y de la convocatoria 2019-2020 a la convocatoria actual se solicita que especifique el promedio general en el documento sin pedir un promedio mínimo.

En las convocatorias 2017-2018 hasta la convocatoria 2020-2021, se pedía cubrir una cuota por el derecho a examen. Uno de los datos

más relevantes dentro de estas convocatorias es que en la convocatoria 2018-2019 se observa como requisito el tener máximo 21 años cumplidos antes de la fecha de ingreso a la Escuela Normal, y a partir de la convocatoria 2019-2020, hasta la última convocatoria, no se muestra este requisito.

## Planteamiento del problema

Del análisis de las convocatorias para el ingreso a la profesión docente en escuelas normales, identificamos dos etapas diferenciadas por el requisito de la edad. Hasta el 2018, desde los requisitos se propiciaba un perfil convencional del docente en formación, dentro de la edad típica de 18 a 21 años. La omisión de este requisito, genera una apertura en la convocatoria de ingreso y surge nuestra pregunta de investigación ¿cómo se reconfigura el nuevo perfil del docente en formación sin la restricción de la edad para el ingreso?

## Metodología

Uwe Flick (2012) ha establecido que la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, porque se han diversificado o pluralizado los mundos vitales, y aduce que “esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas”. La naturaleza de la pregunta de investigación nos remite hacia una investigación cualitativa y conformamos la metodología con el enfoque de historia de vida.

La historia de vida no es una técnica de investigación, es una metodología porque agrupa el uso de diversas técnicas y está orientada por teorías y enfoques críticos en las ciencias sociales (Güereca, 2016). A su vez, la historia de vida nos invita a pensar en términos nomotéticos e ideográficos y nomotéticos, objetivos o subjetivos. En este sentido, y de acuerdo con Atkinson (2007), citado por Moriña, existen dos formas diferentes de usar la historia de vida, una de ellas es para propósitos ideográficos (individual o personal, de perspectiva subjetiva, *etic*), la otra se refiere a propósitos nomotéticos (universal, colectivo o social, de perspectiva objetiva, *emic*). (Moriña, 2017, p. 31).

La mirada ideográfica parte del supuesto de que los individuos son seres únicos e irrepetibles, su objetivo es comprender al ser humano de forma individual, y se basa en un estudio intensivo y particular del mismo. Debido a ello, se recurrió a la aplicación de una entrevista semiestructurada para recopilar información biográfica, para recuperar el relato de la informante clave, con su consentimiento informado, respecto al objetivo de esta investigación. En lo sucesivo, por economía del lenguaje, a la informante clave se le llamará con el hipocorístico de Betty.

En este tipo de entrevistas se debe utilizar un guión de entrevista elaborado previamente, pero en algunos casos no es así, debido a que en ciertas ocasiones la no utilización de estos genera un ambiente de conversación que permite que la entrevista fluya y se desarrolle la charla conforme a los temas que se van mencionando y son relevantes para la investigación realizada.

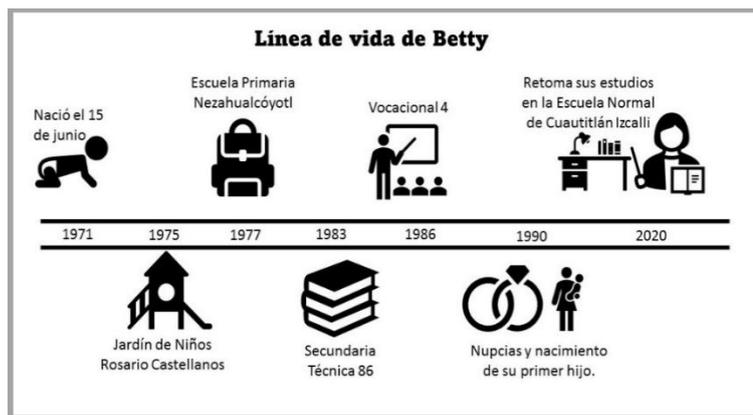
Anabel Moriña (2017) aduce que se debe tomar en cuenta que una persona no va a platicar la totalidad de su historia de vida, ya que toda persona tiene la capacidad de seleccionar lo que desea comunicar. En la entrevista se buscó la narrativa personal, ya que es “una forma de usar el lenguaje u otro sistema simbólico para impregnar los eventos de vida con un orden temporal y lógico, para desmitificarlos y establecer coherencia entre el pasado, el presente y una experiencia aún sin realizar” (Moriña, 2017, p. 14).

Respecto a las historias de vida, Antonio Bolívar (2017) enfatiza que es una acción que consiste en dar voz a los excluidos, explica que “las historias de vida han sido un medio para dar la voz y autoridad a los que se les ha negado por los medios convencionales escritos (vencidos, represaliados por las dictaduras, excluidos por el sistema social y/o escolar)”. Aquí es importante enfatizar que analizamos el proceso histórico institucional de la ENCI, cuando se abrió un espacio para el ingreso de Betty, y este estudio emplea la metodología para reconocer su experiencia de primera mano, y reconstruir la historia de vida desde su voz.

El orden de la exposición consiste en una recuperación temática, más que genealógica, de los episodios relevantes, para Betty, y su exposición en un hilo lógico temporal: biografía escolar, experiencia como docente en formación, expectativas del ejercicio profesional.

Con base en la propuesta de Lynda Berends (2011), comenzamos la presentación de los datos empíricos con un recurso gráfico de manera introductoria.

Figura 1. Línea de vida



Nota. Esta línea se construyó con base en el relato, corresponde a la trayectoria biográfica y escolar, referidos por la informante, representada en un hilo temporal con los episodios más relevantes.

## Resultados

La información recopilada por medio de las técnicas aplicadas se caracteriza por abordar rasgos subjetivos de Betty, como informante clave. El tratamiento de datos personales se realiza con el consentimiento de la informante clave, y se le da un tratamiento académico a través de la metodología de historia de vida. Es importante mencionar que las tres entrevistas recuperan información sobre su trayectoria biográfica y académica, y se ocupó un enfoque inductivo para su análisis, de modo que, las categorías no estuvieron premeditadas, sino que emergieron en el desarrollo de las conversaciones.

## Historia de Betty

Beatriz Montoya Sanchez, es una mujer que nació en la Ciudad de México el 15 de junio de 1971, tiene 51 años y es la mayor de cinco

hermanos: 4 mujeres y un hombre. Tiene tres hijos y seis nietos, está casada desde hace 33 años. Durante sus estudios en la vocacional 4 conoció su interés por las Matemáticas y la Física, también conoció a quien es su esposo. Beatriz se casó joven y se convirtió en madre al terminar sus estudios en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 4 "Lázaro Cárdenas", (popularmente conocido como Vocacional 4). Betty dedicó muchos años de su vida a su familia, a la crianza de sus hijos y el sustento del hogar en conjunto con su esposo (BMS,1E).

Su trayectoria biográfica está llena de valiosos recuerdos, por cada etapa de su vida. En la Figura 2 se aprecia una fotografía de sus primeros años de escolaridad, que rememora con cariño hacia sus compañeros y en las notas sobre la fotografía, se percibe el afecto hacia su maestra de segundo grado de primaria.

Figura 2. Infancia inolvidable



Nota. Lamentablemente es la única foto que tengo de la primaria, pero afortunada, pues en ella está mi entrañable Maestra Elvia.

Desde pequeña tuvo un gusto por la escuela, fue una estudiante destacada en materias como Matemáticas, Español y Talleres tecnológicos. Después de un segmento de 30 años, de convertirse en madre de familia, decide retomar sus estudios por impulso de dos de

sus hijos, cuando la Normal retira la restricción de edad, Betty decide continuar con sus planes de vida. (BMS,1E)

## El valor de la familia

En el relato, hace evidente la presencia de la maternidad, aprendida de su mamá, como una responsabilidad de alto valor. Cuando se convirtió en madre, las prioridades en su proyecto de vida cambiaron: "...lo primero era ahora mi familia y recordando mucho ese cariño que siempre nos ha demostrado mi mamá con la familia" (BMS,1E), siguió las enseñanzas y las palabras de su madre para sus decisiones futuras.

Los valores familiares con los que ha crecido y tuvieron impacto en su vida fueron aprendidos desde el ejemplo de sus padres, principalmente el amor y entrega a la familia es algo que ellos le enseñaron "...los dos han sido un gran ejemplo de vida, mis padres han sido un ejemplo de vida" (BMS,1E). Esos valores son sus principios de vida, expresados en las entrevistas aplicadas.

Para Betty, dedicarse a su familia y entregarse a ella no fue un sacrificio, fue un acto de amor y un deber que ella tenía aprendido desde su seno familiar "... estoy muy orgullosa de mi madre porque con su amor de madre nos dio el ejemplo de querer mucho a la familia, tiene que estar unida, tenemos que luchar tanto por los hijos como por el esposo y por la casa" (BMS,1E). La preservación de la familia sienta las bases para el desarrollo escolar y laboral. Betty compartió una fotografía sobre uno de sus cumpleaños con sus amigos, la imagen retrata el apoyo de su familia en su periodo de educación secundaria (Figura 3). Estos principios se perciben en las dos dimensiones de su historia, en la biográfica, la maternidad como un axioma familiar, y en la escolar, la profesión como un motivo de realización.

Figura 3. Cumple número 13 con los cuates



Nota. Fue de los pocos festejos que mi papá me daba permiso para convivir con mis amigos, en esa fotografía solo se encuentran 2 amigos y 5 amigas de la secundaria, mi hermana la segunda después de mí, y las demás eran unas vecinitas.

## Impulso físico-matemático

Su gusto por el estudio fue notable desde temprana edad, principalmente por su participación en concursos. Betty refiere: "...destaqué en talleres tecnológicos, donde estaba estudiando en la secundaria. En segundo año quedé en tercer lugar a nivel estatal en el taller tecnológico" (BMS,1E). En la Figura 4 está su grupo de secundaria, donde enfatiza el valor de la amistad y se mantiene el reconocimiento por una maestra.

El desarrollo e interés de Bety hacia las materias de Herramientas, Matemáticas y Física no fue espontáneo, es algo que ella mostró desde su preparación en educación media superior. En su relato, mencionó: "...fui a una especialidad ahí en la Voca 4, era Máquinas-herramientas y prácticamente los grupos eran de 45, pero de esos 45 una era una mujer, a mí me tocó estar en un grupo de puros hombres." (BMS, 1E).

El bachillerato físico matemático tenía como finalidad encaminar a las trayectorias educativas hacia la ingeniería, donde hay más presencia de hombres que de mujeres.

Figura 4. Amigos para siempre



Nota. Es el único recuerdo en fotografía que tengo de la Secundaria, ésta es de 3er año, y curiosamente me encuentro cerca de mi querida maestra, ella es Blanquita, de la asignatura de Español.

Betty relató: “Cursé taller de máquinas herramientas, y me gustaba soldar, tenía una asignatura que era de soldadura, me gustaba mucho, ... pude hacer mis listones de tungsteno” (BMS,1E). El desarrollo de nuevas habilidades consideradas para hombres fue de alto impacto, reconoció el desarrollo de una habilidad, con un contraste entre géneros y encontró nuevas áreas de interés, por ejemplo, cuando refirió: “... Wow sí se puede como mujer hacer cosas de hombre” (BMS,1E).

### No hay edad para estudiar

Betty puso como prioridad a su familia, ya que ella tuvo a su primer bebé y contrajo matrimonio al finalizar el nivel medio superior. Nos contó cuál era la postura de su mamá: “ahora te tienes que dedicar a ese bebé, porque ese bebecito te necesita mucho, ese bebé te necesita y necesitas darle todo el afecto, todo el amor y todo eso que requiere para que crezca en un en un buen hogar” (BMS,1E). Su madre la aconsejó y ella decidió tomar su consejo porque cree que es lo mejor en ese momento para la familia que estaba iniciando a construir con su esposo.

En las trayectorias convencionales, después de los estudios de educación superior, aparece el ingreso a una licenciatura o ingeniería, y al término de la carrera, se formaliza una relación de pareja y aparece la procreación de hijos. Según el Instituto Nacional de las Mujeres, la mitad de las mexicanas que tienen alrededor de los 22 años ya fueron madres al menos de un hijo o hija, lo cual puede tener implicaciones en sus oportunidades educativas y de empleo remunerado (INM, 2020).

La realización de estudios profesionales y la paternidad o maternidad, son eventos de vida que se complementan. Si observamos el fenómeno con una perspectiva de género, se convierten en eventos limitativos y excluyentes, de manera diferente para hombres que para mujeres. Betty tuvo una trayectoria académica promedio, hasta terminar la educación media superior, y después asumió su rol de madre.

Su hijo fue la clave importante para que Betty siguiera con sus estudios, pues él la animó a presentar su examen de ingreso a la Educación Normal para continuar lo que algún día dejó inconcluso. Ella nos relató: “primero checamos los perfiles de acuerdo a lo que se requería, como lo que se tenía que dirigir en la docencia, porque pues hay varias asignaturas a las cuales se tiene que especializar” (BMS,2E). Al final decide ingresar a la Normal de Cuautitlán Izcalli donde actualmente estudia la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.

Durante 30 años Betty se dedicó a sus hijos dejando en pausa esos sueños que de niña tenía, pero no fue tarde para retomarlos y cumplir sus metas, “agradezco mucho a la Normal, yo no sé cómo estaban las reglas antes pero agradezco mucho la Normal que haya quitado esa restricción de edad, porque me da la oportunidad de seguir un proyecto” (BMS, 1E). El quitar el requisito de la edad en las convocatorias para ingresar a la Educación Normal ha servido para que más personas tengan la oportunidad de continuar con sus estudios, así como lo hizo Betty después de mucho tiempo.

Su trayectoria académica quedó en *stand by*, durante muchos años dejó a un lado un sueño que ahora puede cumplir, ella se refiere a sí misma como otra persona: “se dio la oportunidad para que Beatriz pueda realizar este proyecto profesional” y continúa, ahora en

primera persona “ya nos dimos la oportunidad, hicimos el examen, no lo creía cuando me hablaron, pero ya estamos ahí” (BMS,1E). Es de gran admiración ese impulso que tuvo Betty de retomar sus estudios, porque ello implicó combinarlos con su rol laboral.

## Vocación docente

Betty tiene bellos recuerdos de algunas maestras que tuvo durante su etapa infantil que le permitieron voltear a ver la docencia como una opción profesional, “la maestra Elvia y la maestra Albertina son dos maravillosas maestras de la escuela. Tengo muy buenos recuerdos de su tipo de enseñanza, porque ellas tenían esa fraternidad y el amor por querer enseñar a los chicos todo lo que habían aprendido a ellas... esa entrega que hicieron fue mi primer impacto para jugar a la escolita cuando era chica” (BMS, 1E). Sigue apreciando y recordando con gran cariño a esas maestras que marcaron su estancia por la primaria.

Una gran inspiración para ella es su padre, que es un ejemplo a seguir y la apoyado durante su vida y le permitió estudiar en la Vocacional 4 “...mi papá, como él es ingeniero, él es profesor, de hecho él estuvo trabajando un poquito más de 40 años en el Politécnico” (BMS,1E), se expresa con gran admiración de su padre, porque fue un cimiento importante en su vida académica y personal. Betty toma como un gran ejemplo a seguir a sus padres y a sus hermanos:

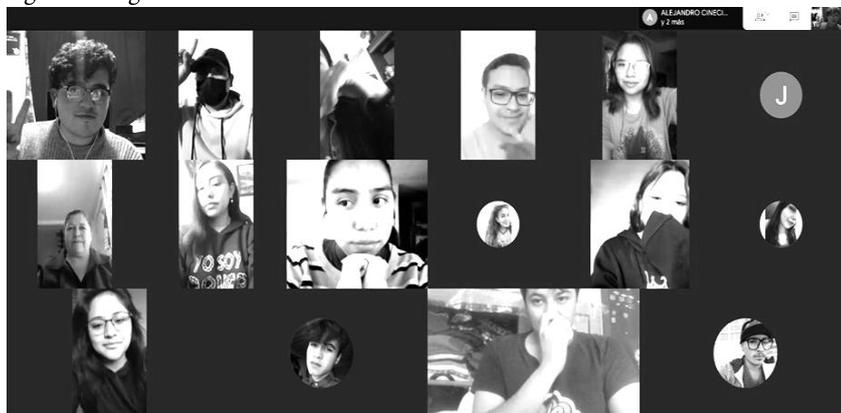
...tengo tres hermanas, mis tres hermanas son maestras, dos que sí están ejerciendo esa carrera profesional, tengo una hermana que bueno por cuestiones de su peque que tiene una discapacidad pues tuvo que dejar también en la profesión de maestra pero ahora se dedica al 100% a su hija a los cuidados y pues hemos tenido muchos ejemplos de lo que es ser profesionista como maestra (BMS,1E).

Expresa admiración y respeto hacia las personas que han sido parte importante durante su trayecto de vida, y toda esa experiencia de vida genera un contraste al convivir con otros estudiantes, con

otras historias de vida, pero con el mismo interés por ser profesores de educación secundaria.

En 2020 Betty ingresó a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria, en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli. Es importante mencionar que, como parte del auto confinamiento generado por la contingencia sanitaria de la COVID-19, su generación comenzó su primer semestre a distancia. En la Figura 5 aparece una captura de pantalla de una de las sesiones en línea, Así fue el primer acercamiento a la formación docente en la ENCI y la convivencia con sus compañeros.

Figura 5. El gran reto de mi vida



Nota. Una experiencia nueva y desafiante, clases profesionales en modalidad virtual, algo innovador, es una captura de pantalla de una de las sesiones del curso *Experimentación y modelización*.

Un dato importante que considera para desarrollarse de manera profesional es prepararse para obtener una plaza docente para ejercer lo que le gusta que es la docencia, por lo que en sus planes está presentar su examen ante USICAMM, “con el trabajo a lo mejor no me daría tiempo por las tardes, pero en fin de semana podría obtener más capacitación para prepararme para USICAMM y poder cubrir todos los requisitos” (BMS,3E).

Betty manifiesta una actitud positiva al enfrentarse a una nueva etapa de su vida y desea disfrutarlo por el mayor tiempo posible.

## Hallazgos / Discusiones

### Sus padres, el ejemplo a seguir

Para Betty entregar años de su vida para pausar sus planes como profesionista y dar pie al inicio de una nueva etapa de maternidad y de entrega total no fue un acto más que de amor. Su madre fue un ejemplo claro para llevar a cabo tal labor titánica, fue criada en una familia donde lo más importante para su madre era la unión familiar, la crianza de los hijos y el apoyo de la manutención del hogar.

Aunque para ella no fue suficiente ser solo una madre de familia entregada, ella tenía en mente su proyecto personal en pausa, y siguió el ejemplo de su padre de continuar el desarrollo de esos planes y alcanzar sus sueños, él como profesionista de la educación fue un ejemplo de superación profesional para ella.

Al igual que sus padres, sus hermanos y sus hijos, realizados profesionalmente, fueron fuente de inspiración para ella, para seguir y concluir ese sueño que tantos años estuvo en pausa más no en el olvido.

### El linaje docente

Un elemento valioso de la historia de vida de Betty es la relación entre el oficio docente y los integrantes de su familia. Se pudo apreciar en sus respuestas que la docencia es una carrera elegida por diferentes miembros de su familia, en el orden ascendente el padre de Beatriz tiene una presencia significativa por ser el proveedor y el ejemplo a seguir.

Los hermanos de Betty y sus hijos son su antecedente familiar más cercano con la docencia. La profesión docente ha estado presente en sus vidas, de manera indirecta, antes de estudiar la carrera, ya que pertenece al *curriculum* oculto, es un acercamiento informal hacia el ejercicio de la docente, es una disposición hacia la docencia.

Al igual que otras profesiones, la docencia es esa condición familiar hacia el desarrollo en ciertos ámbitos. La presencia de la docencia en su círculo familiar cercano, no es una coincidencia, es un

esquema homogéneo que condiciona fuertemente el estilo de vida y determina la apreciación hacia las prácticas educativas, en lo general.  
**Nuevo perfil docente en formación**

La apertura de la convocatoria para el ingreso a la carrera docente en Escuelas Normales, ha propiciado el registro de más casos de docentes en formación fuera de la edad típica convencional de 18 a 23 años, esto genera cambios trascendentales, derivado de la naturaleza de los grupos de docentes en formación, sus retos y sus demandas.

La ampliación del grupo etáreo de la población objetivo de la Normal, reconfigura el perfil del docente en formación, ello implica la validación del modelo educativo de la formación inicial docente, y se tiene que matizar con líneas de formación continua, y formación a lo largo de la vida. En la Figura 6 aparece el grupo de Betty, quien la ha integrado como uno de ellos, el grupo es heterogéneo, y distinto a los convencionales.

## **Conclusiones**

En el orden institucional, la apertura de la edad en las convocatorias, ha significado una nueva etapa de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli. Además de la convivencia de planes y características del modelo educativo de formación docente, existe esta otra cualidad que es indispensable reconocer y dimensionar dentro de las políticas institucionales.

Es indispensable documentar las experiencias para hacer un balance de retos y expectativas de la formación docente convencional, y la que no se reduce a un grupo de edad típica sino a el trabajo con docentes en formación, que tienen vidas personales distintas, y también los que ya cuentan con otros estudios profesionales.

Particularmente, esta investigación es el primer trabajo que se realiza en la ENCI, con la metodología de historias de vida. Resulta fundamental, ya que servirá como referencia, para identificar y comprender las realidades de los docentes en formación.

Figura 6. Nuevos amigos



Nota. Una moto, de la cual Alexander es el dueño, 13 chicos sonriendo y una mujer adulta muy emocionada y contenta de pertenecer al grupo de estudiantes. Varias mochilas como prueba de que asistimos a la escuela.

La investigación educativa centrada en las trayectorias educativas tiene un enfoque general y “objetivo”, que requiere ser complementado por las historias de vida, en lo individual, subjetivo, para triangular sus metodologías y los resultados de dichas investigaciones.

Betty está profundamente agradecida con la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli porque se abrió la oportunidad para concluir su proyecto de vida. Su ejemplo es admirable, porque demuestra que la jovialidad es asunto de la actitud, con mucho entusiasmo estudia y trabaja.

Nosotros estamos profundamente agradecidos con Betty, porque nos comparte sus experiencias y sus perspectivas, además, reconocemos su coautoría en la redacción de esta ejemplar historia de vida.

## Referencias

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. SEP, CIDE.

- Berends, L. (2011, Enero 1). Embracing the Visual: Using Timelines with In-depth Interviews on Substance Use and Treatment. *The Qualitative Report* 16(1). 1-9. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/berends.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Artículo 3°.
- Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (2019, abril-junio). Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli. *Revista Magisterio* 3(86) 58-61. [https://issuu.com/revista-magisterio/docs/revistamagisterio\\_86\\_cc](https://issuu.com/revista-magisterio/docs/revistamagisterio_86_cc)
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, G. (2002). *Vivir para contarla*. Mondadori.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- Güereca, R. (Coord.) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM Lerma.
- Ley General de Educación (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*. Nárcea.
- Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E. (Coords.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Reyes, J. & Castro, E. (2022, mayo-agosto). Lo irreal posible en la educación: los giros para el cambio de época. En *Decisio: Saberes para la Educación en Adultos*. CREFAL.
- Sebastián, A. (2021, 23 de junio). *Trayectorias normalistas: vida y escuela*. [ponencia] 4° Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

## **Sistematización electrónica de la práctica docente: fortalecimiento de procesos formativos**

PAULINA GIOVANNA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

En la formación docente se ha identificado, como un imperativo categórico, el transformar el proceso de la práctica educativa, así como conocer algunas habilidades cognitivas que se desarrollan a partir del proceso de construcción de un Portafolio digital, como instrumento de evaluación del aprendizaje, en el curso *Herramientas básicas para la investigación educativa*, del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar.

Partimos de una concepción constructivista, pero también de una concepción formativa que motive al estudiante a reflexionar sobre su propia práctica y su propio aprendizaje a través de la construcción de un Portafolio electrónico, con una perspectiva metodológica cualitativa, mediante el diseño de estudio de casos y el enfoque de la investigación-acción. Este trabajo es un acercamiento hacia las habilidades, aprendizajes, evidencias y reflexiones que los estudiantes plasman a través de sus trabajos en los Portafolios electrónicos.

Este trabajo se encamina a enfatizar los beneficios que el portafolio electrónico ofrece a los docentes en formación, abre la puerta para demostrar la sistematización de la práctica y análisis de las evidencias, así como las habilidades tanto en el plano conceptual como en el procedimental; la importancia de resaltar su práctica educativa, y sistematizar las evidencias, de modo que estas respondan a una mayor articulación con el aprendizaje.

Finalmente, el carácter reflexivo del Portafolio permite a su usuario cuestionar e identificar sus niveles de desempeño, y del mismo modo, genera oportunidades de mejora y rutas de trabajo profesionalizante.

## Planteamiento del problema

La importancia que reviste a la Reforma curricular 2018, de las Escuelas Normales (EN), exige tres modalidades de titulación: el Informe de prácticas profesionales, la Tesis de investigación, y el Portafolio de evidencias. En el caso particular de este último, carece de una metodología explícita para su implementación, lo cual se complica desde el momento en que se tienen ya las primeras generaciones de egresados.

De ahí el interés por estructurar una metodología acorde a las necesidades y exigencias de la reforma en cuestión. Que a su vez encuentre sustento en el modelo por competencias y uso de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación, la sistematización de su práctica docente, así como las competencias para realizar investigación educativa como estrategia de reforzamiento y complemento para la docencia.

En este marco el empleo de Portafolios digitales cobra importancia y trascendencia en las escuelas Normales, en la presente investigación se le considera como una herramienta metodológica que se puede emplear de manera muy eficiente y pertinente, al renovar los paradigmas de trabajo y de sistematización de la información.

## Desarrollo de la práctica educativa

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor, como lo establecieron Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, en su libro *Transformando la práctica docente*:

El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp. 20-21).

Para la formación de docentes, la práctica educativa es el elemento primordial y pieza esencial para el desarrollo integral de nuestros

estudiantes, ya que en las Escuelas Normales los estudiantes realizan una intervención docente a partir del tercer semestre, y lo hacen de manera gradual en las escuelas de intervención (de nivel preescolar, primaria o secundaria), por medio de estrategias de enseñanza para los alumnos en donde se hace la intervención.

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol docente.

Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

En estos tiempos de crisis surgen interrogantes a partir de las consecuencias generadas por la pandemia ocasionada por COVID-19, ¿es necesario replantear las estrategias actuales? ¿combatir la brecha en las conectividades y las tecnologías? ¿generar cambios en la práctica docente al interactuar con los estudiantes?

Por ello, la preparación del estudiantado, en todos los niveles, se convierte en el punto de partida para alcanzar el desarrollo nacional; tanto docentes como alumnos están llamados a trabajar en armonía para que los planes de estudio respondan no solo a la realidad nacional, sino a la creciente competitividad que demanda la economía globalizada por parte de las escuelas formadoras de docentes.

Entonces, la práctica docente es el medio para lograr que el docente en formación tenga contacto directo con los respectivos campos de trabajo afines de la licenciatura que haya elegido, es aquí donde toma fuerza la relación de la práctica con los Portafolios digitales, para fortalecer su estructura y contenido, así como sistematizar toda la documentación que se genera en el proceso formativo.

Las prácticas profesionales brindan a los estudiantes la oportunidad de observar, participar y practicar situaciones reales,

para comparar y analizar sus destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera académica.

El trabajo docente en modalidad virtual, como proceso de innovación o como alternativa impuesta por una emergencia sanitaria, mantiene como sus objetivos: Colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo, y por ello, asegurar la distribución de los recursos materiales para elaborar los Portafolios digitales con materiales y recursos según los núcleos de aprendizaje prioritarios, correspondientes a cada nivel; y elaborar, difundir materiales y recursos culturales, académicos, evidencias, *gadgets*, fotos, y procesos inherentes a la práctica.

## **Portafolios electrónicos en la Escuela Normal**

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad

dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente, así como implementar las TIC, para fortalecer estos procesos.

En la formación de estudiantes normalistas, se busca esa integración de conceptos concretos y abstractos en sus prácticas educativas, así como el desarrollo de las competencias didácticas que favorezcan la evaluación y reflexión sobre la práctica, la identidad profesional y ética que requieren para asumir la docencia como una carrera de vida. Algunos autores como Prendes y Sánchez (2008) sostienen que la introducción de los Portafolios en el ámbito educativo respondió a la necesidad de buscar metodologías de naturaleza predominantemente cualitativa para la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que el profesor pudiera valorar el proceso del desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante.

Los Portafolios, como herramientas, suponen una manera de comprender la interrelación entre el aprendizaje y el proceso de evaluación, generando una articulación estrecha entre currículo y prácticas evaluativas (Klenowski, 2005).

Para la presente investigación el objetivo general fue sistematizar la práctica docente, a través de la organización de lecturas, conocimientos y evidencias, así como desarrollar habilidades cognitivas a partir del proceso de construcción de un Portafolio digital, como instrumento de evaluación del aprendizaje en el curso Herramientas básicas para la investigación educativa del quinto semestre de la Licenciatura en educación preescolar.

Las preguntas de investigación giraron en torno a lo siguiente: ¿Cómo se favorece la práctica y la formación docente a través de un portafolio digital, para fortalecer el proceso de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas de las estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en educación preescolar, durante el curso Herramientas básica para la investigación educativa, en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli?

Es primordial saber que las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea,

además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento, al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007).

Para adquirir una habilidad cognitiva es necesario que se ejecuten tres momentos. En un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001).

De manera general, la palabra Portafolio puede referirse tanto a un espacio físico, como digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos, fotografías y cualquier otro elemento de registro que responda a los objetivos que se pretenden alcanzar a través de él (Murillo, 2012).

La diferencia principal entre los portafolios tradicionales y electrónicos, es que estos últimos usan tecnologías tales como CD, DVD y la Web, así como la información organizada sistemáticamente como se muestra en la Figura 1.

Esto permite a los estudiantes reunir y organizar información en muchos tipos de medios (audio, vídeo, gráficos y texto). Los estudiantes también utilizan enlaces de hipertexto para organizar el material y conectar evidencia con los resultados apropiados, las metas o estándares (Barrett, 2006), además de lograr sistematizar la práctica.

En palabras de Espinosa y Vera (2008), el Portafolios puede concebirse como una metodología que apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, que implica algo más que la mera recogida de trabajos, implica una reflexión y un acopio de productos y experiencias, que le permiten a la persona que lo realiza y a otras, analizar, valorar, revisar y evaluar el proceso educativo en el que se encuentra inmersa la persona, lo que le permite conocer profundamente las habilidades y destrezas específicas que ha desarrollado hasta ese momento, aumentar el pensamiento crítico y su potencial de aprendizaje.

Figura 1. Portafolio Digital y organización del contenido



Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo del portafolio implica, por tanto, documentar no solo los logros conseguidos, sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas. (Klenowski, 2005:40)

Conocer el lugar que ocupan los estudiantes, según su nivel de capacidad no es lo mismo que reconocer lo que realmente saben, la formación es un proceso personal y un logro único (Mabry, 1999), es decir, la educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal de cada alumno.

Los Portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, el trabajo puede usarse para verificar el avance, así como el reconocimiento y la importancia de la evaluación para el aprendizaje, se debe entender que los portafolios utilizados con objetivos formativos se centran en la mejora del aprendizaje.

A continuación, las fases de desarrollo propuestas por (Torrance, 1997).

- Fase 1: conceptualización de los portafolios, para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Fase 2: construcción y desarrollo del portafolio para apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Fase 3: clasificación de los portafolios (sumativo-formativo)

## Enfoque metodológico para la investigación

El enfoque utilizado para la presente investigación fue cualitativo, por considerarlo pertinente para los propósitos de la intervención educativa elegida.

En ese sentido, se trabajó la construcción, el desarrollo y el diseño de un Portafolio electrónico. La acción directa consistió en emplear las habilidades tecnológicas, reflexivas y críticas, sistematización de evidencias, como trabajos, fotografías, diarios reflexivos de la práctica, protocolos de inicio de investigación, videos, etcétera, que serían retroalimentados por los compañeros (coevaluación) y por el docente responsable del curso (heteroevaluación).

Para tales efectos se eligió el empleo de tecnología Google sites y Facebook, como se muestra en la Figura 2. La población elegida estuvo constituida por 22 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en educación preescolar.

Figura 2. Portafolio compartido en sitio abierto: Facebook



Fuente: Capturas propias.

Este ejercicio se completó con el enfoque metodológico de la investigación-acción, la cual es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas del individuo, ya que como señala Dick (2005), “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como

consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas”.

Figura 3. Modelo de Lewin, adaptando algunas fases en conjunto para la construcción del Portafolio



Fuente: Adaptación propia.

En ese sentido y como se señaló en la introducción, la importancia del contexto actual por el que transitan las escuelas normales, exige de propuestas de intervención, una transformación real de la práctica, y de la evaluación basadas en modelos por competencias pero que a la vez sean producto de una realidad muy particular al interior de las mismas instituciones. Por lo cual la investigación acción resulta una metodología idónea para tal propósito.

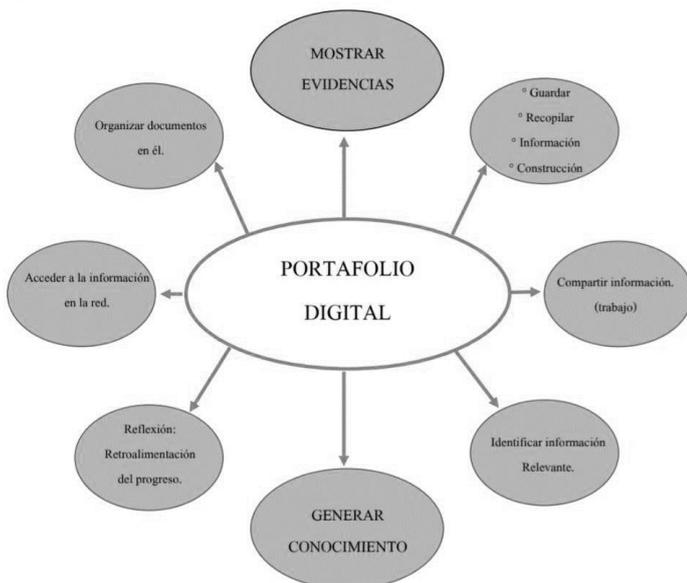
- a) Plan de acción: se comenzó a trabajar meta cognitivamente, es decir, empezar la búsqueda de una herramienta que conjugara la tecnología, aprendizajes, conocimiento, evaluación. El resultado fue el portafolio. El cual, es el medio para que los estudiantes puedan mostrar su aprendizaje y sus procesos pedagógicos.
- b) La acción que se llevó a cabo en varios momentos:
  - Navegación en el sitio Google sites para descargar la plantilla, con la cual se llevó a cabo el diseño, se descarga teniendo una cuenta de correo de Gmail.
  - Estructuración del portafolio docente, que es con el cual se trabajó para objeto de este documento.
  - Selección de las áreas a desarrollar, por ejemplo, unidades o bimestres, así como sección de fotografías, videos, espacios de reflexión y autoevaluación.
  - Selección de trabajos que se elaboraron durante la clase y fueron complementados con las reflexiones que hacen dentro del mismo. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas para supervisar la evolución del conocimiento.

- c) Observación de la acción se realizó la evaluación y el objetivo de promocionar el aprendizaje dentro de la evaluación formativa, que es la que más destaca en esta investigación, ya que la evaluación consistió en subir los documentos e interiorizar el contenido temático para llevar a cabo el proceso de reflexión.
- d) La reflexión. Este proceso reflexivo va unido a una autoevaluación y la metacognición de conceptos y argumentos sobre lo que ha aprendido sobre el trabajo con los portafolios.
- e) Entender la práctica como eje rector, que detona, una cantidad importante de situaciones, que configura el acto educativo y pedagógico, en función de determinados objetivos.

## Estructura propuesta

La carpeta del estudiante o portafolio se integró como se muestra en la Figura 4 para organizar el trabajo de manera continua.

Figura 4. Elementos del Portafolios digital



Esta Red semántica es una aportación y clasificación conceptual, después de la incorporación del portafolio digital al trabajo del aula.

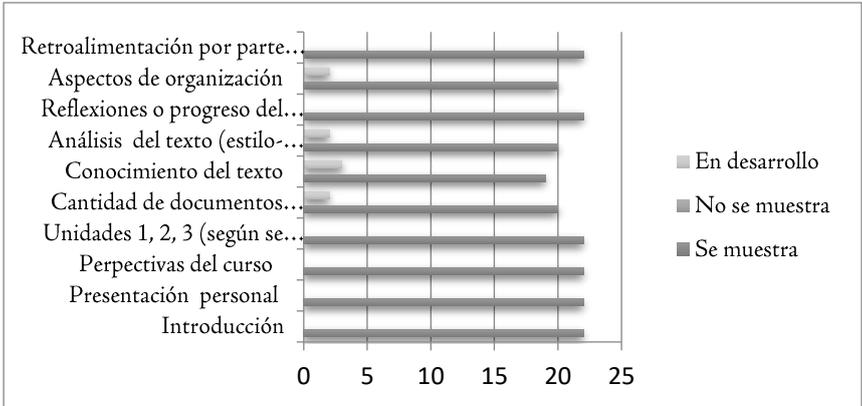
Si bien es cierto, la evaluación como parte fundamental del aprendizaje ha ido modificando sus propósitos a lo largo del tiempo, de esta manera, las aproximaciones al concepto han sufrido transformaciones y se han planteado nuevos retos, como se muestra en la Lista de chequeo para el portafolio, adaptada de Parra (2008).

Tabla 1. Estructura propuesta, en este curso para la construcción en digital

Estudiante
1.- ÍNDICE DE LOS DOCUMENTOS QUE CONTIENE: Propuesta sobre los elementos básicos en la elaboración del portafolio
2.- INTRODUCCIÓN Presentación personal Perspectivas del curso
3.- CONTENIDO Información sobre lo que ha sido, o está siendo el desarrollo académico, sus experiencias de aprendizaje más significativas, su futuro más inmediato, sus expectativas con la asignatura, su utilidad potencial, con su futuro desarrollo como profesional, de la enseñanza, la relación de la asignatura con otros contenidos de la titulación, esta información se recoge a través de la siguiente ficha:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Situación Académica.</li> <li>● Perspectiva que espera del curso Herramientas de investigación educativa.</li> <li>● Unidades y distribución de la documentación académica y conocimiento de la práctica profesional.</li> <li>● Información del protocolo de investigación.</li> <li>● Información de las Unidades trabajadas.</li> <li>● Documentos que se trabajaron dentro de cada unidad</li> <li>● Reflexiones o progreso de los documentos trabajados (permanentes).</li> </ul>

Del cuestionario aplicado como técnica para la recolección de datos, como se muestra a continuación (Figura 5).

Figura 5. Resultados de la Lista de chequeo.



Entonces se pueden definir los Portafolios como herramientas que responden a una manera de entender y de construir, que generan una articulación estrecha, entre el dominio disciplinar y las prácticas evaluativas, así como las habilidades que no se mencionan, pero que impactan de manera directa en su intervención y con una forma distinta de evaluar, para no evaluar productos, si no procesos, como se muestra en la siguiente aportación, en la Tabla 2:

Tabla 2. Cambio en el enfoque de evaluación.

Evaluar conocimientos	Evaluar habilidades y comprensiones
Evaluar productos	Evaluar procesos
Evaluación externa al término del curso	Evaluación interna durante el curso
Sólo evaluaciones escritas	Uso de diversos métodos y evidencias
Referencia a las normas	Referencia a los criterios
Evaluación sumativa del aprobado	Información formativa de las fuentes y debilidades, además el registro a través de reflexiones o registro de logros

Fuente: Torrance (1997).

## Habilidades adquiridas

Resultados sobre las Habilidades adquiridas, así como el proceso de evaluación y aprendizaje al desarrollar un portafolio, y lograr

sistematizar las evidencias y los elementos que detonan la práctica educativa.

En este sentido, coincidimos con Barrios (2000) al indicar que el portafolio de trabajo, empleado como una estrategia didáctica, permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros en cuanto a evidencias, fotografías, documentos, retroalimentación y reflexiones acumulados y los comentarios entre pares acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación y mejora del alumno.

Una de las habilidades que consideramos de gran impacto, fue el lograr que los estudiantes activaran procesos de reflexión, que mejoraron su desempeño.

- Habilidades de organización: La organización y planificación es la capacidad de fijar metas y prioridades a la hora de realizar una tarea, desarrollar un área o un proyecto conviniendo la acción, así como su aplicación.
- Habilidades de comunicación Se abre una interacción directa entre los pares académicos que no pudieron abrir los sitios y se apoyaron entre sí, para diseñarlo, así como con la docente responsable del curso y de generar este trabajo de tanta innovación, reflexión y sistematización de la información.
- Habilidad para interpretar, evaluar y utilizar la información de fuentes variadas. Una de las habilidades más importantes implicó un cambio en la forma de estructurar y por lo tanto de verbalizar, pero lo más relevante, fue la posibilidad de escucharse entre ellos mismos, así como compartir los constructos o las argumentaciones de las lecturas vistas.
- Habilidades para escribir. En las escuelas Normales, hay que reconocer que si algo nos hace falta es poder aterrizar las ideas en documentos. en ese sentido el ejercicio de escritura en el portafolio fue un gran avance.
- Habilidades Tecnológicas. Se comprobó, que no se necesita ser un experto en tecnología para construir portafolios digitales. Pues existen importantes desarrollos tecnológicos que, como el elegido, son incluso gratuitos.

## Conclusiones

A través de los portafolios expuestos en este trabajo fue posible constatar que las ventajas de incorporación del portafolio a la educación superior son múltiples, promueven el aprendizaje colaborativo, reflexivo y significativo, colaboran en el desarrollo del pensamiento crítico y favorecen la coevaluación y la evaluación formativa.

La práctica la ponen al centro de la mesa, como parte se concibe como una serie de acciones que el profesor, detona y desarrolla en el aula, resaltando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, por ello la importancia de proponer una herramienta que me permitiera llevar y profundizar todos estos elementos, como el portafolio electrónico, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la exposición fue total, entre todos los compañeros del grupo, la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (autoevaluación) y la evaluación de los pares.

Parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo, el análisis crítico, tanto en los alumnos, como en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Y así se construyen estos elementos para las construcciones de nuestros portafolios.

Para finalizar, es importante señalar que la adopción del portafolio electrónico como herramienta puede incidir, apoyar, fortalecer en y para la práctica docente dentro del proceso de formación docente, dentro de la práctica evaluativa formativa, representa un recurso que implica un cambio en la concepción de aprendizaje, el concepto de evaluación y sus funciones; así mismo representa un deseo de formar, no solo de informar, de hacer un cambio de papeles donde el profesor se transforme en un mediador en lugar de un transmisor de conocimiento y el alumno, se convierta en una persona activa en el

proceso de aprendizaje; el portafolio digital se convierte en una herramienta valiosa de enseñanza -aprendizaje que permite al usuario acceder a él, que tenga relación profunda para su conocimiento, y que a su vez impacte en su aprendizaje, en su forma de estructurar el conocimiento, sistematizando absolutamente todo lo que le sirva para retroalimentarse, sin limitaciones de tiempo y espacio; el proceso les apoyó a elegir lecturas, que iban a compartir, así como ser más analíticos y reflexivos en el proceso de su propio aprendizaje, igualmente fungió como motivador para el aprendizaje y desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior; permite una evaluación y colabora en la obtención de aprendizajes más significativos y duraderos.

## Referencias

- Arbesú, I. & Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. & Díaz, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. CESU-UAM. pp. 161-174.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66, Recuperado 10/02/2014. <https://bit.ly/3JG8BU5>
- Barrett, H. C. (2006). Using Electronic Portfolios for Classroom Assessment.
- Barrett, H. C. (2005). White paper: Reading Electronic Portfolios and Learner Engagement, 1-26. <https://bit.ly/3KbTO5h>
- Barrios, O. (2000). Estrategias del portafolio del alumnado. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Octaedro.
- Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.
- Connected Newsletter*, 13 (2), 4-6. Recuperado 17/02/2014 <http://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf>

- Dick, B. La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación. En *Revista candidus*. 2(6)
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós.
- García, D. F. (2005), El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas, glosas didácticas: *Revista Electrónica Internacional*, (14), 112-119, <https://bit.ly/3ndxzCX>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, <https://bit.ly/2KP0l8g>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Narcea.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Narcea
- Murillo, S. G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23. Recuperado 05/05/2014 <https://bit.ly/3TMKVSR>
- Prendes, E. M. y Sánchez, U. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (34), Recuperado 09/06/2014 <https://bit.ly/3FQsSKU>
- Prendes, M. P. & Sánchez, M. del M. (2008, marzo). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*. (32). pp. 21- 34. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36803202.pdf>
- Ramos-Elizondo, A., Herrera-Bernal, J., & Ramírez-Montoya, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: Un estudio de casos. *Comunicar* (34), pp. 201-209. <https://bit.ly/3zfHLgU>
- Reed, S.K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. Thom son Wadsworth.
- Secretaría de Educación Pública. Lineamientos para el proceso de Titulación, Escuelas Normales del Estado de México. Recuperado 10/06/2015 <https://bit.ly/40Ge3h8>
- Torrance (1997) El portafolio digital como instrumento de evaluación.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Graó.

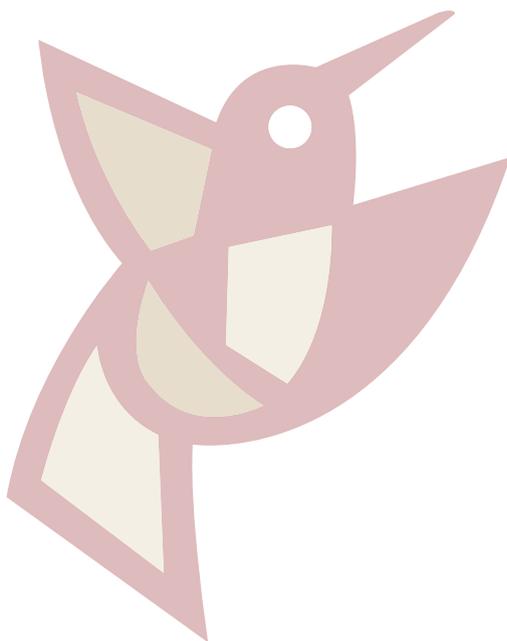


Textos Normalistas Mexiquenses

*Formación docente en la Normal de Cuautitlán Izcalli. Indagaciones y reflexiones*, de Paulina Giovanna González Hernández y Alberto Sebastián Barragán (coordinadores), se terminó de imprimir en noviembre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno 162-1, Granjas Esmeralda C. P. 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. El tiraje consta de 250 ejemplares.

## Textos Normalistas Mexiquenses

Este libro es un muestrario de nuestra cotidianidad, retratada por un cristal de indagación y análisis. Los capítulos giran en torno a tres objetos de estudio: el primero tiene que ver con las condiciones de la práctica, saberes docentes y axiológicos; el segundo versa sobre la profesionalización en materia de literacidad, literatura infantil e investigación, y el tercero analiza el nuevo perfil del docente en formación con extraedad. En suma, los trabajos son un testimonio de las reflexiones de catedráticos, docentes en formación y directivos, quienes refrendan la impronta de la Escuela Normal.



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE  
MÉXICO



ESTADO DE  
MÉXICO  
¡El poder de servir!

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN