

Producción de escritos académicos de estudiantes normalistas

Héctor Velázquez Trujillo
Coordinador

RESULTADO DE INVESTIGACIÓN



Producción de escritos académicos de
estudiantes normalistas

Producción de escritos académicos de estudiantes normalistas

Héctor Velázquez Trujillo
(coordinador)



Textos Normalistas Mexiquenses



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO

Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional

Alfonso L. Soto Camacho
Director de Fortalecimiento Profesional

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

Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas Normales

Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación
Superior y Normal

René López Auyón
Director de la Escuela Normal No. 1 de Toluca

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal



doi.org/10.52501/BN.006

Producción de escritos académicos de estudiantes normalistas

© 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

© Héctor Velázquez Trujillo, por coordinación

© Héctor Velázquez Trujillo, Karem Vilchis Pérez, Basilio Reyes Mejía y Alejandra Pilar Porcayo Robles, por textos

ISBN: 978-607-495-700-6

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 210/01/46/23

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

Introducción	11
---------------------	----

Capítulo 1

Elaboración de informes analíticos	15
---	----

BASILIO REYES MEJÍA

Metodología	18
Resultados	20
Las temáticas	20
El contexto	20
El docente y su hacer	21
Discusión y conclusiones	22
Referencias	24

Capítulo 2

Elaboración de ponencias	29
---------------------------------	----

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO

Contexto	29
Experiencia de producción del texto	30
Temáticas que se abordan	33
Temas sobre logística	34
Temas sobre aspectos tecnológicos	35
Temas sobre situaciones socioafectivas	35
Temas sobre pedagogía	36
Manejo de fuentes de información	37
Algunos apuntes teóricos	37
Resultados	38
Número de fuentes	38

Tipos de citas	39
Apartados que sustentan las citas	40
Tipos de fuentes de información	40
Fechas de publicación de las fuentes	42
Fuentes sin citar	43
Reflexiones	43
Aportes al estado del conocimiento	45
Conclusiones	49
Referencias	51

Capítulo 3

Elaboración de tesis de investigación	57
KAREM VILCHIS PÉREZ	
Una oportunidad de generar conocimiento	57
Experiencias en la construcción de la tesis	60
Invitación a una investigación etnográfica	61
Proceso de capacitación en el enfoque etnográfico	62
Qué investigar en las aulas de educación primaria	66
Formas fiables para obtener conocimientos. Fuentes de información	68
Aportes al estado del conocimiento	71
Conclusiones	74
Referencias	76

El cambio es el resultado de cualquier aprendizaje verdadero.

LEO BUSCAGLIA

Introducción

Los escritos académicos realizados por las y los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, específicamente los pertenecientes a la primera generación del plan de estudios 2018, son el objeto de estudio del documento, el cual tiene como propósito conocer de forma general qué es lo que redactan y, a partir de ello, identificar específicamente los inicios del proceso de investigación educativa desde la producción académica que realizan.

Para una lectura eficiente del texto en curso, se han estructurado tres capítulos, estos son: *Elaboración de informes analíticos*; *Elaboración de ponencias* y *Elaboración de tesis de investigación*. En el primero de ellos, se aprecia la trascendencia de colocar en perspectiva los procesos de investigación que realizan los estudiantes desde el primer semestre para profundizarlos. Durante el segundo se da cuenta de la experiencia de escolares de 4º semestre en la elaboración de ponencias. Finalmente, en el tercero, se dan a conocer las vivencias de algunos docentes en formación en el proceso de construcción de su Tesis de Grado.

Vale la pena puntualizar que este estudio, es el resultado de un análisis que ha tomado en cuenta el contexto en el que se produjeron los documentos de las y los estudiantes, así como el proceso seguido para su elaboración; las temáticas abordadas, el manejo de fuentes de información, los aportes al estado del conocimiento y la generación de conocimiento que se logró a partir de la investigación desde una perspectiva etnográfica.

Los conceptos que incorpora la presente investigación son, en primer plano, la escritura y el texto académico desde un enfoque socio-cultural. El segundo plano de lo conceptual lo constituye la práctica educativa y docente.

Habrá que entender entonces que la escritura es una práctica cultural compleja y específica de abstracción superior al simbolizar las palabras con signos alfabéticos y los elementos no verbales en palabras escritas que sintácticamente organizadas establecen significación. El proceso psicológico que la implica activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, inmersos en el proceso de composición escrita. Según Luria (1984), “es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra, volver a lo ya escrito, garantizando el control consciente sobre las operaciones que se realizan” (p.189)

El volumen se ofrece con el agradecimiento explícito para todos quienes han participado en su elaboración, esperando resulte del agrado de sus lectores y estando presto a críticas y sugerencias.

ALEJANDRA PILAR PORCAYO ROBLES
Primavera de 2022

Capítulo 1

Elaboración de informes analíticos

BASILIO REYES MEJÍA

Los informes analíticos de los estudiantes de primer semestre de las licenciaturas en educación primaria y secundaria con especialidad en enseñanza y aprendizaje del inglés son producto del “5° Foro estudiantil de investigación educativa” realizado en la Normal No. 1 de Toluca en febrero de 2020 y además objeto de estudio del cuerpo académico “Evaluación educativa y formación de docentes”.

El informe analítico se inserta dentro del contexto de la formación inicial de docentes de educación básica y es, según la SEP (2018), un escrito donde el estudiante demuestra el dominio de la observación y la entrevista utilizando la teoría como sistema de argumentación en el contexto de la escritura académica a fin de ampliar sus niveles de comprensión y explicación de la práctica educativa. Precisa que el informe analítico “pasa de ser un registro de impresiones, a ser objeto de una reflexión y, por lo tanto, una herramienta de aprendizaje profesional” (p. 11).

Este estudio tiene como propósitos: conocer de forma general qué escriben los estudiantes de la Normal No. 1 de Toluca y, a partir de ello, identificar específicamente los inicios del proceso de investigación educativa a partir de la producción académica que realizan.

La trascendencia de este estudio radica en colocar en perspectiva los procesos de investigación que realizan los estudiantes normalistas de la primera generación del plan de estudios 2018 desde el primer semestre para profundizarlos. La premisa de profundizar se vincula con el perfil de egreso en la competencia profesional que la SEP (2018b) destaca: “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (p. 25), desde esta óptica, se articulan y sintetizan un conjunto de conocimientos, habilidades y valores para una só-

lida formación profesional y con ello comprender, explicar e intervenir estratégicamente la práctica profesional presente y futura.

Los conceptos que incorpora la presente investigación en primer plano son: escritura, texto académico, desde un enfoque sociocultural dada la implicación que tienen en la experiencia contextual del aprendizaje como proceso de apropiación de herramientas culturales y con ello, desarrollar el pensamiento como función psicológica superior con orígenes en la vida social a partir de la mediación y la internalización.

La escritura es, por lo tanto, una práctica cultural compleja y específica de abstracción superior al simbolizar las palabras con signos alfabéticos y los elementos no verbales en palabras escritas que sintácticamente organizadas establecen significación. Esto muestra una doble simbolización del lenguaje articulando lo verbal y lo no verbal con un trabajo analítico permanente que se significa: Vygostsky (1995), Luria (1984), Cassany (2008), Castelló (2010).

El proceso psicológico que la implica activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, inmersos en el proceso de composición escrita. Según Luria (1984), “es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra, volver a lo ya escrito, garantizando el control consciente sobre las operaciones que se realizan” (p.189).

La escritura como producto cultural genera los textos académicos, para Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), son discursos elaborados, que en su contenido destacan la formalidad del lenguaje, con carácter objetivo y léxico precisos; generalmente de tipo descriptivo y argumentativo, por el nivel de abstracción y generalización semántica, la información que en ellos se presenta es de modo ordenado, jerárquico y recurre al Inter texto. Por su parte Cassany (2008), caracteriza los textos académicos como referenciales y representativos y menciona que su finalidad es la de generar, fundamentar y difundir conocimiento. Además, los considera un documento de tipo proposicional que puede presentar un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación o revisión teórica.

Para Carlino (2013) escribir académicamente es una práctica estrechamente vinculada con las características del área del saber en la cual se desarrolla el escritor y con las formas de escritura propias de

dicha área. Quien es autor de textos académicos debe convencer y persuadir a sus lectores a través de argumentos originales y veraces, en concordancia con el objeto de estudio en cuestión y con las formas de escritura propias de la comunidad científica a la que se dirige.

Por lo anterior, para la composición de un texto se consideraba una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 2010; Prior, 2006), en la cual los miembros principiantes de la misma aprenden a escribir y a regular la composición mediante su participación en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados. Puede ser vista como un proceso que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento, y por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible estas acciones.

El segundo plano de lo conceptual lo constituye la práctica educativa y docente. La primera se contextualiza con el antecedente de Carr (1996) al afirmar que la práctica consiste en una actividad intencionada, localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados, por lo que Bazdresch (2000) define a la práctica educativa como “un conjunto de acciones intencionadas que se generan en una estructura de procesos y contextos por docentes, directivos y administradores de la educación; son acciones constituidas por información, conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas, acciones cognoscentes” (p. 18).

Los planteamientos anteriores indican las múltiples connotaciones de ella, puede emerger del sentido común y por lo tanto distanciarse de lo teórico o a la inversa. Esta multiplicidad permea la práctica docente y la sitúa en relación con las acciones, mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en una institución o un aula con un sentido educativo; es decir, se intenciona una acción educativa y, por lo tanto, siempre es portadora de teoría, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa que la proyecta hacia ciertos fines y, según Fierro et al. (1999), se da por consenso histórico-social en la escuela, espacio de socialización profesional del sujeto-docente.

La práctica docente, por su intencionalidad, se traduce en un concepto complejo por las diversas perspectivas o formas de ejercer la docencia debido a los significados que construye cada sujeto, los cuales se manifiestan en diferente grado o amplitud en las acciones que

realizan y la determinan e influyen en cada momento histórico, con ciertos usos asociados a tradiciones, métodos, técnicas y valores en un sistema educativo determinado. Esto es retomado para la formación inicial de docentes “como conjunto de acciones, estrategias y actividades que el estudiantado desarrollará de manera gradual en contextos y escenarios específicos” (SEP, 2018, p. 9).

La diversidad del ejercicio docente de los profesores denota una influencia determinante en su práctica por los diferentes significados construidos sobre ella desde la experiencia cotidiana; por lo tanto, coexisten elementos institucionales y personales del rol que se desempeña; cada maestro es diferente en su práctica. Esta diversidad, al situarse en un tiempo y espacio determinado, contribuye al afianzamiento de tradiciones históricas que le dan estabilidad, resistencia y pueden generar cambios en sí misma.

Estos escenarios generan situaciones irrepetibles, singulares y concretos, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad; es decir, configuran problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar. Implica que en estos escenarios las decisiones son únicas y particulares, reflejan la implicación personal de cada docente: su idiosincrasia, subjetividad, biografía, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y hacer.

Metodología

El presente estudio se realizó considerando el paradigma cualitativo; es decir, destacando las cualidades, las acciones, relaciones o fenómenos presentes en los informes analíticos como producción de textos de los estudiantes de las escuelas normales. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2010, p. 20), se incorporó el carácter inductivo de la investigación cualitativa al partir de elementos particulares identificados como los textos que construyen los estudiantes para establecer una red de significados que, desde lo particular, posibilitó la integración de conclusiones y generalizaciones de esta producción textual.

Complementariamente se visualizaron los textos holísticamente al dar cuenta de acontecimientos captados en los mismos por los estudiantes e incorporando su sentido de particularidad, singularidad y

diversidad. También recuperan el mundo social al enfocarse en problemas vinculados con diversos actores sociales en los cuales emerge la subjetividad de los acontecimientos y de quien los describe, narra, analiza o reflexiona.

En la construcción de la realidad que también implica el mundo social, se recupera la subjetividad de los individuos al visualizar y articular lo múltiple y lo divergente. Por ello, el estudio y análisis del mundo social desde la perspectiva de los participantes inicialmente a través de sus experiencias, representa la significatividad que se entrama en correlatos de acontecimientos que conllevan la comprensión empática, suspensión o ruptura de las pre-concepciones previas a través de una red de relaciones causales, locales, contextuales y situacionales en opinión de Parrilla (2000, p. 64).

Este estudio retoma el enfoque hermenéutico en su dimensión metodológica preponderantemente en la interpretación de textos y el significado de las acciones humanas para comprender y revelar los motivos del comportamiento humano como expresión e interpretación del pensamiento; es decir, una ontología con realidades múltiples individuales y compartidas. Así, los procesos hermenéuticos para comunicar, traducir, comprender mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos como la historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad y en esta aproximación, la educación son datos textuales; implica no sólo quedarse con el texto y en él; sino una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las fronteras del texto a interpretar.

La investigación se realizó en tres etapas. La primera se generó con la selección, revisión del conjunto de textos o cánones para la interpretación de los estudiantes; perteneciente a la recuperación de la experiencia de quienes escribieron los textos, los autores; los estudiantes. En la segunda etapa se realizó la interpretación del contenido de los textos a través de la técnica de análisis textual, a través de ella se delimitaron tres unidades de significados. Finalmente, en la tercera etapa se generó la analítica de la especificidad, relevancia, síntesis y construcción teórica de la interpretación de los textos. Las dos primeras etapas pertenecen al plano de lo empírico mientras que la tercera al plano interpretativo.

La población coparticipe en esta investigación fueron los estudiantes del primer semestre de las licenciaturas en educación preescolar,

primaria y secundaria de Planes de estudio 2018. La totalidad de los textos objeto de estudio fueron quince, diez de primaria y cinco de secundaria, todos ellos estudiantes de la Normal No. 1 de Toluca que actualmente cursan cuarto semestre en sus respectivas licenciaturas.

Resultados

Las temáticas

Los textos de los estudiantes tratan temas relacionados con sus primeras experiencias referidas a ser docente y las vinculan con procesos importantes de la práctica docente, desde la cual visualiza el rol docente en la escuela como en el aula; que asumen como actualidad en su trayecto formativo. También incorporan la planificación como una preocupación permanente dentro de su hacer docente y destacan dentro de ella la importancia de pensar estratégicamente tanto la enseñanza como el aprendizaje en sus diferentes dimensiones. Interrelacionan el pensar estratégicamente la utilidad del material didáctico para una docencia exitosa, además posicionan la teoría y artes en la educación secundaria. También, plantean problemas relacionados con los estudiantes y pautas de su desarrollo; los asocian con las características socio afectivas, el interés por la escuela, la atención, rendimiento académico, hiperactividad, apoyo de los padres de familia en las tareas escolares, las tecnologías en el aula, liderazgo académico y los retos de la educación del siglo XXI (Cedillo, 2020, p. 423).

El contexto

Describen que realizaron “dos prácticas en contextos diferentes (urbano y rural)”. La primera práctica de observación en escuelas ubicadas en Toluca de Lerdo, de contexto urbano, en el turno matutino. La segunda práctica de observación en escuelas “ubicadas en el municipio de Almoloya de Juárez en un contexto rural y en él una escuela tiempo completo” (Bernal, 2020, p. 285).

Las prácticas de observación posibilitan una aproximación real a los diversos contextos educativos destacando sus peculiaridades como elementos diferenciadores que reflejan e influyen determinantemente en

la práctica docente, lo destacable, es que se reconocen dos contextos de formación inicial y profesional en los que confluyen los docentes del valle de Toluca al igual que los estudiantes de la Normal No. 1 de Toluca.

El docente y su hacer

Inicialmente existe una identificación personal del sujeto “la docente se llama Gabriela; con seis años de servicio, ejerciendo la docencia específicamente en primero, segundo y tercer grado de educación primaria” (Becerril, 2020, p. 251). En esta identificación emerge parte de una historia profesional y sitúa una vivencia temporal desde una óptica particular al nombrarla de forma propia; pero también social, debido a que en otras instituciones de educación primaria existen docentes con experiencia en desarrollar programas en diferentes grados y con años coincidentes o diferentes de servicio; indudablemente que el estudiante normalista, para conocer al docente, debe identificarlo de forma personal y al plasmarlo por escrito lo sitúa en la otredad.

Mas allá de la identificación del docente como ente educador, importa su hacer desde los diferentes ámbitos que lo implican; la planificación en la práctica docente y su transferencia en el aula es uno de ellos; requiere “la fundamentación de las estrategias didácticas...cada maestro utilizaba algunas para que los alumnos socializaran en el grupo... lo importante del aprendizaje... y sobre todo las herramientas con las que cuentan para utilizarlas como apoyo”. (Gómez, 2020, p. 279).

Estas ideas sintetizan el pensar estratégico del docente, la acción de planificar fundamentada supera la tradición administrativa al enfocarse en el aprendizaje y las condiciones reales para posibilitarlo. El proceso de planificación para el aprendizaje puede ser motivo de conocimiento para docentes noveles al “Tener la oportunidad de observar cómo se ejecuta la planeación en el aula, me ayudó a conocer la realidad a la que como docentes nos enfrentamos” (Bernal, 2020, p. 290).

Al profundizar en el hacer docente, la vivencia personal y procesos como la planificación se articulan con otras dimensiones que hacen de ella una actividad que trasciende el aula y la escuela hacia diversos sentidos, como indica Jiménez (2020):

Implica mucho más que solo enseñar o planear las clases, ser maestro significa tener vocación, actuar con responsabilidad y ser formador de los nuevos ciudadanos; ...significa nunca dejar de aprender y nunca dejar de innovar, además de notar el gran trabajo que realiza el docente dentro y fuera de clases. (p. 301).

En efecto, el hacer docente no se reduce; por el contrario, se amplía a dimensiones éticas con sentido personal, civil, social y profesional que sintetiza una práctica existencial para el sujeto docente. Estas dimensiones que ha interiorizado lo interpelan permanentemente para depurar su hacer por una convicción de sí mismo; formar y autoformarse, conforman como una premisa central.

Lo anterior plantea una serie de retos para quien asuma el hacer docente dadas las condiciones actuales. Con precisión se señala (González, 2020):

los docentes vivimos una realidad educativa difícil de afrontar, donde se nos presentan grandes desafíos frente a la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías, el principal desafío es estar actualizados; así como las aplicaciones de nuestros celulares se actualizan diariamente, los docentes también debemos hacerlo, debemos adaptarnos a las nuevas tecnologías con las que se trabajarán. (p. 329)

Sin duda una preocupación generalizada por el auge de la sociedad del conocimiento, las tecnologías para el aprendizaje en el aula, los materiales educativos y su implicación para superar la preocupación a superación de ésta, como reto.

Discusión y conclusiones

Las temáticas que tratan los estudiantes en sus textos tienen diversidad y experiencia formativa, desde Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) muestran un nivel inicial en el proceso de apropiación de la escritura académica como una herramienta cultural en su formación para la docencia, al mismo tiempo les permite desarrollar su pensamiento a través de la mediación y la internalización de tópicos que son propios

de ellos, pero que inevitablemente surgen de la necesidad de observar contextos educativos diferenciados para abstraer aquello que es de su interés para ser investigado y textualizado.

Los textos de los estudiantes denotan, de acuerdo con Castelló (2010), la doble simbolización del lenguaje; articulan lo verbal y lo no verbal con palabras escritas que al ser organizadas sintácticamente establecen una significación múltiple. Tal significación posibilita tener una visión con mayor amplitud y profundidad acerca del hacer docente en contextos diferenciados, pero particularmente una apropiación individual del hacer docente.

De acuerdo con Bazdresch (2000), la práctica docente es portadora de teoría y acción intencionada con un marco conceptual; para el hacer docente, el pensar estratégico representa la teoría y acción intencionada donde la planificación de estrategias didácticas, socialización de aprendizaje, nuevas tecnologías de información y comunicación para apoyar los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, ocupan un lugar importante considerando su actualidad, vigencia, alcance y reto.

Las mediaciones y saberes con un sentido educativo (Prior, 2006), dan cuenta que el quehacer docente vive una realidad compleja y con la incorporación de las nuevas tecnologías se transforman permanentemente formas de generar el aprendizaje; pero también en materiales y recursos educativos como nuevas fuentes en la sociedad del conocimiento en la sociedad actual con una doble implicación, tanto para maestros y alumnos que se aglutinan en las plataformas digitales y requieren una utilidad consciente.

Los valores, que tradicionalmente sustentan el sistema educativo como el nuestro, determinan permanentemente tener vocación y actuar con responsabilidad. Estos valores siguen siendo vigentes desde el presente y hacia el futuro porque hipostasian la capacidad de adaptación del maestro ante nuevos escenarios y desafíos del trabajo docente, entonces es necesario comprender que la actualización profesional aunada al empleo de las tecnologías para el aprendizaje es cambiantes y permanentes. Una visión individual compartida diría: "Para mí esto no es un límite, sino un obstáculo a superar" (Tovar, 2020, p. 270).

El presente avance de investigación concluye que los estudiantes normalistas de primer semestre de las licenciaturas en educación pri-

maria y secundaria inician sus procesos de investigación educativa retomando el contexto educativo y el hacer docente con todas sus dimensiones e implicaciones posibles de captarse como objetos de estudio y las diversas textualizaciones temáticas que realizan son productos de la sistematización de procesos de investigación y de escritura académica.

Referencias

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.
- Bernal, K. (2020). Mi primera experiencia docente y la planeación. En: *Aportes estudiantiles a la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.*
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Editorial Morata y Fundación Paidea.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tintas
- Castelló, M. (2010). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castello, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Grao.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 483-506.
- Cedillo, A. (2020). Didáctica y teoría en las artes en la educación secundaria. En: *Aportes estudiantiles a la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.*
- Fierro, C., Fortul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Editorial Paidós.
- Gómez, E. (2020). La planeación en la práctica docente. En: *Aportes estudiantiles a la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.*
- González, M. (2020). El rol docente en el aula. En: *Aportes estudiantiles a*

- la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.
- Jiménez, M. (2020). El apoyo de los padres en las tareas escolares: Un reto de la educación del siglo XXI. En: Aportes estudiantiles a la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.
- López, G. y Pérez, C. (2013). Discurso, cultura escrita y alfabetización: teorías, conceptos y comparación. En: Ávila, A., A. Carrasco, A. Gómez, M. T. Guerra et al. (coords.). Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2010. México: ANUIES-COMIE
- Luria, A.R. (1984). Consciencia y lenguaje. Madrid: Visor
- Parrilla, A. (2000). Proyecto docente e investigador II. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.
- Secretaría de Educación Pública (2018a). Planes de estudio 2018. Programa de curso. Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa. SEP. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1E-TV_dNQsamYdQTjyo3815zUMy5u-y06H/view
- Secretaría de Educación Pública (2018b). Planes de estudio 2018. Programa de curso. Producción de textos narrativos y académicos. Optativo. SEP. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/3002b.pdf>
- Tapia, M., Burdiles, M. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, 36(54): 249-257
- Taylor, S. y Bogdan, R. C. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tovar, C. (2020). La Tecnología en el aula para favorecer el aprendizaje. En: Aportes estudiantiles a la investigación educativa. Informes analíticos. Escuela Normal No. 1 de Toluca.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En: L. S. Vygotski, Obras escogidas, vol. III, Madrid: Visor (obra aparecida en ruso en 1931).

Capítulo 2

Elaboración de ponencias

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO

En este capítulo damos cuenta de la experiencia de estudiantes de 4º semestre en la elaboración de ponencias. Describimos el contexto en que las produjeron, el proceso seguido, las temáticas abordadas, el manejo de fuentes de información, los aportes al estado del conocimiento y planteamos algunas conclusiones.

Contexto

Nuestra escuela aspira a ser una institución donde sus estudiantes escriban y publiquen textos académicos. Sin embargo, son escasos quienes recuperan, sistematizan y someten al escrutinio público sus experiencias de formación docente o de práctica profesional. Lo común es que sus trabajos les sirvan para acreditar un curso y, después, se pierdan en el olvido.

El plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria propone integrar la investigación como base del proceso de formación docente e impulsa la alfabetización académica de los estudiantes normalistas. Uno de sus cursos optativos, *Producción de textos narrativos y académicos*, propone que los futuros docentes produzcan escritos donde construyan argumentos, los sometan a la crítica pública y los difundan en foros, paneles, congresos, revistas académicas, boletines de investigación y libros, tanto impresos como digitales (SEP, 2018, pp. 5, 23-24).

Cáceres (2019) señala que un texto académico hace referencia a los trabajos propios del ámbito estudiantil y menciona cinco de ellos: monografías, ensayos, artículos de revistas, ponencias y tesis (párr. 1). Uno de los textos académicos que propone son las ponencias. En un

intento por acompañar a los estudiantes en la sistematización de sus experiencias de aprendizaje durante la educación a distancia, producir una evidencia final susceptible de ser evaluada desde los siete cursos del 4º semestre y de difundir esa evidencia a través de distintos medios, los integrantes del cuerpo académico Evaluación educativa y formación de docentes propusimos a la academia de segundo grado la elaboración de una ponencia como evidencia final, que fuese susceptible de ser evaluada desde las perspectivas de los siete cursos y pudiese ser difundida en distintos espacios académicos.

Experiencia de producción del texto

Cuando la escuela cerró sus puertas a la educación presencial, por el confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19 y se pasó a una enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020), tres de los cuatro integrantes del cuerpo académico impartíamos un curso en el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria. La etapa de distanciamiento de la educación presencial (Velázquez, Leyva y Reyes, 2021) modificó la dinámica de trabajo con los estudiantes, potenció viejos problemas y provocó nuevas dificultades.

En el mes de abril, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2020) propuso a los docentes de las escuelas normales públicas realizar acciones conjuntas entre los cursos de los mismos semestres para no saturar a los estudiantes de trabajo. Les sugirió ponerse de acuerdo para evaluar un mismo producto de aprendizaje desde las ópticas de los diversos cursos.

Los integrantes del cuerpo académico propusimos a los docentes de la academia de cuarto semestre la elaboración de una evidencia final conjunta para cuarto semestre: una ponencia sobre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. La academia aceptó la propuesta y nos dimos a la tarea de diseñar la ruta de trabajo.

La tercera semana de mayo presentamos el proyecto, cuyas acciones empezaban la última semana de ese mes y concluían la primera de julio. Entre el 26 y el 28 de mayo pusimos a su consideración la rúbrica que guió la elaboración de la ponencia y sirvió para valorar el producto final. El instrumento fue aprobado (figura 1). Tenía catorce indicadores, donde destacaban el planteamiento del problema, la me-

todología, los fundamentos teóricos, las conclusiones, el manejo de emociones y la experiencia de aprendizaje.

Figura 1. Rúbrica para guiar la elaboración y evaluación de ponencia

Indicadores	Niveles de desempeño			
	Óptimo	Bueno	Deficiente	Nulo
Título	El título tiene correspondencia directa con el contenido de la ponencia. (22)	El título guarda cierta relación con el contenido de la ponencia. (14)	El título no tiene relación con el contenido de la ponencia. (7)	No coloca título a la ponencia o no la elabora. (0)
Resumen	Resume el contenido de la ponencia en menos de 200 palabras y registra 3 o más palabras clave. (39)	Resume el contenido de la ponencia en menos de 200 palabras pero no registra las palabras clave. (26)	Sólo resume el contenido de algunas partes de la ponencia y registra las palabras clave. (13)	No coloca resumen y palabras clave o no elabora la ponencia. (0)
Abstract	Mantiene la esencia comunicativa del resumen y las palabras clave ajustados a la lógica del idioma inglés. (61)	Mantiene la esencia comunicativa del resumen y las palabras clave sin ajustarlos a la lógica del idioma inglés. (40)	Coloca la traducción literal del resumen de la ponencia y las palabras clave. (20)	No incluye abstract ni key words o no elabora la ponencia. (0)
Planteamiento o del problema	Describe y problematiza una situación sobre la educación a distancia que incidió sobre su aprendizaje. (54)	Problematiza sin describir una situación sobre la educación a distancia que incidió sobre su aprendizaje. (36)	Describe sin problematizar una situación sobre la educación a distancia que incidió sobre su aprendizaje. (18)	No plantea problema o no elabora la ponencia. (0)
Metodología	Describe de manera puntual los procedimientos que siguió para recuperar la experiencia y se manifiesta como autor. (49)	Menciona algunos de los procedimientos que siguió para reconstruir su experiencia y hace explícita su autoría. (34)	Expresa su autoría sin incorporar procedimientos de la forma en que recuperó su experiencia. (17)	No presenta metodología o no elabora la ponencia. (0)
Manejo de emociones	Expresa y describe las diversas emociones que le generó la implementación de la educación a distancia. (100)	Describe sin definir las diversas emociones que le generó la implementación de la educación a distancia. (66)	Define sin describir las diversas emociones que le generó la implementación de la educación a distancia. (33)	No menciona emociones de su experiencia o no elabora la ponencia. (0)
Coherencia interna	Muestra relación lógica entre problema, metodología, fundamento teórico, experiencia y conclusiones (100)	Muestra relación entre cuatro o cinco de los componentes de la ponencia (66)	Muestra relación entre dos o tres componentes de la ponencia (33)	No existe relación entre los componentes de la ponencia o no la elabora (0)
Educación a distancia	Describe de forma clara y precisa la experiencia de educación a distancia vivida durante la contingencia sanitaria (100)	Menciona sin describir la experiencia de educación a distancia vivida durante la contingencia sanitaria (66)	Alude implícitamente la experiencia de educación a distancia vivida durante la contingencia sanitaria. (33)	El escrito carece de experiencia de educación a distancia o no elabora la ponencia. (0)
Fundamento teórico de la experiencia	Fundamenta teóricamente la experiencia con la cita de los autores consultados. (100)	Incorpora elementos teóricos que fundamentan la experiencia sin citar a los autores. (66)	Incluye algunos elementos teóricos implícitos de la experiencia. (33)	El escrito carece de fundamento teórico o no elabora la ponencia. (0)
Conclusiones	Presenta conclusiones precisas y concretas resultantes de su experiencia. (46)	Consigna conclusiones imprecisas pero resultantes de su experiencia. (30)	Menciona conclusiones concretas pero desligadas de su experiencia. (15)	No presenta conclusiones o no elabora la ponencia. (0)
Manejo de fuentes	Cita adecuadamente sus fuentes de información en párrafo: autor, año y página. (24)	Cita sus fuentes de información en párrafo sin todos los elementos. (16)	Cita implícitamente sus fuentes de información en párrafo. (9)	No cita fuentes o no elabora la ponencia. (0)
Referencias	Consigna las referencias al final del texto de acuerdo con APA 7.0. (27)	Consigna las referencias al final del texto sin considerar el formato de APA. (18)	Consigna algunas referencias al final del texto. (9)	No consigna referencias o no elabora la ponencia. (0)
Presentación	Sin errores de ortografía y de redacción. (39)	Contiene algunos errores de ortografía o imprecisiones en la redacción (máximo diez). (26)	Presenta un número considerable de errores (de once a veinte). (13)	Contiene un número alto de errores (más de veinte) o no elabora la ponencia. (0)
Extensión	Entre 2,500 y 3,000 palabras, incluyendo tablas, gráficos y referencias. (39)	Más de 3,000 palabras, incluyendo tablas, gráficos y referencias (26)	Menos de 2,500 palabras, incluyendo tablas, gráficos y referencias (13)	Transcribe información o no presenta la ponencia. (0)

Nota. Instrumento propuesto por el cuerpo académico a la academia de 4º semestre.

Para la definición de los indicadores y de los niveles de desempeño, tomamos como base el instrumento de evaluación que empleamos para dictaminar las ponencias que se proponían para los congresos de formación de docentes y evaluación educativa que organizó el cuerpo académico en años anteriores.

Junto con la rúbrica se presentó la propuesta para evaluar la ponencia de forma diferenciada en cada uno de los cursos (figura 2), de manera tal que los resultados fueran de cien puntos y se convirtieran en la calificación de la evaluación final.

Figura 2. Indicadores a evaluar por curso

Curso responsable	Indicador	Valor	Total
Atención a la diversidad	Manejo de emociones	100 puntos	100 puntos
Modelos pedagógicos	Educación a distancia	100 puntos	100 puntos
Producción de textos escritos	Coherencia interna	100 puntos	100 puntos
Geometría	Planteamiento del problema	54 puntos	100 puntos
	Conclusiones	46 puntos	
Historia	Metodología	49 puntos	100 puntos
	Manejo de fuentes	24 puntos	
	Referencias	27 puntos	
Estrategias de trabajo docente	Fundamento teórico de la experiencia	100 puntos	100 puntos
Inglés	Resumen	39 puntos	100 puntos
	Abstract	61 puntos	
Todos los cursos para seleccionar las ponencias a publicar	Título		
	Presentación		
	Extensión		

Nota. Organizador propuesto por el cuerpo académico a la academia de 4º semestre.

Cuatro de los cursos valoraron un solo indicador, dos cursos evaluaron dos indicadores y un curso revisó tres indicadores. A los tres indicadores restantes no se les destinó puntaje para la calificación de los cursos, solo se les consideró para la selección de los diez trabajos que se publicaron.

Con la presencia de integrantes de la academia, el 3 y 4 de junio presentamos la propuesta a los estudiantes, en dos videoconferencias, una por Microsoft Teams con el grupo uno y otra por Google Meet con el grupo dos. Enfatizamos la participación de todos los docentes del semestre, la publicación de las diez mejores ponencias y el otorgamiento automático de diez de calificación en todos los cursos a los trabajos elegidos.

Los estudiantes aceptaron la propuesta, pero solicitaron el apoyo de sus docentes para que no los saturaran de trabajo extraclase durante las dos semanas en que estaba programada la elaboración de la ponencia y, también, para que los acompañaran en la revisión y corrección de sus avances. Los docentes aceptaron las solicitudes de los estudiantes y se iniciaron formalmente los trabajos. Se acordaron dos estrategias: los docentes titulares de curso revisarían los avances de todos los estudiantes de su grupo relacionados con los indicadores que tenían bajo su responsabilidad y los docentes tutores les apoyarían en la integración de los diversos apartados de la ponencia.

Los estudiantes construyeron su ponencia entre el 8 y el 19 de junio. Partieron de una pregunta: ¿cómo aprendí durante la contingencia sanitaria? El acompañamiento de sus docentes fue heterogéneo. Algunos titulares de curso fueron claros y precisos en la revisión de

los avances de los indicadores bajo su responsabilidad, otros intervinieron en el acompañamiento de indicadores que no les correspondían e interfirieron en el trabajo de los demás, los menos se deslindaron de su compromiso y dejaron a los estudiantes a la deriva.

El acompañamiento de los docentes tutores también fue diferenciado. Algunos hicieron revisiones sistemáticas de los avances de sus tutorados sin interferir en las aprobaciones hechas por los titulares, otros daban sus puntos de vista sobre algunos de los apartados y modificaban las correcciones realizadas y uno o dos se olvidaron de sus estudiantes.

El día 22 de junio, los estudiantes enviaron su ponencia a los titulares de los siete cursos. Los docentes evaluaron los escritos entre el 23 de junio y el 1º de julio, asignaron las calificaciones de los indicadores bajo su responsabilidad y elaboraron un listado, en forma descendente, con las cinco ponencias propuestas para publicación.

En la reunión de academia del 2 de julio, sus integrantes seleccionaron las diez ponencias que serían publicadas, cinco por cada uno de los dos grupos. Cada docente presentó su listado, se compararon las siete relaciones, se identificaron los trabajos que recibieron más postulaciones, se ordenaron de mayor a menor y se eligieron los cinco escritos con más votos.

El martes 7 de julio los integrantes del cuerpo académico nos reunimos virtualmente con los autores de los diez trabajos seleccionados. Definimos el título del volumen, la estructura de los capítulos y las características de cada apartado. Acordamos el envío de los escritos reestructurados para dos días después. Todos los trabajos fueron remitidos de forma puntual. El volumen se mandó al Departamento de promoción y divulgación cultural para su revisión y posterior edición. Quedó concluido a finales del mes de julio, pero se difundió un semestre después debido a las dificultades para conseguir el registro ISBN (por las siglas en inglés de International Standard Book Number), (Velázquez, Vilchis, Reyes y Porcayo, 2020).

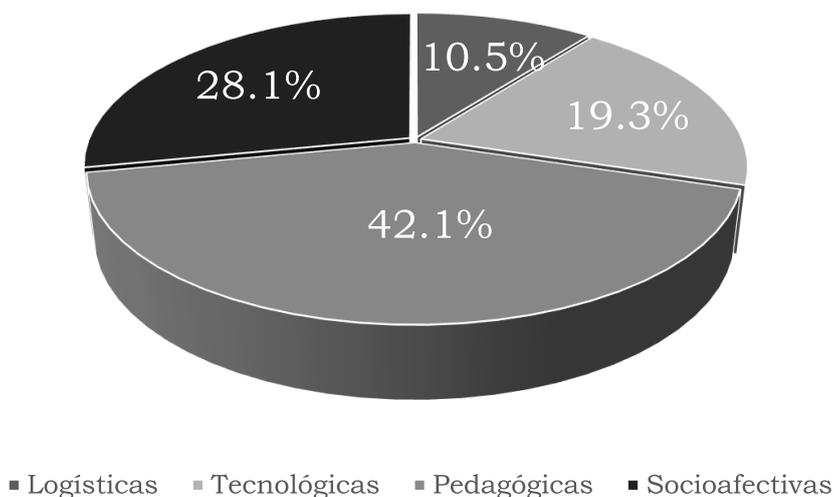
Temáticas que se abordan

Las temáticas que se abordaron en la totalidad de las ponencias fueron interesantes. Las integramos en cuatro grandes áreas que recuperamos de un artículo sobre retos educativos durante la pandemia

(Sánchez, et al., 2020, p. 9): logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectivas. Las logísticas se refieren a las circunstancias relacionadas en el tiempo y el espacio de las clases; las tecnológicas a las vinculadas con el acceso a Internet, dispositivos electrónicos y plataformas educativas; las pedagógicas a las asociadas con las herramientas didácticas de la educación a distancia; y las socioafectivas a las enlazadas con aspectos emocionales, afectivos y de salud.

Aunque la pregunta que guio la elaboración de las ponencias era única, las temáticas abordadas por los estudiantes fueron diversas (figura 3). Los temas relacionados con las circunstancias pedagógicas fueron los más comunes (42.1 %), les siguieron los vinculados con situaciones socioafectivas (28.1 %), luego los concernientes a aspectos tecnológicos (19.3 %) y por último los vinculados con temáticas de logística (10.5 %).

Figura 3. Porcentaje de temáticas por categoría



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los temas de las ponencias [Gráfica].

Temas sobre logística

Seis de las 57 ponencias versaron sobre temas vinculados con la logística. Tres se enfocaron en la transformación de la casa en escuela: una sobre los retos que implicó el distanciamiento físico en la educación a

distancia, otra sobre la organización del trabajo en el hogar convertido en escuela y la restante en la conversión de la casa en un aula virtual para propiciar la interacción y el aprendizaje. De las otras tres, una se centró en la interacción alumno-docente en contextos virtuales, una más en los problemas familiares que se suscitaron durante la pandemia y la otra en la organización y distribución de tiempos para la elaboración y entrega de los trabajos.

En estos seis escritos se muestran los desafíos que enfrentaron los estudiantes al cambiar de forma abrupta de una educación presencial a otra a distancia, una manera de aprender completamente ajena para ellos. La nueva modalidad educativa les obligó a hacer adaptaciones materiales, técnicas y tecnológicas en su hogar, un espacio pensado y diseñado para satisfacer múltiples necesidades, pero no las derivadas del aprendizaje a distancia.

Temas sobre aspectos tecnológicos

Once de los escritos abordaron temas relacionados con aspectos tecnológicos, sobre todo de conectividad y uso de plataformas digitales. Cuatro ponencias se centraron en la inestabilidad de la señal de internet para conectarse a las sesiones sincrónicas y las siete restantes, en el conocimiento y empleo de las plataformas digitales, tanto para las sesiones sincrónicas como en las asincrónicas.

Se evidencian dos de los motivos de preocupación de los estudiantes durante esta primera etapa del distanciamiento de la educación presencial: la necesidad de una conexión a internet adecuada para integrarse a las sesiones en línea y el conocimiento básico de las plataformas digitales en que se llevaban a cabo las clases virtuales para participar en ellas.

Temas sobre situaciones socioafectivas

Dieciséis de las 57 ponencias se enfocaron en temas relacionados con situaciones emocionales vividas durante esta etapa de distanciamiento. Seis abordaron el tema del estrés, cuatro el de la motivación, sobre todo la falta de ella, tres la ansiedad, dos el manejo de las emociones y una la capacidad de resiliencia.

Aunque todas las ponencias abordan la inestabilidad emocional que padecieron durante esa etapa de la contingencia sanitaria, la mayor parte de ellas da cuenta también de la forma en que la superaron. Se pueden observar dos etapas en estos casos: una primera etapa de estrés, desmotivación y ansiedad y una segunda etapa de superación de esas emociones.

Temas sobre pedagogía

Los temas más abordados tuvieron que ver con situaciones vinculadas con la pedagogía. Trece de las 24 ponencias se enfocaron en temas relacionados con el aprendizaje. Tres escritos hablaron específicamente sobre experiencias de aprendizaje, otras tres sobre el autoaprendizaje, dos en torno a las dificultades para aprender a distancia, dos sobre la investigación en internet para fortalecer el aprendizaje y una sobre el aprendizaje en un curso específico. Una más también habló de aprendizaje pero vinculado con la enseñanza y otra de aprendizaje relacionado con la reflexión.

Dos versaron sobre la dificultad para realizar sus prácticas profesionales, una sobre los roles sociales del estudiante durante la pandemia, dos con respecto a los cambios que se dieron durante la educación a distancia, una sobre la forma en que superaron los obstáculos, otra relacionada con los distractores que tuvieron que enfrentar, una en torno al trabajo entre pares como una alternativa para seguir adelante.

Las tres restantes fueron enfocadas a la reflexión sobre la modalidad educativa que estaban viviendo, aunque desde diversos ángulos. En una se pregunta si el cambio educativo es una innovación o una necesidad, otra sobre las escuelas del futuro a causa de la pandemia y la restante habla de efectos de la pandemia en la educación.

Los estudiantes hablaron de la educación en términos generales, de la nueva forma de aprender a distancia y, sobre todo, de aprendizaje en esa nueva modalidad. El aprendizaje fue el tópico más abordado, quizá porque era el que más les preocupaba, tal vez porque se están formando para la docencia y tienden a reparar en él o, simplemente, porque la pregunta que dio origen a los escritos se enfocaba en las experiencias de aprendizaje durante el confinamiento.

En términos generales, las temáticas de las ponencias fueron diversas y reflejaron la situación particular que vivieron los estudiantes, sus autores, durante la primera etapa del distanciamiento de la educación presencial. El predominio de las situaciones socioafectivas y los temas vinculados con el aprendizaje, quizá son una muestra de sus dos máximas preocupaciones.

Los temas de las ponencias seleccionadas para publicación reflejaron un poco la diversidad de asuntos que se abordaron en toda la generación. La mitad se refirieron a cuestiones pedagógicas, tres a situaciones socioafectivas, una a aspectos tecnológicos y la restante a cuestiones logísticas.

Manejo de fuentes de información

La revisión de las fuentes de información se realiza exclusivamente de las diez ponencias publicadas en el volumen. Primero, se hacen algunos apuntes teóricos sobre fuentes de información y después se presentan los resultados del análisis de contenido hecho. El análisis de las citas y las referencias es importante porque, como lo señala Beke (2008), son la plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado y a la disciplina.

Algunos apuntes teóricos

Para Thompson (1994, como se citó en Beke, 2008) el reporte de las voces de otros tiene tres funciones: repetir ideas sobre las que hay consenso y mostrar que hay cosas que aún se desconocen; contribuir a la línea de argumentación del que escribe para fortalecer una idea; y demostrar que se es conocedor de la materia y se está actualizado (p. 16). El análisis de las citas y referencias de un texto académico da, entonces, la posibilidad de identificar lo que el estudiante conoce del tema que aborda y la manera en que utiliza las ideas de otros para fundamentar lo que escribe.

El análisis de la cita de las fuentes de información es relevante para identificar la forma en que el estudiante hace uso de ellas, sobre cómo las emplea. Es común, como lo indica Ángulo (2013), que sólo repita lo que otros han escrito sin hacer aportaciones o comentarios críticos, inferencias o adecuaciones. Tomar las ideas de otros para cubrir un

espacio o llenar un requisito académico no basta, es necesario partir de lo que los demás saben para descubrir lo que se ignora y discutir lo que se ha escrito para corroborar su aplicación en otros contextos.

Las ideas de los otros pueden recuperarse textualmente o parafrasearse, ambos procesos son válidos. Lo que no puede hacerse es presentar como propia la idea de un autor porque no se toma de forma textual sino se hace con las propias palabras. Esta práctica está considerada dentro del ámbito del plagio. El plagio puede ser consciente o inconsciente, Comas y Sureda (2007) les denominan intencional o accidental. El consciente se da cuando el estudiante sabe perfectamente que está copiando y presenta como propias las ideas de otros, también implica, como lo señala Hexham (como se citó en Timal y Sánchez, 2017), el parafraseo de lo dicho por otros autores sin una referencia precisa de la fuente original. El plagio inconsciente (Ibarra, Guerrero y Mercado, 2017) ocurre cuando el estudiante desconoce las técnicas adecuadas para el citado correcto e incurre en él por omisión.

Resultados

Número de fuentes

La cantidad de fuentes de información que se utilizaron como apoyo para sustentar los textos académicos y la porción de veces que se citaron fueron diversas (tabla 1).

Tabla 1. Número de fuentes por texto académico

No. texto	Número de fuentes	Número de citas
1	11	19
2	8	10
3	11	14
4	6	8
5	6	6
6	12	15
7	7	9
8	6	12
9	5	10
10	7	8

Fuente: Elaboración propia.

El promedio de fuentes empleadas en los textos fue de 7.9, la cantidad más alta fue de doce (una) y la más baja de cinco (una), la diferencia entre ellas es mucha, más del doble. Algo similar sucede con el número de veces que se citan en párrafo. El promedio fue de 11.1 citas por texto académico, el número más alto fue de 19 y el más bajo de seis, la diferencia entre ellas también es muy amplia, más del triple.

Tipos de citas

La mayoría de las citas en párrafo que se hacen en los textos académicos (tabla 2) son textuales (79.3 %). Les siguen en relevancia las citas de citas (12.6 %), luego las parafraseadas (7.2 %) y, por último, las de correspondencia personal (0.9 %).

Tabla 2. Tipos de citas por texto académico

No. texto	Textual	Parafraseada	Cita de cita	Autocita	Correspondencia
1	18		1		
2	10				
3	13	1			
4	6	2			
5	6				
6	14		1		
7	8	1			
8	3	2	7		
9	3	1	5		1
10	7	1			
Suma	88	8	14		1

Fuente: Elaboración propia.

La tendencia dominante de los estudiantes es la de hacer citas textuales para sustentar sus textos académicos, quizá tenga que ver con el instrumento de evaluación que se utilizó y la revisión de los escritos. Sobre las citas textuales, la mayoría fueron de menos de cuarenta palabras (89.77 %), el resto de 40 o más palabras (10.23 %). Ningún estudiante se autocitó, como era su primer trabajo que se publicaba, no tenían posibilidad de hacerlo.

Apartados que sustentan las citas

La mayor parte de las citas de fuentes de información se hacen para sustentar el marco teórico (78.4 %), le sigue en número las incluidas en la experiencia (15.3 %), luego las que se integran en la definición del problema (2.7 %) y, por último, con el mismo porcentaje (1.8 %), la metodología y las conclusiones (tabla 3).

Tabla 3. Número de citas por apartado del texto académico

No. texto	Problema	Metodología	Marco teórico	Experiencia	Conclusiones
1	1		13	5	
2			8	2	
3	1	1	10	2	
4		2	7		
5			5	1	
6			14	1	
7	1		8		
8			8	2	2
9			6	4	
10			8		
Suma	3	2	87	17	2

Fuente: Elaboración propia.

Domina la tendencia de utilizar las fuentes de información para construir el marco teórico, llama la atención que sean tan pocas las que se utilizan en la definición del problema, pues para hacerlo es necesario contar con referentes teóricos.

Tipos de fuentes de información

La mayor parte de las fuentes de información citadas en párrafo cuentan con respaldo académico (tabla 4). Más de la mitad de las fuentes citadas son artículos de revistas indizadas o arbitradas (51.8 %), le siguen en número los libros impresos o electrónicos (20.2 %) y las tesis de grado o posgrado (10.1 %). Únicamente una fuente citada proviene de ponencias, vídeos de Youtube o noticias de periódico (1.3 %). Dos de las citas son de diccionario, ambas en el mismo escrito (2.6 %) y el resto (11.4 %) provienen de páginas web.

Tabla 4. Número de fuentes de información citadas

No. texto	Libro	Artículo	Tesis	Ponencia	Noticia	Vídeo	Diccionario	Página web
1	4	6						1
2	2	6						
3	4	6						1
4	1	2	2					1
5	2	4						
6	1	7	3	1				
7		5						2
8		2	1					3
9		3	2					
10	2				1	1	2	1
Suma	16	41	8	1	1	1	2	9

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes tienden a citar fuentes de información que han sido validadas por una editorial, un comité o una institución de educación superior, y dejan de lado aquellos portales de la internet que publican información que podría no ser confiable o válida. Aunque una de cada diez fuentes citadas es de páginas web, la mayoría provienen de textos en forma de ponencias o artículos que no tienen un respaldo académico, lo cual indica un esfuerzo por citar fuentes confiables.

La mayor parte (82.28 %) provienen de libros impresos o electrónicos, tesis de grado o posgrado y artículos de revistas indizadas o arbitradas. Cuatro de las diez ponencias citaron exclusivamente fuentes de información que tenían un respaldo académico. En dos se citó información de una fuente proveniente de un portal web y en otras dos, dos fuentes de esta misma naturaleza. En las dos ponencias restantes la mayoría de las fuentes son de este tipo: en una, cuatro de seis; y, en la otra, cuatro de siete. En el primer caso se trata de escritos que aparecen en páginas de internet que se actualizan o que desaparecen sin dejar rastro. En el segundo son tres de estos sitios y un video de YouTube.

En cuanto al origen de las fuentes de información, dominan las provenientes de la Internet. Las referencias de ocho de las ponencias son exclusivamente electrónicas, mientras que las dos restantes consideran el 72.72 % y el 71.42 % de ellas. El resto de las referencias son bibliográficas, tres de los cuatro libros de autores clásicos en la formación de docentes: Habermas, Piaget y Vygotsky. El predominio de fuentes de información electrónica es normal pues son a las que tienen acceso los estudiantes ante el cierre de las bibliotecas escolares y públicas. Aunque recuperar información de la Internet en lugar de

consultar libros y revistas en físico se está convirtiendo en tendencia ante la facilidad que implica y la diversidad de fuentes a la que se tiene acceso. El problema aquí sería la forma en la que el estudiante identifica la validez y la confiabilidad de la información.

Fechas de publicación de las fuentes

Sobre el año de publicación, las fuentes de información datan de los últimos 50 años (tabla 5), aunque la mayoría se publicaron en los últimos diez años (54.5 %), el porcentaje de las que tienen más de diez años también es muy alto (45.5 %).

Tabla 5. Antigüedad de las fuentes de información citadas

No. texto	2020	2015-2019	2010-2014	2005-2009	2004-2008	2003 o antes
1	4	6				
2	2	6				
3	4	6				
4	1	2	2			
5	2	4				
6	1	7	3	1		
7		5				
8		2	1			
9		3	2			
10	2				1	1
Suma	16	41	8	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Seis de los diez textos académicos incluyen exclusivamente fuentes del siglo XXI. Las otras cuatro consideran documentos publicados a finales del siglo XX: una ponencia incluye cinco (la que cita libros de tres autores clásicos), otra, dos, y las dos restantes, uno. Siete de los diez escritos considera una o más fuentes de información publicadas en 2020, los tres que no lo consideran citan fuentes de 2018, 2016 y 2009, como las más recientes.

Fuentes sin citar

Todos los textos académicos dan crédito a las fuentes de información que citan en párrafo, la diferencia estriba en el momento cuando lo hicieron (tabla 6).

Tabla 6. Momento donde se citan las fuentes de información

No. texto	En el proceso de construcción	Después del proceso de construcción
1	100 %	-
2	100 %	-
3	100 %	-
4	100 %	-
5	100 %	-
6	100 %	-
7	100 %	-
8	45.45 %	54.54 %
9	100 %	-
10	100 %	-

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes citó de forma correcta las fuentes de información que empleó para sustentar su texto académico, solamente en uno de los escritos se identificaron ideas de otros presentadas como propias, poco más de la mitad. El plagio se detectó en el proceso de revisión previo a la publicación de los textos académicos, el estudiante otorgó los créditos correspondientes a las fuentes y el escrito se integró al volumen publicado.

Reflexiones

Los resultados parciales del análisis de los textos académicos son interesantes. Por la cantidad de fuentes de información utilizadas y el número de veces que se citan en párrafo se puede observar que varios estudiantes han entendido la necesidad de apoyarse en lo escrito por

otros para dar sustento a sus ideas, mientras que para algunos parece ser únicamente un requisito por cumplir.

Los estudiantes tienden a usar citas textuales para sustentar sus textos académicos, muy por encima de las parafraseadas y las citas de citas. Esta situación coincide con lo que identificaron Molina y Gutiérrez (2016) en tesis de maestría, donde concluyen que predomina el uso de citas textuales en disminución del estilo argumentativo. En el caso de los textos académicos de los estudiantes normalistas la tendencia a emplear las citas textuales quizá tenga que ver con el deseo de limitar el plagio: el instrumento de evaluación establecía como condición anotar en párrafo autor, año y página de la fuente y los docentes revisores verificaron que se cumpliera al pie de la letra.

Los estudiantes tienden a emplear las citas para dar sustento a sus marcos teóricos, lo cual es un avance pues de esa forma se proveen de instrumentos que les permiten analizar los resultados del trabajo de campo. Habría que hacer énfasis con los estudiantes en la necesidad de utilizar esos referentes teóricos también para respaldar el planteamiento del problema y la metodología. El uso de la mayoría de las citas para fundamentar el marco teórico coincide con lo que Velázquez (2017) identificó en varias tesis de grado, aunque con una diferencia: en varias de ellas los marcos teóricos no se construyen, se copian con todo y citas.

La mayoría de los estudiantes cita fuentes de información válidas y confiables. Tienden a utilizar artículos de revistas indizadas y arbitradas que cuentan con un respaldo académico, contrariamente a lo que identificaron Carbajal y Méndez (2013) y Gutiérrez y Calero (2018) en tesis de posgrado, donde priva la cita de libros. Los estudiantes normalistas también recurren, aunque en menor medida, a la cita de libros y tesis de grado o posgrado, que tienen el aval de editoriales reconocidas o de instituciones de educación superior. Solo dos de ellos recurren a fuentes no tradicionales, como los videos de YouTube y las entrevistas personales, tal vez sería conveniente promover el empleo de este tipo de fuentes. Lo que es necesario erradicar es la consulta de portales de internet cuyos contenidos no tienen respaldo académico pues se corre el riesgo de difundir como válida información falsa o sin sustento. Esta práctica aún aparece en dos de los escritos.

La mayoría de los textos académicos citan fuentes de información recientes, lo cual es conveniente, máxime cuando aborda un fenómeno-

no educativo inédito que requieren de trabajos publicados en los seis meses previos a su elaboración. En tres de los escritos no se cumple esta condición, así que habría que enfatizar la necesidad de consultar libros o artículos que dan cuenta de los hallazgos más recientes sobre su objeto de estudio.

En la mayoría de los textos académicos se logró erradicar el ciberplagio, una práctica popular entre los estudiantes (Velázquez y Vilchis, 2017), tanto el consciente como el inconsciente, lo cual es un gran avance. El acompañamiento de los docentes revisores lo logró en nueve de los diez escritos, únicamente en uno de ellos fue necesaria la intervención de un comité externo para identificar y corregir un plagio consciente, que se eliminó cuando el estudiante dio crédito a las fuentes de información que consultó y no citó. Es necesario continuar con el fortalecimiento de las dimensiones técnicas, éticas y metodológicas en el manejo de las fuentes de información pues, como lo señalan Díaz et al. (2020), el ciberplagio no es un problema inherente a las nuevas tecnologías, es la carencia de valores éticos y la falta de competencias para elaborar los trabajos académicos. Koepsell y Ruíz de Chávez (2015) señalan que cada vez que se utilizan seis o más palabras escritas por otra persona se tiene el deber científico y ético de dar a conocer la fuente.

Aportes al estado del conocimiento

Una de las intenciones del PRODEP es que los estudiantes de educación superior se integren a proyectos de investigación donde puedan ser partícipes o copartícipes de la generación de conocimiento. Veamos el aporte de las ponencias publicadas. Es oportuno señalar que todos los escritos contribuyen, en mayor o menor medida, al estado del conocimiento por tres razones. La primera es porque abordan una situación emergente que era nueva y sobre la que había poco escrito por parte de estudiantes. La segunda es porque plasman experiencias propias, muy particulares, que suelen ser interesantes y novedosas. La tercera es que fueron seleccionadas precisamente por eso, porque aportaban información relevante sobre las condiciones en las que estaban aprendiendo los estudiantes normalistas durante la pandemia.

Las contribuciones son diferenciadas. Algunas ponencias hacen aportes en las cuatro áreas que se recuperan para el análisis y otras

en sólo una de ellas. Si se hace la revisión por temática, encontramos aportaciones interesantes en temas logísticos. Varias ponencias hacen énfasis en las formas en que los estudiantes convirtieron un espacio familiar en un sitio virtual para el aprendizaje. Esta delimitación fue fundamental pues les permitió continuar con su proceso de formación docente, tanto para las sesiones asíncronas como para las clases en línea: “(...) las aulas virtuales se convirtieron en mi nuevo salón de clases y en mi espacio de aprendizaje” (Velázquez, Vilchis, Mejía y Porcayo, 2020, p. 19). También se destacan en este grupo las maneras en que organizaron sus tiempos para participar en las sesiones sincrónicas, realizar las tareas escolares, cumplir con actividades domésticas o laborales y superar el estrés y la depresión en que se vieron envueltos. Una estudiante lo resume de esta manera:

Fue una transición que exigió la adaptación a una modalidad de trabajo en casa, transformó las dinámicas y prácticas escolares, requirió la potenciación de tiempos y el acondicionamiento de espacios en mi hogar para dar continuidad con la labor escolar. (p. 82),

También hay aportes destacados en temas tecnológicos, que, aunque los diez trabajos los abordan, solo algunos contribuyen con información novedosa. Los problemas de conectividad que enfrentaron son muy mencionados pero poco descritos:

En diversidad de ocasiones me sentía muy motivada al ingresar a las reuniones, pero después me sentía triste y desanimada porque no tenía buena señal y no escuchaba nada de lo que se hablaba y mejor prefería no entrar a las clases en línea, me daba mucha pena que cada cinco minutos tenía que pedir a la maestra el acceso a la reunión. (p. 148)

El empleo de las plataformas digitales, tanto para sesiones sincrónicas como asincrónicas, es también un asunto sobre el que se ofrece información novedosa en varios de los escritos:

El más significativo fue aprender a dominar las tecnologías y diversas plataformas para el aprendizaje. Si bien había empleado algunas TIC para realizar trabajos escolares, comunicarme con compañeros o investigar

sobre temas, en el aprendizaje a distancia fueron empleadas de manera distinta, pues a través de ellas se remitían trabajos, se tenía comunicación con los docentes o se recibían devoluciones de diferentes cursos. (p. 39)

El empleo de teléfonos inteligentes para conectarse a las clases es aporte de dos de los trabajos, ya sea por necesidad ante la falta de otro tipo de dispositivos o por comodidad ante su facilidad para conectarse a las sesiones en línea:

La primer experiencia que viví, incluso antes de comenzar a llevar a cabo esta manera de trabajo, fue la falta de Internet y equipo de cómputo, por lo cual me obligó a buscar soluciones y opté por emplear en teléfono inteligente para realizar todas las tareas. (p. 118)

Los aportes sobre temas pedagógicos son muy interesantes. Las diez ponencias los mencionan pero no todas los enfatizan. Las dificultades que enfrentaron para continuar con sus estudios son comunes, destacan las enfrentadas para participar en las sesiones en línea:

El ingreso a dichas aplicaciones, con los problemas de conectividad, implicó un retraso en el acceso a clases, generando problemas con el aprendizaje, dificultad para determinar los trabajos escolares y la falta de ideas principales de temas específicos. (p. 64)

Aprender sin la interacción con sus compañeros también es una de las situaciones que se mencionan, una estudiante la refiere de forma inversa:

Las clases de forma sincrónica eran el mejor momento del día, porque en ese momento podía ver y escuchar a mis compañeros y docentes. De cierta manera me sentía en el salón de clases. También porque, al escuchar las opiniones de mis compañeros y la explicación del maestro, podía participar con mayor seguridad, pues podía aclarar dudas y comprender contenidos, ya que al escuchar los distintos puntos de vista podía crear mi propia definición. (p. 25)

Quizá la más importante fue la sobrecarga de actividades escolares asignadas por los docentes de curso, cuya intención formativa no era

del todo clara y que su realización en lugar de beneficiar su proceso de formación lo interfería:

Mi experiencia con la educación virtual se vinculó con una excesiva carga de trabajo por parte de mis docentes a través del uso recurrente de las tecnologías, entregas de trabajos vía correo electrónico y lecturas de diversos textos, que impidieron el desarrollo completo de mis competencias profesionales y el alcance de mis aprendizajes para mirar hacia mis futuras prácticas. (p. 99)

Hay aportes interesantes sobre las maneras en que enfrentaron estos retos pedagógicos y las formas de superarlos, como apoyándose en compañeros del grupo:

Decidí, entonces, buscar apoyo con uno de mis compañeros, preguntándole, por ejemplo, de qué había hablado el docente al inicio de la clase cuando yo no había podido acceder, al hacerlo, logré rescatar información importante sobre ciertos temas que habíamos trabajado, la cual desconocía. Cuando me di cuenta que la comunicación con él influía en mi aprendizaje, le propuse realizar llamadas o reuniones por las mismas aplicaciones con las que trabajábamos en clase, éstas eran en la tarde-noche de modo que yo podía estar en un lugar donde la conexión fuera buena y no tuviera preocupación de algo o me tuviera que mover atendiendo a mi hijo, pues ya mis papás se encontraban en casa. (p. 69)

También destaca la responsabilidad que desarrollaron por su propio aprendizaje y las competencias que fortalecieron mediante acciones encaminadas al logro de su autonomía:

La responsabilidad de mi propio aprendizaje me llevó a desarrollar habilidades tecnológicas, por ejemplo, para poder asistir a la clase, previamente tenía que investigar cómo utilizar la aplicación o plataforma para que en el horario establecido no tuviera problema al ingresar, de igual forma ahondar en el contenido de los temas al investigar conceptos, o ejemplos que me permitieran comprender el tema abordado. (p. 25)

En temas vinculados con situaciones socioafectivas las contribuciones son interesantes. Todos los trabajos los abordan, aunque algunos de forma más enfática. Destacan las situaciones de estrés vividas y los momentos de depresión y ansiedad experimentados.

Este proceso generó ciertas emociones negativas, como la ansiedad, debido a las repercusiones presentadas en mi vida escolar y personal aunado al estrés vivido. Se presentaron consecuencias a corto plazo, como en el aprendizaje. Esto provocó que el estrés comenzara poco a poco a hacer presencia en gran parte de mi vida, y hablo del estrés particularmente porque es una respuesta desencadenante a emociones que pueden ser perjudiciales para la salud. (p. 161)

También se observan contribuciones sobre las maneras en que las superaron, por el nivel de resiliencia propio o por el respaldo de familiares y amigos:

Me enfoqué al desarrollo de capacidades y habilidades que contribuían a mi aprendizaje, la adquisición de competencias, el manejo adecuado de algunos programas de cómputo, la recolección de información fidedigna, la comunicación asertiva y el control de mis emociones, ayudaron a que no dejara de creer en mí, con la búsqueda de alternativas que enriquecieron mi formación y mi aprendizaje. (p. 102)

Este breve análisis muestra que, aunque no de forma generalizada, los estudiantes son capaces de elaborar escritos donde hacen aportes al estado del conocimiento mediante la sistematización de sus experiencias de formación docente o de sus prácticas profesionales.

Conclusiones

Las ponencias son uno de los escritos académicos que los estudiantes producen y publican cuando las condiciones son favorables y reciben el acompañamiento adecuado. La primera generación del plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria escribió este tipo de textos a partir de las experiencias de aprendizaje durante la prime-

ra parte del distanciamiento de la educación presencial provocado por la pandemia de covid-19.

Las ponencias fueron elaboradas como evidencia final de los cursos del cuarto semestre, un proyecto operado por la academia semestral y coordinado por el cuerpo académico *Evaluación educativa y formación de docentes*. Los estudiantes elaboraron el escrito con base en una rúbrica, el apoyo de los titulares de los siete cursos y el respaldo de sus tutores individuales. Con base en el instrumento de evaluación, los integrantes de la academia seleccionaron las diez ponencias publicadas.

Las temáticas que se abordan en las 57 ponencias fueron diversas. La mayoría relativa (42.1%) correspondió a tópicos de tipo pedagógico, como fortalecimiento del autoaprendizaje, dificultades para aprender a distancia e investigación en Internet para fortalecer el aprendizaje; le siguieron en popularidad los asuntos socioafectivos (28.1%), como las situaciones de estrés vividas, los periodos de ansiedad experimentados y la resiliencia para superar las emociones negativas; luego las temáticas tecnológicas (19.3%), como problemas de conectividad y dificultades para manejar las plataformas digitales; por último, los temas de carácter logístico (10.5%), como la transformación de la casa en escuela, las interacciones en contextos virtuales y la organización de los tiempos escolares.

En cuanto al manejo de las fuentes de información, en las diez ponencias publicadas la mayoría de los estudiantes se apoya en las ideas de otros para sustentar las propias, tiende a emplear las citas textuales, las utiliza para fortalecer sus marcos teóricos, emplea fuentes de información válidas y confiables, cita fuentes de información recientes y otorga el crédito a las fuentes consultadas. También muestran avances significativos en la erradicación de la práctica generalizada de presentar como propias las ideas de otros, el instrumento de investigación que guó la construcción del escrito y el acompañamiento de los docentes dieron buenos resultados.

Los diez trabajos publicados hacen aportes al estado del conocimiento sobre los desafíos académicos que enfrentaron los estudiantes normalistas durante el distanciamiento de la educación presencial y sobre las diversas maneras en que los superaron, aunque en diferentes medidas. Algunas hacen contribuciones interesantes en tópicos pedagógicos, tecnológicos, logísticos y socioafectivos, mientras que otras

únicamente aportan en alguno de ellos. Algunos textos describen y argumentan situaciones de aprendizaje vividas, mientras que otros solo las mencionan sin profundizar en ellas.

De manera general, podríamos afirmar que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes normalistas en situaciones atípicas son una alternativa adecuada para producir y publicar escritos académicos. La elaboración de ponencias es una alternativa viable para hacer aportes al estado del conocimiento, siempre que haya un propósito bien definido, un instrumento de evaluación que funcione como guía para su elaboración y un proceso de acompañamiento por parte de sus formadores.

Referencias

- Angulo Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13 (63), 95-116. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=179429575007>
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, (25), 13-35. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/146-el-discurso-acadmico-la-atribucin-del-conocimiento-en-la-investigacin-educativapdf-TCYzi-articulo.pdf>
- Cáceres Ramírez, O. (1º de noviembre de 2019). Ejemplos de textos académicos. <https://www.aboutspanol.com/ejemplos-de-textos-academicos-2879454>
- Carbajal-Hernández, B. M. y Méndez-Santos, I. E. (2013). Tratamiento de la información en tesis de Maestría; estudio de caso. *Ciencias Holguín*, 19(3), <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/778/739>
- Comas, R., y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, (10). <https://es.slideshare.net/thpobl/ciberplagio-academico>
- DGESuM (1º de junio de 2020). Orientaciones autoridades de Educación Normal [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Jjtz-NVFG5I>
- Díaz, E. M., Díaz, J. M., Gorgoso, A. E., Sánchez, Y., Riverón, G., Santisteban, D. C. y Tenrrero, N. (2020). Ciberplagio académico en la praxis

- estudiantil. RITI Journal, 8(16), 1-9. <https://riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/246>
- Gutiérrez Montoya, R. y Calero Yera, E. (2018). Comportamiento del manejo del aparato crítico en las tesis de Maestría Educación Media Superior en Camagüey [ponencia]. Convención Internacional de Salud, Cuba. <http://convencionsalud2018.sld.cu/index.php/convencionsalud/2018/paper/viewFile/1889/1309>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause review. https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning
- Ibarra Uribe, L. M., Guerrero Sánchez, P, y Mercado Yebra, J. (2017). Integridad en las prácticas académicas de dos instituciones de educación superior [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, SLP, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1434.pdf>
- Koepsell, D. R. y Ruíz de Chávez, M. H. (2015). Ética de la Investigación. Integridad Científica. México: Comisión Nacional de Bioética/Secretaría de Salud. http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/Libro_Etica_de_la_Investigacion_gratuito.pdf
- Molina Castellanos, O. y Gutiérrez Montoya, R. (2016). Comportamiento del manejo del aparato crítico en las tesis de Maestría Educación Médica Superior en Camagüey. Revista Publicando, 3(6), 457-470. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5833587.pdf
- Sánchez, M., Martínez, A. M. P., Torres, R., De Agüero, M. M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Jaimes, C. A., y Rendón, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Planes de estudio 2018. Programa de curso. Producción de textos narrativos y académicos. Oportivo. SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/3002b.pdf>

- Timal López, S., y Sánchez Espinoza, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. Tla-Melua, Revista de Ciencias Sociales, 11(42), 48-66. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v11n42/1870-6916-tla-11-42-00048.pdf>
- Velázquez, H. (2017). Tendencias en las tesis de investigación. En H. Velázquez, B. Reyes, L. González, K. Vilchis y A. P. Porcayo, Modalidades de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. La generación 2011-2015 de licenciados en educación primaria (pp. 96-116). Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Velázquez, H. y Vilchis, K. (2017). Ciberplagio en las tesis de licenciatura [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, SLP, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0587.pdf>
- Velázquez, H., Vilchis, K., Reyes, B. y Porcayo, A. P. (coords.) (2020). Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Velázquez, H., Leyva, M. R. y Reyes, B. (2021). Cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora, México.

Capítulo 3

Elaboración de tesis de investigación

KAREM VILCHIS PÉREZ

Este capítulo tiene como intención dar a conocer las experiencias de algunos estudiantes en el proceso de construcción de su Tesis de Grado de la Licenciatura en Educación Primaria y la generación de conocimiento que se logró a partir de la investigación desde una perspectiva etnográfica. Para recuperar la información se realizó un análisis de documentos y una recogida de datos mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de la generación 2016-2020.

Una oportunidad de generar conocimiento

La Tesis, según Sabino (1994), “es una disertación de cierta envergadura, que se propone aportar nuevos conocimientos y que se presume posee un elevado rigor metodológico” (p. 8), de ahí se recupera que determina dos elementos principales, que la hacen diferente del resto de los textos científicos, que son: la generación de conocimiento y es producto de una metodología específica.

La elaboración de una tesis deriva de previas estructuras plasmadas en un protocolo de investigación, realizadas por los estudiantes donde se plasma a grandes rasgos su objetivo de estudio y su pretensión en su construcción. Según las Orientaciones académicas para el trabajo de titulación emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014) para la Licenciatura en Educación Primaria, una de las modalidades de titulación es la tesis de investigación, cuyo propósito es:

demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias ge-

néricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios. (p. 9)

La tesis por lo tanto agrupa habilidades investigativas que se han construido en cada uno de los semestres de la Licenciatura, dan cuenta de la vinculación entre teoría y práctica, cuyas bases se obtienen en gran medida de la práctica profesional.

La base de la tesis, no se circunscribe a la copia y reproducción de datos, sino implica una reflexión donde den cuenta de la búsqueda constante de información en los distintos espacios de su práctica profesional, que implique un conocimiento más amplio de diferentes temas del campo educativo y su consecuente mejoramiento, con opción a ser difundida y compartida con pares académicos que le permitan mejorar el proceso de construcción.

Las Orientaciones Académicas emitidas por la SEP (2014), consideran que “La tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (p. 22), lo que obliga al estudiante a una búsqueda de información teórica y metodológica para su elaboración, de tal forma que muestre una perspectiva diferente del objeto de estudio para su conocimiento, comprensión y posible mejoramiento.

La tesis además se considera un documento que lleva a la “reflexión, análisis y problematización” (SEP, 2014, p. 22), acciones que para el campo profesional de los docentes son fundamentales en ejercicio de su profesión. El entorno educativo permite la construcción de investigaciones dentro de los salones de educación primaria, para mejorar la práctica educativa, o bien, conocer y comprender un fenómeno educativo, con la intención de obtener respuestas. Ambas situaciones de suma importancia que permiten generar conocimiento de las realidades educativas.

Bajo las propuestas de dominio técnico, metodológico y teórico, que lleven a la reflexión y análisis de la práctica educativa existen diversidad de opciones que ayudan a comprender y mejorar las acciones educativas. Las perspectivas metodológicas en las que se soporta la tesis de investigación son de corte cualitativo, que implica según Vargas (2007) la interpretación y comprensión de la realidad, así como el empleo de métodos acordes a los objetos de estudio de interés o al

acompañamiento que se tiene por parte de los directores para la elaboración del documento recepcional.

Cabe hacer mención que a lo largo de la carrera, en especial, en el quinto semestre de su proceso de formación el alumno recibe orientaciones metodológicas en el curso “Herramientas básicas para la investigación educativa”, que le brindan la posibilidad de conocer y emplear diferentes perspectivas y métodos para acercarnos a la realidad educativa, ya sea con la finalidad de identificar, mejorar o comprender la realidad educativa. De ahí que sirve como base para la construcción del documento recepcional en los semestres posteriores.

La construcción de la tesis implica “exponer, argumentar e informar” (SEP, 2014, p. 22), sobre un tema específico que tiene relación con la práctica educativa. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (SEP, 2016) hace referencia la diversidad de tesis que se pueden hacer como trabajo de titulación, entre ellos se encuentran: las enfocadas en la propia práctica, cuyo origen es la práctica profesional y se sustenta en un enfoque de investigación-acción; aquellas que refieren a un estudio de caso, entendido como una muestra, un grupo, un sujeto, o diversos niños en otros contextos, cuyas bases se soportan en las características de procesos de aprendizaje; las soportadas en las concepciones, creencias o significados que permean en los diferentes sujetos que participan en el ámbito educativo, dentro de ello el enfoque fenomenológico y etnográfico son propuestas que permiten acercarse a este tipo de conocimientos; derivados de una problemática socioeducativa, la cual tiene fundamento en el sexto semestre, y cuyas bases se soportan en la investigación acción comunitaria; y por último, la denominada tesis, que tiene relación con revisiones teóricas exhaustivas para dar respuesta a su pregunta de investigación.

El Acuerdo 649 que da origen al Plan de Estudios 2012 (Diario Oficial de la Federación, Gobierno Federal) en el perfil de egreso señala las competencias profesionales que se pretenden desarrollar en los estudiantes en su proceso de formación. Entre ellos se encuentra el empleo de “recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (p. 12), de manera específica, con los recursos de la investigación se pretende mayor conocimiento del entorno educativo

para propiciar su mejora, y esto se ve en gran medida en la construcción de la tesis.

Las tesis presentadas por algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en julio de 2020, se fundamentaron en conocer y comprender un aspecto del entorno educativo mediante el enfoque etnográfico cuyo origen proviene de la antropología social, basado en el estudio de culturas indígenas, cuya finalidad fue conocer y significar cada una de las acciones observadas. Elsie Rockwell (2009) menciona que la etnografía es “una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio [...] lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social” (p. 21), de ello que en el ámbito educativo se pretende mostrar de lo que no se habla, conocer lo desconocido y dar voz a las constantes que se observan dentro del aula.

La propuesta planteada para la elaboración de la tesis originó en los estudiantes una diversidad de experiencias y aprendizajes, los cuales se vieron reflejados desde su selección de temáticas hasta la exposición de sus investigaciones en su examen recepcional. De esta experiencia es que surgen algunos cuestionamientos como ¿cuál fue la experiencia que los estudiantes tuvieron en su proceso de construcción? y ¿cuáles fueron los aportes al conocimiento obtenidos?

Experiencias en la construcción de la tesis

Comprender lo observado es un reto del investigador, sobre todo cuando se debe realizar del contexto educativo. En este entendido, el acompañamiento continuo por un docente se considera la base en la construcción de los documentos recepcionales, debido a que se supone conocedor de los temas a investigar y por lo tanto una guía en el desarrollo de la investigación.

En este sentido una de las bases del trabajo de construcción de la tesis se derivó en la creación de un Seminario para la construcción de la Tesis sustentada en un enfoque etnográfico, el cual estuvo integrado por seis alumnos y cuatro docentes. La finalidad fue acompañar el proceso de investigación de los estudiantes y crear un espacio de capacitación para los docentes que trabajaban por primera vez con etnografía.

Cabe hacer mención, que este trabajo etnográfico se dividió en dos grandes momentos: el primero, correspondió a la invitación a los estudiantes para trabajar con tal enfoque etnográfico y la experiencia que les representó para afrontar dicho desafío; y el segundo, al desarrollo de un seminario para capacitación docente en el tema de investigación etnográfica.

Invitación a una investigación etnográfica

Para el desarrollo de la investigación se propuso a estudiantes de la generación 2016-2020 un enfoque distinto del que usualmente venían trabajando. El trabajo inició con los asesores en mayo de 2019, de tal forma que se ubicaran diversas alternativas y posibilidades de investigación.

Estos primeros acercamientos los estudiantes ya tenían una idea de qué tema desearían trabajar, cuestión que en el trabajo de campo se modificó y cayeron en cuenta de que lo distinto que resulta el trabajo etnográfico. Al respecto menciona una estudiante “jamás había trabajado con este enfoque, y es muy diferente de lo que veníamos haciendo en la escuela normal” (Estudiante Normalista).

Al cuestionarles sobre su experiencia al trabajar bajo el enfoque etnográfico, la mayoría de los estudiantes (4) reconocieron que les fue difícil, ya que, si bien tenían conocimientos previos sobre el enfoque, no fue lo mismo realizarlo:

puesto que aunque en ciclos pasados leí algo acerca de ella no me imaginaba que el trabajo sería diferente a lo que leí (Estudiante Normalista)
fue difícil asimilarlo e identificar qué fue lo que observé y cómo podía explicarlo (Estudiante Normalista)

por el trabajo de campo y los registros de la observación, así mismo al momento de la redacción tuve algunos problemas por los juicios que realizaba inconscientemente (Estudiante Normalista)

debido a las diferentes incertidumbres que surgieron durante el proceso (Estudiante Normalista)

Se observa que si bien la mayoría tenían ciertos referentes teóricos en torno al enfoque etnográfico el proceso de investigación

fue diferente, lo que les provocó ciertos conflictos en el momento de su desarrollo.

Un estudiante mencionó que la experiencia resultó angustiante, por “saber si lo que se estaba llevando acabo era correcto y adecuado” (Estudiante Normalista), mientras que otro sólo contesto que fue “único” (Estudiante Normalista).

Si bien para los estudiantes fue preocupante y difícil abordar una investigación desde la etnografía, reconocen que fue gratificante advertir realidades dentro de las aulas, las cuáles surgieron con la simple observación, la cual implicó prestar atención a las acciones.

Proceso de capacitación en el enfoque etnográfico

El proceso de capacitación entre los asesores y estudiantes se desarrolló en reuniones denominadas “Seminario para el trabajo de titulación”. Se realizó acorde a un cronograma de actividades diseñado a partir del propio enfoque etnográfico. Las sesiones realizadas trataron las siguientes temáticas:

- Conocimiento del enfoque etnográfico
- Selección de espacio de observación
- Oficio de solicitud para ingreso a las escuelas
- Instrumentos para recogida de datos en el aula
- Revisión de primeras observaciones
- Elaboración de categorías
- Presentación de categorías en grupo para retroalimentación y correcciones
- Construcción del documento recepcional

Uno de los elementos claves para el desarrollo de cualquier proceso indagatorio es el conocimiento y comprensión que obtengan de cada perspectiva investigativa, ya que de ello depende el proceso que se desarrollará en el camino búsqueda y construcción del documento recepcional. Por lo que de manera inicial se mostró, qué es la etnografía, quiénes la han trabajado, porque lo han hecho de esa manera y porqué se realiza así en el contexto educativo. La intención se soportó sobre todo en mostrar a los estudiantes la importancia de la etnografía den-

tro del ámbito educativo y cómo pueden emplear los datos obtenidos para mejorar su práctica educativa.

Los primeros acercamientos a la investigación etnográfica consistió en la elaboración de un protocolo de investigación donde se diseñaron aspectos como: el planteamiento del problema con pregunta y objetivos de investigación; primeros acercamientos al objeto de estudio mediante un campo referencial con investigaciones que aportaran qué se ha trabajado hasta el momento y cuáles son los resultados obtenidos; hipótesis de acción; una justificación; acercamiento al marco teórico; y, el marco metodológico.

El acceso al ámbito de investigación, implicó la selección de una escuela donde realizaran su trabajo de campo en turno discontinuo. Al ser estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Primaria, parte de su proceso de formación involucra la práctica frecuente dentro de las instituciones educativas, lo que orilló a la búsqueda de espacios para realizar las observaciones requeridas como parte de la etnografía. Se les recomendó seleccionar una institución para observar la mayor parte de las actividades vespertinas que les conviniera por el tiempo de traslado de su escuela de práctica.

Conforme a las sugerencias teóricas se acordó una estancia mínima de tres meses dentro de la escuela de observación. En este aspecto uno de los estudiantes mencionó que ésta etapa representó un verdadero reto y lo más difícil del proceso de investigación, al respecto menciona: “conlleva un gran desgaste físico debido a que debes de asistir a la escuela y hacer escritos descriptivos de lo que está sucediendo dentro del aula de clases” (Estudiante Normalista), es decir que si bien durante su proceso de formación han desarrollado observaciones como antecedente de sus prácticas profesionales, el hecho de desarrollarlas en turno vespertino y con mayores precisiones fue agotador.

Para desarrollar las observaciones en el turno vespertino se elaboró un oficio dirigido a la institución donde se pretendían realizar dicho trabajo, previa autorización de la Escuela Normal. El grado y grupo para realizar la investigación fueron determinados por los directivos de la Escuela Primaria donde se realizaron las observaciones. En el documento emitido por la Escuela Normal se dieron a conocer los periodos y el propósito del trabajo que los estudiantes realizarían dentro de las aulas.

El trabajo dentro de las Escuelas Primarias, implicó la elaboración de instrumentos para recoger datos. Para ello, los estudiantes diseñaron una guía de observación que les permitiera describir las acciones observadas dentro del aula y entrevistas semiestructuradas para docentes y alumnos.

La observación en el enfoque etnográfico es un proceso clave, ya que se considera “El proceso central del trabajo de campo” (Rockwell, 2009, p. 48), debido a que, además de ser una fuente inconmensurable de información, fue esencial para detectar las acciones continuas en el aula que resultaran significativas y aportaran información suficiente para conocer y comprender un aspecto específico del hacer dentro de las aulas.

Respecto a las entrevistas, los estudiantes se vieron en la necesidad de trabajarlas debido a las dudas que surgieron en torno a algunas actuaciones o menciones por parte de los docentes titulares de la Escuela Primaria.

Las primeras observaciones, dieron lugar a la recuperación de información. Los estudiantes en conjunto con los asesores revisaron los datos recogidos, de tal forma que se lograra obtener información objetiva, alejada de prejuicios y suposiciones. Es importante señalar que esta etapa implicó la observación de dos a tres días por semana, por un periodo de tres meses. La organización de las observaciones dependió en gran medida de las actividades realizadas dentro de su práctica profesional desarrollada por las mañanas, ya que en ocasiones les impedía asistir a las escuelas por la tarde para la realización de su trabajo de investigación.

En las primeras observaciones de los estudiantes se detectaron narrativas impregnadas de enunciados personales, llenos de conjeturas y prejuicios, tales como: “los niños tenían flojera y por eso no entendieron la indicación”; “desesperaron a la docente y por eso contestó”, “la docente no organiza la información”. De ello se desprendió la necesidad de tratar en el seminario para asesorar las tesis etnográficas las correcciones pertinentes, enfatizando que la descripción de las acciones es lo que provoca significados y no las interpretaciones del observador.

Esta etapa se consideró por algunos de los estudiantes como la más difícil, porque no sabían describir acciones sin emitir juicios, lo que obstaculizaba encontrar ese hacer continuo que diera lugar a una investigación.

Las correcciones y sugerencias efectuadas, permitió a los estudiantes reflexionar sobre lo que habían observado y determinar qué de toda la información obtenida ameritaba ser indagada. De los seis estudiantes cuatro mencionaron que el tema tenía que modificarse porque no observaban lo que inicialmente pretendían recuperar. En este sentido se realizó una reconstrucción del protocolo y tema de investigación, etapa que hasta cierto mencionaron “me fue difícil identificar el nuevo tema ya que, me cerré en querer encontrar primero el tema y justificarlo con lo que había observado” (Estudiante Normalista). Esto constituyó una de las etapas más complejas de los estudiantes, ya que implicó romper con lo que estaban haciendo y dar lugar a algo nuevo.

El siguiente paso fue el procesamiento de la información recogida con la intención de generar categorías de análisis que les permitió seleccionar su objeto de investigación, comprender las acciones y explicar la realidad observada, la cual representó un desafío para su construcción ya que entrañó dar cuenta del tema abordado.

Este proceso implicó un análisis profundo de todas las observaciones de los tres meses que estuvieron inmersos dentro de las aulas, lo que significó un ir y venir del marco teórico al trabajo de campo, de tal forma que logran identificar acciones con las que se estuviera en posibilidad de generar una categoría y expresar la realidad observada.

En este apartado la sistematización fue clave para la organización de datos en cada una de las categorías generadas, ya que, bajo la organización de los datos permitió expresar la información obtenida.

Bajo el esquema de análisis y sistematización se dio lugar a la última etapa de la investigación etnográfica, la construcción del documento recepcional. Dicho trabajo representó la redacción de un informe organizado y sistematizado, que diera cuenta del objeto de estudio detectado en las observaciones, así como las categorías obtenidas a partir de un proceso de análisis.

Dicho documento implicó aproximadamente cuatro meses de trabajo, en donde cada capítulo dependió de los criterios del estudiante, en compañía de los asesores, quienes orientaron y concentraron categorías de acuerdo con el grado de conexión existentes entre la información recogida, además implicó la interpretación de datos en relación con los teóricos expertos en los temas a trabajar. Algunos estudiantes (3), determinaron que éste fue el apartado más difícil, ya

que implicó narrar lo encontrado dentro del aula en categorías que formaran capítulos, la búsqueda de expertos en el tema que les ayudaran a explicar la realidad observada y evitar la expresión de juicios de las acciones observadas dentro del aula. En este sentido un estudiante mencionó “no entendía exactamente qué hacer con tanta información, cómo era que tenía que darle significado” (Estudiante Normalista).

La redacción del informe implicó múltiples asesorías. Al inicio se trabajó en seminario, posterior con cada uno de los asesores y las subsecuentes en línea, debido a la contingencia derivada del COVID 19, que obligó a un aprendizaje a distancia. Las asesorías sobre todo se soportaron en primer lugar en una descripción de las categorías, para posteriormente asignarles un capítulo e ir definiendo los temas y evidencias que daban cuenta a cada uno de los apartados observados, de tal forma que se diera lugar a una fundamentación teórica que ayudara a explicar y significar la realidad.

De las diversas etapas definidas y trabajadas se advirtió que, si bien para los estudiantes fue un reto que les proveyó de información para su proceso de formación, sobre todo para dar respuestas a las problemáticas y realidades de la práctica profesional, la construcción de categorías y búsqueda de teóricos fue lo más complicado, ya que implicó dar cuenta de las acciones observadas e investigar expertos sobre el tema de interés de cada estudiante, cuestión que implicó revisión, análisis y selección de autores que dieran cuenta de cada aspecto detectado dentro de aula.

Qué investigar en las aulas de educación primaria

“Un área temática es algo que el investigador encuentra” (Sabino, 1987, p. s/n). La investigación etnográfica, contrario a las investigaciones que usualmente se venían trabajando dentro de la Escuela Normal, selecciona su objeto de estudio de las observaciones constantes dentro de las aulas.

En la costumbre de detectar problemáticas dentro de las aulas mediante un diagnóstico, es que algunos de los estudiantes con los que se trabajó ya tenían algunos temas de investigación, diseñados a partir de experiencias previas de su práctica profesional. Esta situación obligó a los estudiantes a modificarlos, debido a que una de las características

de la etnografía es que los temas surgen posterior a los procesos de observación. Las temáticas trabajadas por los estudiantes al finalizar su trabajo de campo fueron:

- a) Evaluación
- b) Adquisición de aprendizajes
- c) Discurso educativo
- d) Uso del tiempo

Respecto a la evaluación, tres estudiantes se dieron a la tarea de indagar sobre este tema desde tres perspectivas: la primera encaminada a conocer qué tipo de técnicas de evaluación son empleadas en un grupo de segundo grado de primaria; la segunda, se dirigió a reconocer, la evaluación formativa en un grupo de cuarto grado; y la tercera, se enfocó al tipo de instrumentos de evaluación que se aplican dentro de la escuela primaria.

En relación a la adquisición de aprendizajes dentro del aula, la estudiante hizo referencia al hacer del docente, para comprender cuáles herramientas emplea dentro del aula para el logro de aprendizajes de los estudiantes en las diferentes asignaturas.

Respecto a los discursos dentro del aula, la estudiante trató de comprender ¿cuáles son las formas de discurso en cuarto grado?, bajo el supuesto de que el lenguaje empleado por los docentes tiene una estrecha relación con lo que se sostiene dentro el Plan y Programas de estudio.

Mientras que el uso del tiempo, se relacionó en gran medida para comprender cuáles son las formas en que se emplea el horario destinado al horario escolar, restando el tiempo destinado al receso escolar.

De lo anterior se observa que sobre todo las temáticas seleccionadas por los estudiantes se encaminan al hacer de los docentes dentro de los salones de clase, aquello encaminado al logro de aprendizajes y a la valoración que se hace de los mismos. Se advirtió según las argumentaciones que los alumnos enuncian en el planteamiento de su problema, que el interés se enfocó a posibles mejoras que cada uno de los estudiantes puede realizar dentro de su práctica profesional. En correspondencia con el Plan de Estudios 2017 (Gobierno Federal, 2018) la investigación para la mejora de la práctica profesional con-

forma una de las competencias profesionales del perfil de egreso de los Licenciados en Educación primaria. Para lo cual fue necesaria una búsqueda constante de fuentes de información que les permitieran explicar la realidad observada.

Formas fiables para obtener conocimientos. Fuentes de información

Un aspecto fundamental en los trabajos de investigación es la búsqueda de fuentes de información que provean de elementos básicos para el trabajo a desarrollar. Los conocimientos que proporcionan las distintas fuentes además de ayudarnos a conocer aspectos específicos, clasificaciones, antecedentes y demás elementos relacionados con nuestro tema, permiten conocer si la propuesta es algo ya trabajado o es un elemento innovador.

Según la Guía de citado APA (American Psychological Association¹), diseñada a partir del manual amplio del sistema APA (Guía resumen del estilo APA, 2020) considera dos tipos de fuentes de información: primarias y secundarias. Las fuentes primarias hacen referencia a aquellos documentos originales, que no ha sido referenciada por nadie más, se consideran producto de un trabajo creativo e intelectual, entre ellos se pueden contemplar: libros, revistas científicas, periódicos, diarios, productos de investigaciones, normas, documentos oficiales, por mencionar algunos.

Las fuentes secundarias a partir de la Guía APA (2020), muestra que hacen referencia a documentos que hacen uso de fuentes primarias, ya sea para reorganizar, extraer o analizar información producto de tales investigaciones o productos académicos, dentro de ellos se pueden encontrar: diccionarios, artículos, libros o artículos que interpretan otros documentos originales.

Se observó que de los seis estudiantes que realizaron investigación mediante un enfoque etnográfico, buscaron entre 29 y 49 fuentes de información. De ellos se detectó que alrededor del 27% y 51% de los documentos recuperados fueron primarios, destacando entre ellos: Planes de Estudio; libros respecto a metodología de investigación y

¹Asociación Americana de Psicología

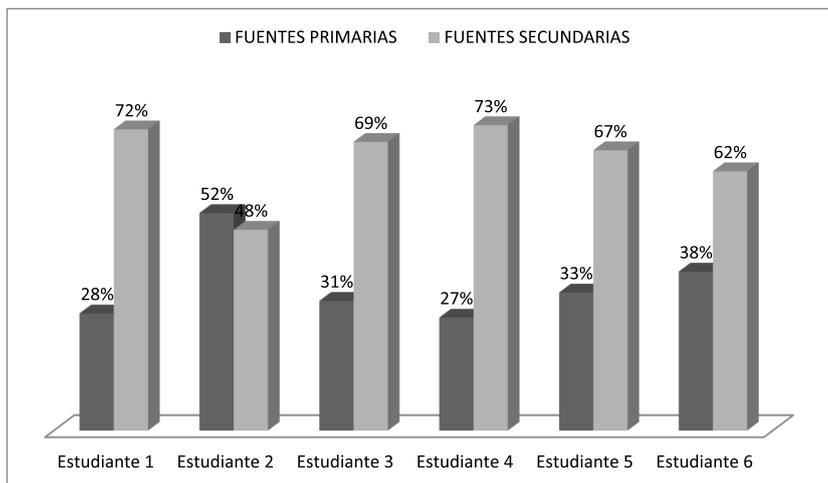
enfoque etnográfico; y, referentes a su marco teórico. Cabe hacer mención que estas fuentes recuperadas se dio prioridad al marco teórico referente a su objeto de estudio.

Lo anterior permitió determinar que los estudiantes hicieron una búsqueda de autores entorno a su objeto de estudio, para conocer e identificar aspectos específicos de su tema de estudio, así como, de los documentos derivados de las políticas educativas que les proporcionaron información en relación a su objeto de estudio.

Cabe hacer mención que en cinco de los documentos desarrollados, ponderó la búsqueda en fuentes secundarias, entre artículos, ponencias y tesis de investigaciones relacionadas con su objeto de interés. Lo que les brindó la oportunidad de conocer el estado en el que se encontraba su tema, es decir, qué investigaciones se había realizado, en qué nivel de estudios, país, sujetos investigados, instrumentos empleados, formas de sistematización y análisis de datos. Es importante decir que la información obtenida de fuentes secundarias facilitó a su vez realizar el proceso de interpretación de los datos observados dentro del aula.

Los porcentajes de las fuentes primarias y secundarias empleadas por los estudiantes fueron variados, aunque se detectó una búsqueda mínima de fuentes primarias, en relación con las secundarias (Figura 4).

Figura 4. Porcentaje de manejo de fuentes primarias y secundarias de cada estudiante



Nota. Se realizó un análisis de los documentos recuperado en cada una de las Tesis, clasificándolas en documentos primarios y secundarios. Fuente: Elaboración Propia (Diciembre, 2020).

Se observa que existe una gran diferencia de documentos de fuentes primarias y secundarias empleadas por los estudiantes para su tema de investigación. Mientras que las primarias giraron en una búsqueda entre 8 y 15 documentos, las secundarias contemplaron entre 14 y 33. Esta diferencia mostró que los estudiantes ponderaron por el uso de fuentes secundarias y no por el empleo de documentos originales.

Los documentos que los estudiantes recuperaron para su investigación se ubicaron en el Marco Referencial. En el apartado se observó una sistematización y análisis de información, de la cual obtuvieron autores originales, los cuales emplearon para su tema de investigación. El empleo de autores se destacó en los apartados donde se realizó la narrativa del trabajo de campo, un ejemplo fue cuando uno de los estudiantes al mencionar dentro de su tesis el uso de preguntas como medio de evaluación, empleo autores que les permitieron explicar que es correcto su uso y en consecuencia pueden existir varias al día:

Los docentes pueden hacer en promedio, una o dos preguntas por minuto, lo cual implica varios cientos en un día y decenas de miles en un ciclo lectivo” (Brooks, 2002, citado por Anijovich y González, 2001, p. 80). En el grupo que se observó, la docente titular planteó constantemente preguntas a los alumnos, en las diferentes asignaturas y momentos de una secuencia didáctica. De treinta clases que se registraron, la docente realizó en total 702 preguntas orales a los alumnos, mientras que los estudiantes realizaron 231 (Figura 1). Del total, 370 preguntas fueron utilizadas con propósito evaluativo, mientras que 563 tuvieron propósitos diversos, entre los que se destacan: mantener el ritmo de la clase (¿me entienden?, ¿ya puedo seguir?) y monitoreo del trabajo de los alumnos (¿terminaste?, ¿cómo van?). (Ríos, 2020, p. 39)

Se observa que el estudiante hace uso de una narrativa de las acciones observadas y las explican mediante los autores que previamente fueron analizados. El estudiante detecta dentro de sus observaciones en el aula que una de las técnicas que tienen lugar es el uso de preguntas, cuyas bases ofrece Anijovich y González para explicar que la pregunta es una forma de recoger aprendizajes en las aulas.

Otro ejemplo de cómo la ubicación de un Marco Referencial amplio y eficiente es fundamental para manifestar y expresar lo obser-

vado es de otro Estudiante Normalista, quien trata de conocer qué emplea el docente para la adquisición de aprendizajes en los niños:

Como se muestra en el dialogo, el libro de texto es utilizado como un material de apoyo ya que el docente al mencionar: Haber revisen sus libros, se hace evidente el uso que le da al libro como material de consulta, en donde los alumnos revisan la rosa de los vientos para responder a la tarea que el docente planteó con anterioridad, sin embargo, se mira que los alumnos no comprendieron, ya que el docente es quien termina explicando el concepto y la funcionalidad de la rosa de los vientos. Ríos (2002) menciona que los contenidos en los libros escolares o “textos escolares [...], es la muleta o apoyo del docente” (p. 29), es decir, son el recurso del cual el docente se ayuda para orientar a sus alumnos en el desarrollo de las actividades para el aprendizaje. (González, 2020, p. 68)

Cada estudiante, cuya base fue la etnografía, el uso de fuentes confiables es fundamental, ya que cumple dos funciones esenciales: el primero, ofrece mayor información respecto a su objeto de estudio; segundo, permite explicar la realidad observada.

La búsqueda constante de documentos arbitrados y validados, les permitió a los alumnos comprender como ya se ha mencionado previamente la realidad observada, cuestión que representó un hacer continuo dentro del proceso de construcción de cada una de las categorías

Aportes al estado del conocimiento

Las producciones de textos realizadas por los seis estudiantes de la generación 2016-2020, con sustento en el enfoque etnográfico evidencian que si bien todas realizaron sus respectivas fases e hicieron observaciones y búsquedas de documentos validados y arbitrados, algunas de las suposiciones planteadas previamente se confirmaron parcialmente, otras en su totalidad y unas más hicieron aportes al estado del conocimiento, que abre la oportunidad de conocer aspectos que antes no se habían pensado.

En una de las Tesis de evaluación se planteó como pregunta de investigación ¿Cómo es la evaluación formativa en cuarto grado de

educación primaria?, se partió desde el supuesto de que la evaluación formativa es retroalimentadora, participativa, reguladora e interactiva. Los resultados que se obtuvieron confirmaron parcialmente el supuesto, ya que los cuatro elementos que conforman este tipo de evaluación no fueron observados, lo que según el estudiante responsable considera que cuando la evaluación “no se realiza de manera completa, como en este caso que no se realizaron los elementos de evaluación participativa y reguladora, las oportunidades para mejorar el aprendizaje son menores” (Florencio, 2020).

De los resultados obtenidos en esta investigación se determina que si bien, las escuelas mencionan que sí realizan una evaluación formativa para el logro de aprendizajes, ésta se queda corta, ya que no cumple con todos los requisitos para conformarse como tal. En consecuencia, se considera que el aporte al estado del conocimiento se muestra en el sentido de que la evaluación dentro de la escuela primaria carece de los elementos requeridos para ser considerada como formativa.

En otra tesis relacionada con el tema de evaluación plantea la pregunta ¿Qué técnicas de evaluación se utilizan en el segundo grado de educación primaria? El supuesto se confirmó en el desarrollo de la investigación, el cual fue que se utilizan técnicas de evaluación informales para mantener el control de la clase, las semiformales y formales para obtener evidencias y calificaciones de los alumnos.

El aporte al conocimiento de las técnicas de evaluación fue el tipo de técnicas empleadas para cada situación. Para las técnicas informales se detectó a la observación y el uso de preguntas. En las semiformales se detectaron las tareas de clase y en las formales está el examen. Al término de la construcción del informe de tesis se advirtió que las evaluaciones se realizaron con un fin administrativo.

La tercera tesis relacionada con la evaluación sostuvo que los instrumentos de evaluación en quinto grado de educación primaria son aplicados por la docente titular del grupo de forma permanente para mejorar el aprendizaje de los alumnos y definir las calificaciones trimestrales, se confirmó parcialmente en el desarrollo de la investigación, ya que la docente realiza una evaluación continua, aunque su finalidad no se orienta específicamente al logro de aprendizajes. La contribución de la investigación radicó en el mostrar los instrumentos que de manera cotidiana emplea y su función.

Se subraya que en la evaluación permanente los instrumentos que resaltan son tres “los registros anecdóticos, la escala de actitudes y valores y las pruebas escritas” (Mireles, 2020). Los registros anecdóticos en este caso, la responsable es una estudiante del grupo, quien lleva las anotaciones de la disciplina de los niños en ausencia de la docente. La escala de actitudes, es responsabilidad de cada alumno, por lo que se valoran al 100%. Las pruebas escritas, son exámenes de matemáticas. De los instrumentos se mira un interés sobre todo en ámbitos conductuales y de memorización.

Con las tres investigaciones relacionadas con la evaluación se advirtió que si bien este tema es tratado en los Planes de Estudio 2011 y 2017 para la Educación Primaria y es presentada en cursos y talleres de capacitación docente, sigue siendo un ámbito con deficiencias, tanto por la forma de emplear los instrumentos, como su finalidad.

Una de las tesis etnográficas planteo el cuestionamiento ¿Cómo logra el docente aprendizajes en los estudiantes? la investigación se desarrolló con el supuesto de que el aprendizaje de los alumnos en el aula se genera a partir de las estrategias de enseñanza del docente. Del trabajo realizado se corroboró el supuesto y su contribución se limita a mostrar el tipo de estrategias que usualmente se emplean son las preguntas y el material en tres dimensiones: informativos, de video y de trabajo.

De la información obtenida un aporte al conocimiento es la importancia de emplear estrategias para el logro de aprendizajes y no sólo como un medio de recuperación memorística de información y datos, sino debe ser una herramienta para acercar el conocimiento y desarrollar habilidades.

La Tesis cuya pregunta fue ¿Cómo es la forma del discurso educativo en el aula de quinto grado de educación primaria? consideró que las formas del discurso educativo en el aula se refieren a los conceptos y los contenidos de los planes y programas de estudio. Bajo esta creencia se recuperó que las formas del discurso que tienen los docentes dentro del aula se guían por cuatro estrategias: “referentes conceptuales, ejemplos de la vida cotidiana, referentes de imágenes y referentes procedimentales” (Tapia, 2020, p. 80). Mientras que la de los alumnos puede ser contextual o conceptual.

De los resultados obtenidos se corroboró la hipótesis planteada al inicio de la investigación. El espacio de oportunidad que deja este

trabajo para indagar más sobre los discursos dentro del aula es el que se construye entre pares para la construcción de conocimiento.

Finalmente, el documento relacionado con el tiempo, cuya hipótesis fue El tiempo en el aula se emplea para actividades que favorecen el aprendizaje de los alumnos, en congruencia con la pregunta ¿Cuáles son las formas en las que se utiliza el tiempo en el aula de clases? El supuesto se confirmó parcialmente, ya que es la menos frecuente. Se mostró que el empleo del tiempo se destinó principalmente a la organización escolar y activación física.

La investigación abrió un nuevo camino de investigación, para conocer, porqué se da esta situación, bajo qué significados se prioriza por esta elección, qué actividades se encuentran entre la gestión y las físicas, por qué se han tomado tantas determinaciones, entre otras.

Las investigaciones realizadas dentro del campo de la etnografía, confirmaron en su generalidad las creencias que se plantearon al inicio de la investigación. En la mayoría se obtuvieron espacios de oportunidad para investigar más sobre el tema y otras mostraron información que hasta el momento se tenía como desconocida.

Conclusiones

Iniciar un nuevo camino representa diferentes emociones y sentimientos, pero al mismo tiempo, son retos que nos generan ciertas ventajas y oportunidades. Un ejemplo de ello fue la experiencia de los seis estudiantes de la generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes experimentaron la elaboración de su documento recepcional desde un enfoque etnográfico.

La experiencia de producir textos desde una perspectiva diferente a la que trabajaron en su proceso de formación les concedió experiencias diferentes, desde cuestiones positivas como negativas.

Se infiere que las dificultades presentadas derivan de la falta de experiencias investigativas en su proceso de formación y la falta de precisión en la entrega de productos académicos en los diferentes cursos. Se advierte que la metodología etnográfica solo se abordó desde una perspectiva conceptual, lo que les impidió conocer a profundidad su proceso y desarrollo.

Específicamente en la producción de textos se detectó un espacio de preocupación y estrés, ya que carecían de conocimientos que les permitiera escribir claramente sobre su objeto de estudio y elaborar categorías derivadas del trabajo de campo. Asunto que llama la atención, ya que numerosos productos que se solicitan en los cursos de la propia licenciatura se soportan en la entrega de producciones académicas.

Las cuestiones positivas que se lograron enfatizaron la adquisición de nuevos conocimientos que les permitió mejorar la práctica educativa. Por lo que una vez más se confirmó la importancia de la investigación como vínculo indisoluble de la práctica profesional. El cual está dentro de las competencias a desarrollar en los diferentes cursos del programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y se recuperó hasta el séptimo y octavo semestre en la construcción de su documento recepcional.

Cabe mencionar que, respecto al conocimiento generado por los estudiantes, en primer lugar se destacó la elección de temas seleccionados para su proceso de investigación. Se ubicaron sobre todo temas relacionados con el quehacer del docente dentro del aula desde los discursos que se dan dentro del mismo, el uso del tiempo, cómo logra aprendizajes y las evaluaciones.

En segundo lugar, la contribución al estado del conocimiento derivado del proceso de investigación de los estudiantes, derivado del análisis y sistematización de los datos recogidos en el trabajo de campo, se observó que la mitad de los trabajos corroboraron la hipótesis planteada parcialmente y el resto totalmente. Las investigaciones en la mayoría de los casos mostraron que el objeto de estudio no se presentó dentro de la realidad educativa como se pensaba. Faltaban elementos para ser concebidos como evaluación formativa, el uso del tiempo para el aprendizaje y el uso de instrumentos para evaluar aprendizajes. Aunque dejaron ver qué tipo de instrumentos fueron los empleados de manera cotidiana, los recursos utilizados para el logro de aprendizajes y los aspectos en los que se emplea el tiempo dentro del aula.

Los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones llaman la atención, pues, de acuerdo a los Planes y Programas para Educación Básica, se alejan de los principios pedagógicos que guían la educación de los niños de educación básica.

Por último es importante recatar una cuestión importante de los diferentes objetos de estudio, las búsquedas de documentos para construir su proceso de investigación. Se observó que la mayoría de los estudiantes hicieron una búsqueda de documentos, entre tesis, artículos, ponencias, políticas educativas y libros, ponderando las fuentes secundarias. Lo que deja ver la necesidad de buscar documentos en fuentes primarias que son nuevas y originales.

Referencias

- American Psychology Asociation (2020). Guía resumen del estilo APA. Séptima edición. Traducción basada en: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/index> y en American Psychological Association (2020). Consultado el 7 de Octubre de 2020 en <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-atacama/preparacion-y-evaluacion-de-proyectos/otros/normas-apa-septima-edicion-spanish/7423155/view>
- Dirección General de Educación Básica (DGESPE) (2016). Modalidades de titulación para la educación normal. SEP. México. <http://beceneslp.edu.mx/sitio/sites/default/files/MODALIDADES%20DE%20TITULACION%20DE%20EDUCACION%20BASICA.pdf>
- Florencio, A. (2020). Evaluación formativa en cuarto grado de educación primaria. (Tesis de licenciatura, Escuela Normal no. 1 de Toluca) [Tesis de licenciatura no publicada].
- Gobierno Federal (2012). Diario Oficial de la Federación. México: Gobierno Federal. Recuperado el 11 de Diciembre en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0ecc-1247f1ab/a649.pdf>
- Gobierno Federal (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Recuperado el 15 de Enero en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- González, A. N. (2020). Adquisición de aprendizajes en los estudiantes de educación primaria (Tesis de licenciatura, Escuela Normal no. 1 de Toluca) [Tesis de licenciatura no publicada].

- Mireles, A. (2020). Aplicación de instrumentos para la evaluación en la escuela primaria. (Tesis de licenciatura, Escuela Normal no. 1 de Toluca) [Tesis de licenciatura no publicada].
- Ríos, M. (2020). Técnicas de evaluación utilizadas en segundo grado de educación primaria (tesis de licenciatura, Escuela Normal No. 1 de Toluca) [tesis de licenciatura no publicada].
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Paidós Voces de la Educación: Argentina.
- Sabino, C. A. (1987). Cómo hacer una Tesis (Guía para elaborar y redactar trabajos científicos) Capítulo 6. Caracas, Editorial PANAPO.
- Sabino, C. A. (1994) Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos. Carácas, Venezuela, Panapo. Recuperado el 6 de Noviembre de 2020 en: http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/Como_hacer_una%20tesis-Sabino.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. SEP: México. Recuperado el 1 de Diciembre de 2020 en: http://www.ensonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ORIENTACIONES_ACAD_P_T_D_TITULACION_P_2012.pdf
- _____ (2017). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. SEP: México. Recuperado el 1 de Diciembre de 2020 en: http://www.ensonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ORIENTACIONES_ACAD_P_T_D_TITULACION_P_2012.pdf
- Tapia, A.K. (2020). Discurso educativo en el aula. (Tesis de licenciatura, Escuela Normal no. 1 de Toluca) [Tesis de licenciatura no publicada].
- Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? EXCETA: México



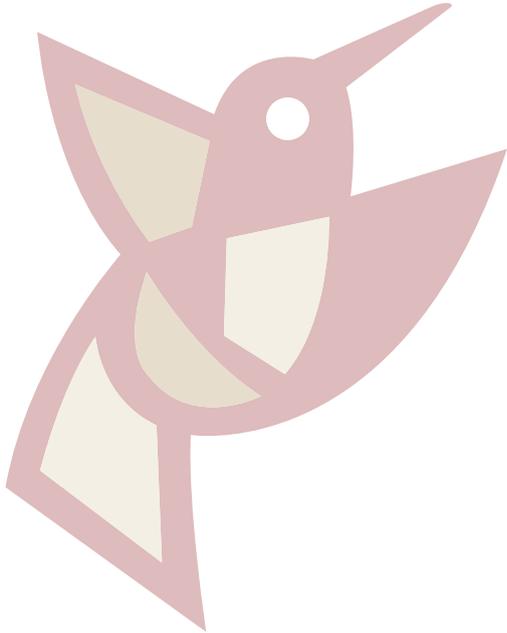
Textos Normalistas Mexiquenses

Producción de escritos académicos de estudiantes normalistas, de Héctor Velázquez Trujillo (coordinador), se terminó de imprimir en septiembre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. Cuidado de la edición: Daniel Alberto Centeno Fuentes y los autores. El tiraje consta de 200 ejemplares.

Textos Normalistas Mexiquenses

Los escritos académicos realizados por el cuerpo estudiantil de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, de la primera generación del plan de estudios 2018, tienen como propósito conocer de forma general qué es lo que redactan e identificar los inicios del proceso de investigación educativa desde la producción académica que realizan.

Habrà que entender que la escritura es una práctica cultural compleja y específica de abstracción superior al simbolizar las palabras con signos alfabéticos y los elementos no verbales en palabras escritas que establecen significación. Su proceso psicológico activa y posibilita el desarrollo de otras funciones, inmersas en el proceso de la composición escrita.



Gobierno del
Estado de
México



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN